



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS COMPARADOS DA AMAZÔNIA E DO CARIBE
PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA AMAZÔNIA

WILMA MARINHO CRAVEIRO DA SILVA

**EDUCAÇÃO, REGIONALIZAÇÃO DO ENSINO E AMBIENTE: EXEMPLO DE
RORAIMA**

BOA VISTA,RR

2015

WILMA MARINHO CRAVEIRO DA SILVA

**EDUCAÇÃO, REGIONALIZAÇÃO DO ENSINO E AMBIENTE: EXEMPLO DE
RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Amazônia – Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe, Universidade Federal de Roraima, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional da Amazônia.

Orientador: Dr. Celso Morato de Carvalho

BOA VISTA, RR

2015

WILMA MARINHO CRAVEIRO DA SILVA

**EDUCAÇÃO, REGIONALIZAÇÃO DO ENSINO E AMBIENTE: EXEMPLO DE
RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Amazônia – Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe, Universidade Federal de Roraima, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional da Amazônia. Defesa apresentada em 31 de agosto de 2015 no auditório do NECAR – UFRR e avaliada pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Celso Morato de Carvalho

NECAR - UFRR

Prof. Dr. Haroldo Eurico Amoras dos Santos

NECAR - UFRR

Prof. Dr. Cláudio Travassos Delicato

Universidade Estadual de Roraima

Dedico este trabalho aos meus pais Raimundo

Craveiro (*in memoriam*) e Teresinha.

Ao meu marido Roberto, aos meus filhos Ramon,
Ruan, Ruanny e Sophia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por seu amor, bondade e cuidado.

Ao professor meu orientador Dr. Celso Morato de Carvalho pela dedicação e apoio. Obrigada por ter aceitado me orientar. Obrigada por suas correções e conselhos. Serei eternamente grata pela sua paciência, didática, comprometimento e cuidado com seus alunos.

Ao Secretário Municipal de Educação e Cultura Rodrigo Jucá, pela dispensa do trabalho para que me dedicasse à dissertação. Ao professor Laymerie de Castro Ramos pela valiosa contribuição nesse trabalho.

Aos colegas Fernando Robert Sousa da Silva, Luís Geraldês Primeiro e Raimundo Erasmo Souza Farias, alunos de mestrado do INPA, que muito contribuíram com este trabalho. Aos colegas do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Amazônia, principalmente à Helô, Eremilda, Márcia, Fernanda e demais colegas. Às colegas de trabalho Antônia Alves, Audilene Cristina, Francisca Cícera, Maria Eunice, Ana Ilza e às gestoras Terezinha Medeiros e Luciene Pereira e a uma grande amiga Edineide Rodrigues por suas orações. Aos professores que não mediram esforços para nos ajudar nessa caminhada: Carlos Alberto Marinho Cirino, Haroldo Eurico Amoras dos Santos, Elói Senhoras e Serguei Aily de Camargo.

Aos meus irmãos Wilson e Dnilson, às minhas cunhadas, sobrinhos, sobrinhas e nora.

À equipe do Nekar e PPGDRA, Jucilene Rodrigues do Carmo, Diego Rodrigues dos Santos, Fernanda Vial Fernandes, Édio Batista Barbosa, Paloma Gabriela Ferreira do Nascimento.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para essa pesquisa: familiares, amigos, professores.

RESUMO

Este trabalho de dissertação faz um sucinto retrato da educação no Brasil, começando pelos aspectos importantes do período colonial, com a introdução da educação pelos padres jesuítas. A partir daí o trabalho traça um roteiro que discute a educação durante o período imperial até o final do século XX. Esta aproximação histórica é importante para nós podermos nos situar dentro do contexto da educação como reflexão crítica e agente transformador da sociedade – estes aspectos são discutidos em todo o trabalho. Junto a esta abordagem contextual histórica, são traçadas linhas paralelas que se cruzam em vários momentos para situar a educação em Roraima, com várias informações censitárias e discussão crítica. Dentro desta aproximação, o trabalho também faz analogias entre a regionalização da educação e a educação ambiental, duas clivagens da educação que têm as mesmas raízes normativas – a normatização da educação é tratada em todo o trabalho como aspecto que norteia o processo educacional no Brasil, a qual (o processo normativo *per se*) é a antítese da educação reflexiva e crítica, porém de difícil adoção em várias regiões brasileiras. Discutem-se os aspectos regionalização da educação e educação ambiental em relação ao ensino em Roraima.

Palavras- chave: Educação. Regionalização. Educação Ambiental. Roraima.

ABSTRACT

The present dissertation is a succinct portrait of the education in Brasil, starting by the important aspects of the colonial period, with the introduction of the education by the Jesuits priests. From this point the dissertation makes a script which discusses education during the imperial period until de decade of 1990. This historical approach is important in order to give the orientation inside the context of education as critic reflection and transforming agent of the society – these aspects are discussed along the dissertation. Together with this historical context, parallel intercrossing lines are traced in order to approach the education in Roraima, with census information and critical discussion. In this context the dissertation also makes analogies between the regional education and environmental education in Roraima, two educational cleavages with the same normative roots – the norms of the education is approached all along the dissertation as the aspect that gives the north of the educational process in Brasil, which one (the normative process *per se*) is the antithesis of the reflexive and critic education, but difficult to adopted in various Brazilian regions. The aspects regional education and environmental education are discussed in terms of the official education in Roraima.

Keywords: Education. Regionalization. Environmenta Education. Roraima.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Ilustração 1 - página de rosto da *Ratio Studiorum* dos jesuítas.

Figura 2: Gráfico 1 - evolução da população de Roraima e Boa Vista em relação à evolução da educação na região.

Figura 3. Ministério da Educação – organograma dos órgãos ligados ao MEC para auxiliar no entendimento do sistema educacional brasileiro.

Quadro 1: Brasil: número de estudantes matriculados na rede pública de ensino entre 2000- 2013 de acordo com a faixa etária e as respectivas proporções em relação ao total.

Quadro 2: Sistema de ensino brasileiro.

Quadro 3: Sistema de ensino brasileiro com duração, etapas e modalidades.

Quadro 4: Brasil: número de professores nas escolas públicas (estadual e municipal) e privada.

Quadro 5: Brasil: formação acadêmica dos professores das redes públicas estaduais e municipais.

Quadro 6: Brasil: número de matrículas nos níveis e modalidades de ensino por região, todas as categorias – estadual, federal, municipal e particular.

Quadro 7: Ensino em Boa Vista, 2014 - números de alunos matriculados da creche ao ensino fundamental, apenas as escolas estaduais e no ensino médio, todas as suas categorias - estadual, municipal e particular.

Quadro 8: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2014 (avaliação 2013): posição de Roraima dentre os estados – escolas federais, estaduais, municipais e particulares.

Quadro 9: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2014 (avaliação 2013): posição de Roraima dentre os estados – escolas estaduais.

Quadro 10: Relação entre notas obtidas avaliadas pelo IDEB e as metas estabelecidas pelo MEC em 2014, Boa Vista: escolas estaduais escolhidas aleatoriamente dentre 55 escolas estaduais considerando as 8ª séries e 9º anos dos anos finais.

Quadro 11: Matrículas do ensino fundamental da rede estadual de ensino – educação indígena- ref. Ano 2010.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	10
Hipóteses de trabalho	12
II. MÉTODOS	12
III. RESULTADOS E DISCUSSÃO	19
1. ASPECTOS GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL	19
2. PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OS JESUÍTAS	22
2.1. O ensino dos jesuítas e a divisão em classes	26
3. O FINAL DA FASE DOS JESUITAS NO BRASIL E A VOLTA POR CIMA	28
3.1. As bases do método de ensinar dos jesuítas	29
4. A EDUCAÇÃO ESSENCIALMENTE NORMATIVA NO BRASIL APÓS A FASE DOS JESUÍTAS	32
4.1. A educação brasileira a partir de 1900: normatizações e inovações na educação	33
5. AS NORMATIZAÇÕES NO ENSINO BRASILEIRO ATUAL E INFORMAÇÕES CENSITÁRIAS	35
5.1. Analfabetismo	37
6. A REGIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: RORAIMA COMO EXEMPLO	42
6.1. Um pouco de história regional roraimense entremeada por uma breve reflexão no contexto do processo formal e não formal da educação	45
6.2. As primeiras escolas roraimenses e o Centro de Ciências de Roraima	48
6.3. Os dias atuais na educação roraimense	50
6.4. Avaliações do ensino em Roraima	53
6.5. As escolas indígenas roraimenses: aplicação dos conceitos de regionalização da educação	60
6.6. A Escola Indígena do Surumu ou Curso Técnico na Área de Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental: exemplo de regionalização da educação	64
7. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PARA QUÊ, PARA QUEM E PARA QUAL AMBIENTE?	68
7.1. Produção do conhecimento e educação ambiental: para que e para quem	73
7.2. Educação ambiental em Roraima	75
IV. CONCLUSÕES	79
V. SUGESTÕES	82
VI. REFERÊNCIAS	84
VII. ANEXOS	89
1. Chamadas sobrescritas 1-10 do texto	89
2. Leis e decretos – Geral, Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação	91
3. Organograma do Ministério da Educação	98

I. INTRODUÇÃO

O tema central desta minha dissertação é educação, abordado sob os pontos de vista regional e ambiental. A primeira pergunta que emerge é: Por que o tema educação contextualizado sobre duas de suas clivagens, a regionalização e o ambiente, e, além disso, permeado por fatores históricos? Em primeiro lugar – e todas as argumentações que se queiram estão ao redor desta – o tema educação diz respeito à formação do cidadão, à sua responsabilidade social perante seu grupo e seu povo, cujos fatores somados a outros, de caráter cultural e de cunho econômico, fazem parte do alicerce do desenvolvimento. Justamente este parâmetro é a linha mestra desta nossa pós-graduação, desenvolvimento regional da Amazônia. Não há desenvolvimento nenhum sem a educação do povo, sem que os grupos sociais se enxerguem como sociedade, entenda que sociedade é esta, defina como quer transformá-la e quais os rumos que podem ser tomados (CHAUÍ, 1986, CARVALHO, 2001). Nenhuma sociedade pode querer se transformar – ou ser transformada por inércia do povo – naquilo que não pode e para que isto seja bem explícito na formação dos cidadãos é preciso educação (FREIRE, 1978).

A racional, neste contexto, é que todo estudo, por mais desprezioso que seja – como é certamente o caso deste presente relato – pode ter sempre algo a oferecer, uma informação mais detalhada, uma abordagem olhada por um ângulo diferente que pode trazer uma contribuição nova sob algum aspecto. Este é justamente a intenção deste relato: ao cumprir os quesitos da pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Amazônia, oferece os dados aos colegas do programa que eventualmente enveredem pelo tema, e também para os colegas da Secretaria da Educação de Roraima, no sentido de somar informações àquelas obtidas por eles.

Outro aspecto relevante, é que falar em educação sem expor e entender seus fatores históricos, ao nível regional e nacional, o mínimo que seja, é exercício em vão, faça cega querendo cortar água. A informação sobre as origens das coisas, qualquer coisa – e educação não escapa desta premissa – é fundamental para que o entendimento do passado possa ser utilizado no presente para traçar metas para o futuro. Se houve falhas no passado, estas devem ser colocadas a serviço da transformação; geralmente ninguém repete atos falhos quando estes são identificados. E a história da educação nos dá esta dimensão. Por exemplo, nós dizemos que a educação dos padres jesuítas na sua fase de pouco mais de 200 anos no Brasil, não era reflexiva e agia diretamente na sociedade dos indígenas ao catequizá-los e convertê-los em seres para marcar nas suas testas uma

imagem distorcida do cidadão europeu (SHIGUNOV NETO, 2008). É claro esta impossibilidade, sociedades e culturas diferentes. Mas quais os métodos que os padres utilizavam? Onde está explícito isso? Será que no século XXI ainda fazemos isso com os nossos indígenas? Será que as nossas crianças não indígenas estão tendo também uma educação dita universal em todas as regiões, sem que sejam consideradas a diversidade cultural e as variações regionais que são muitas, além dos aspectos variantes da geografia e da ecologia? Será que estamos repetindo no presente erros que apontamos no passado da nossa educação? Será que ministramos uma educação reflexiva? Será que ministramos uma educação crítica? Será que gostamos de educar?

Ao abordarmos o tema educação estas perguntas permeiam por todos os lados. A educação hoje, no século XXI ano de 2015, é demais fragmentada, como resultado de a tomarmos como estratégia do sistema para transformá-la em disseminadora de uma ideologia dominante (FREIRE, 1967). Assim a educação apresenta muitas clivagens. Tomemos como exemplo o **ambiente**, hoje muito em moda, mas que sempre esteve presente nas discussões sobre educação e sobre todos os fatores sociais, econômicos ou políticos. Nós temos, neste exemplo, o ambiente urbano e rural, ambiente natural, desenvolvimento socialmente sustentável, desenvolvimento economicamente sustentável, estabelecendo processos específicos de fragmentação (AGUIAR & BASTOS, 2012; WEIGEL, 2009). E neste balaio surge a **educação ambiental** como proposta obrigatória para o ensino fundamental (BRASIL, 2005). Mas fica uma pergunta inquietante: os gestores regionais como vêm esta obrigatoriedade?

Outro exemplo que podemos tomar aqui sobre educação reflexiva – ou a falta desta – é a **regionalização**. Este fator é entremeado de citações em todos os discursos oficiais, e não é de hoje esta aproximação (BRASIL, 1996). Há vários exemplos do passado – e esta dissertação cita estes exemplos nos tópicos pertinentes – que fazem referências à regionalização da educação (por exemplo – BRASIL, 1826, 1996), não só como adaptação curricular, mas como reflexão cultural, social e política. A pergunta que podemos fazer é a seguinte: apesar de constar nas determinações oficiais, esta regionalização da educação é efetivada? As discussões reflexivas regionais acontecem entre os promotores da educação? Se acontecerem, como é vista?

Focado justamente nestes contextos, o **objetivo primário** do trabalho é realizar uma aproximação sobre a educação em Roraima, com ênfase em dois aspectos interligados: **regionalização do ensino e educação ambiental**, dois parâmetros atuais da educação que se abordados sob uma ótica integradora traz resultados eficazes.

Os **objetivos secundários**, para dar coerência ao tema educação e aos objetivos primários são: i) caracterizar o contexto histórico para situar a educação no Brasil e em Roraima, ii) situar e discutir o aspecto normativo da educação e seus resultados, iii) analisar criticamente as formações censitárias da educação no Brasil e em Roraima, iv) analisar as perspectivas da regionalização do ensino e como se relaciona este processo com a educação ambiental, v) caracterizar a educação ambiental ministrada pelas escolas oficiais estaduais de Roraima.

Hipóteses de trabalho

As hipóteses gerais que nortearam o presente estudo são:

i) A educação que os jesuítas implantaram no Brasil visava também manter a cultura indígena das regiões nas quais os padres trabalharam.

ii) A educação essencialmente normativa no Brasil permite com que a regionalização do ensino seja feita com a eficácia desejada.

iii) A evolução da educação em Roraima foi diretamente proporcional ao aumento da população desde a criação do estado federativo em 1988.

iv) A educação ambiental aplicada em Roraima tem a efetividade desejada conforme explicitados nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

As verificações das hipóteses seguiram os pressupostos do método de Karl Popper (POPPER, 1981) que consiste em formulá-las para refutá-las se for possível; se não for possível esta opção se aceita as hipóteses como elas foram enunciadas. Na seção que descreve os métodos este modelo está mais explicitado.

II. MÉTODOS

Foram utilizados vários métodos para compor os resultados e os componentes da discussão na dissertação, principalmente sobre: (I) a estrutura dos principais itens da dissertação, (II) obtenção dos dados, (III) análise dos dados, (IV) Anexos, (V) Disco.

1. ESTRUTURA DOS PRINCIPAIS ITENS DA DISSERTAÇÃO

1.1. SOBRE OS TÓPICOS

i) Resultados e discussão

Foram apresentados juntos.

Todos os tópicos estruturais de um trabalho acadêmico formal são importantes, porém os resultados e a discussão compõem a essência do tema (LAKATOS & MARCONI, 2010). Estes dois tópicos podem ser apresentados separados ou juntos, de acordo com a pertinência estrutural do trabalho. Por motivos de ordem prática eu optei nesta dissertação por apresentar os resultados e discussão juntos – evitou repetições e os comentários na forma de discussão foram feitos na sequência da apresentação de cada resultado.

Assim eu apresento na primeira parte desta dissertação os parágrafos relativos à informação (**resultado**) e na segunda parte os comentários pertinentes (**discussão**), às vezes mesclando ambos, mas isto eu tentei deixar claro no texto. No mesmo parágrafo há o resultado e o comentário imediato, porque foi mais prático e tentei evitar o “ficar indo e voltando” nas páginas para quem vai julgar.

ii) Estrutura dos tópicos resultados e discussão

Julguei pertinente dar uma sequência aos assuntos, de modo a permitir com que o tema educação e duas das suas clivagens relacionadas à regionalização e ao ambiente mantivessem uma coerência na apresentação, explicada a seguir.

Os tópicos maiores constituídos por partes menores ou subitens: Eu dividi os principais assuntos em partes maiores, as quais estão numeradas em algarismos arábicos. São os tópicos. Cada uma destas partes é dividida em tópicos menores, os subitens, a fim de não "embolar" as ideias em texto longo e argumentos misturados, e também para dar uma coerência à sequência. Assim, uma ideia apresentada num tópico menor – o **resultado** – é finalizada ou entremeada por comentários pertinentes – a **discussão** -, que vai dar origem a outra ideia, a qual também tem a mesma estrutura: resultado e discussão juntos, da mesma forma. A literatura também chama estes itens de primários e secundários.

1.2. CONTEÚDO DOS TÓPICOS

Os sete tópicos da dissertação têm a seguinte sequência:

1) Aspectos gerais sobre a educação no Brasil. 2) Primórdios da educação brasileira - os jesuítas. 3) O final da fase dos jesuítas no Brasil e a volta por cima. 4) A educação essencialmente normativa no Brasil após a fase dos jesuítas. 5) As normatizações no ensino brasileiro atual e informações censitárias. 6) A regionalização da educação: Roraima como exemplo. 7) A educação ambiental: para quê, para quem e para qual ambiente?

No **primeiro** enfoco o subtema educação no Brasil, a sua estruturação e breves comentários pertinentes às fases desde o início até os dias atuais. No **segundo** eu me detenho um pouco mais sobre os primórdios da educação brasileira, abordando a educação dos padres jesuítas, comentando quais as estratégias que adotaram e quais os métodos que seguiam no geral. No **terceiro** apresento informações sobre o final do momento dos jesuítas como educadores no Brasil e me detenho um pouco mais sobre os métodos que os padres utilizaram, estendendo os comentários sobre alguns métodos, a importância deles e como são vistos hoje. No **quarto** apresento informações e faço comentários sobre a educação após a fase dos jesuítas, dividindo resultados e comentários deste subtema numa sequência de fases históricas, desde a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, até os dias atuais, passando pelo império, início do século XX até 2000 – são breves comentários para situar o tema. No **quinto** eu discorro sobre as normatizações do ensino, fazendo comentários a guisa de discussão, como nos demais tópicos maiores. Nesta parte apresento várias tabelas para situar o assunto.

O **sexto tópico** é um pouco mais detalhado porque abordo algumas questões importantes sobre a regionalização da educação. Decidi incluir este assunto porque é a base para discutir aspectos sobre qualidade de ensino, relações homem e ambiente, o papel do ambiente na formação social e cultural, educação como valor de uso e valor de troca, educação formal e não formal, entre outros comentários que julguei fossem pertinentes. Neste tópico também é o momento que achei pertinente para discutir aspectos sobre a educação de Roraima, o papel importante do Centro de Ciências de Roraima como agente reflexivo da educação durante 1980 e 1990, como é a educação hoje em Roraima, aspectos críticos e em números de alunos e matrículas, enfocando também as escolas indígenas e em particular a do Surumu, como modelo de

regionalização da educação.

O **sétimo tópico** faz referência sobre uma clivagem da educação que se tornou rotineiramente chamada de educação ambiental. Para entrar neste assunto de modo a ter certa coerência na sequência – por exemplo, qual a razão de uma discussão sobre educação entrar no mérito de educação ambiental? – eu fiz um paralelo sobre a regionalização da educação e a educação dita ambiental, argumentando sob o meu entender o que elas têm em comum a ponto de poderem ser consideradas homólogas e análogas dentro do sistema educacional. Faço vários comentários sobre este tipo de educação, a história que remonta muito mais do que os anos 1970, retomo a ideia da educação com reflexão e inclusão social e como é adotado este tipo de prática em Roraima, argumentando que é mais como obrigatoriedade do que um compromisso.

1.3. OS TÓPICOS FINAIS

Conclusões: Neste tópico faço um breve resumo e comentários de todos os resultados e discussões, de forma a ter um apanhado geral a guisa de conclusões.

Sugestões: Após a apresentação das conclusões faço um tópico à parte – mas inserido no contexto – sobre algumas sugestões principalmente referentes ao ensino de Roraima, o qual eu conheço como professora do ensino fundamental desde 1990, quando prestei concurso na Secretaria da Educação.

2. SOBRE A OBTENÇÃO DE DADOS

2.1. LIVROS IMPRESSOS

Foram consultados livros para cada assunto contido nos tópicos: história, educação geral, pedagogia, leis comentadas e vários temas sobre educação ambiental. A fonte primária destes livros foi a Biblioteca da Universidade Federal de Roraima. Também foi consultada a biblioteca do orientador. Muitos dos livros utilizados foram adquiridos com recursos próprios. Estes livros adquiridos com recursos próprios estão depositados na biblioteca particular da estudante, em Boa Vista.

2.2. TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS IMPRESSAS

Estas modalidades de informação também foram consultadas e a fonte primária de obtenção destas referências foi a biblioteca do orientador e a Biblioteca da Universidade Federal de Roraima.

2.3. DADOS OFICIAIS DO GOVERNO IMPRESSOS

Nesta categoria eu busquei informações na Secretaria da Educação de Roraima.

2.4. EDUCAÇÃO EM RORAIMA

Nesta categoria as informações eu as obtive através de livros impressos sobre o tema obtidos na Secretaria da Educação e publicações da Secretaria de Planejamento.

Também realizei entrevistas com professores da Secretaria da Educação. Estas entrevistas não foram estruturadas e a análise constou apenas de transcrever a ideia do entrevistado sobre o ensino em Roraima (DUARTE, 2004). Os professores que autorizaram a publicação do nome foram Laymerie de Castro Ramos e Eremilda Silveira Rocha. As perguntas foram:

- i) O que significou o Centro de Ciências de Roraima para a educação do estado?
- ii) Por que houve um pico de qualidade na educação durante a fase do Centro de Ciências?
- iii) Quais os fatores que favoreceram este pico de qualidade?
- iv) Qual foi a época em que ocorreu maior desempenho na educação em Roraima?
- v) Por que houve uma queda neste pico de maior desempenho da educação na região?
- vi) Como funciona a educação ambiental nas escolas da região?
- vii) O (A) senhor (a) acha eficaz a forma como a educação ambiental é adotada em Roraima?

2.5. INTERNET

Também procurei na internet sobre informações. Os locais que procurei para baixar livros, teses, dissertações e monografias foram:

- Scielo – Scientific Electronic Library On Line.
- Banco de dados da biblioteca digital de Campinas.
- Biblioteca digital da Universidade de São Paulo.

- Instituto Paulo Freire.
- Ministério da Educação.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

3. SOBRE AS ANÁLISES DOS DADOS

O termo **análise** aqui foi empregado no sentido de avaliação dos dados; os dados consistiram de informações obtidas através da bibliografia, questionários e dados censitários da educação do Brasil e em Roraima.

Os dados foram analisados seguindo uma estratégia simples: primeiro faz-se uma pergunta – nesta dissertação foram várias –, por exemplo, "*o método pedagógico dos jesuítas era voltado para preservar a cultura indígena?*", a partir desta elabora-se uma resposta provisória, por exemplo, "*o método pedagógico dos jesuítas apresentava características que visavam preservar a cultura indígena*" – é a **hipótese**.

A análise do sistema pergunta-resposta faz-se através da bibliografia na qual a resposta é encontrada, ou pode ser pelo bom senso interpretativo (GHEDIN, 2003; MARCONI & LAKATOS, 2010). A partir daí tem-se toda a argumentação necessária para construir os tópicos e seus itens menores.

Exemplo, tópico número 3, página 19:

O final da fase jesuítica no Brasil e a volta por cima – subitem na página 21: a base dos métodos de ensinar dos jesuítas – a pergunta e a respectiva resposta provisória (**hipótese**) estão formuladas acima.

No texto:

"As bases do método de ensinar dos jesuítas"

"A estruturação do ensino jesuíta nos séculos XVI e XVII tinha como base o ensino europeu, como não poderia deixar de ser, mas também se alicerçava na *Ratio Studiorum* que compunha o Colégio Romano. O Colégio, criado em 1551 em Roma, era um conjunto de classes desde o fundamental até a universidade. Por esta instituição jesuíta passaram vários pensadores da época, dentre eles Galileu Galilei. A *Ratio* era um....." o texto apresenta na sequência várias informações.

"Aqui cabe uma resposta que podemos dar sobre a pergunta se o método pedagógico dos jesuítas era voltado para preservar a cultura indígena das etnias tupi e tupinambás ou outras. A resposta é: não está claro na literatura esta possibilidade, **mas o método em si não ajudava em nada a preservar culturas, ao contrário, ajudava a descaracterizar as culturas, porque era uma ingerência à sociedade indígena.**" – em negrito a resposta à pergunta, **refutando** a hipótese formulada.

Foram feitas diversas perguntas e suas respectivas respostas provisórias, que eram as expectativas, apenas como guia e não para serem provadas, aliás, muitas foram feitas com o intuito mesmo de serem desprovadas (refutadas), seguindo o método de Karl Popper sobre conjecturas e refutações (POPPER, 1981). Este método foi seguido para todos os sete tópicos e ajudaram a compor os subitens e os comentários.

4. DOS ANEXOS

Muitas informações que obtive se as fossem colocadas no texto ficariam um tanto quanto deslocadas, porque embora dentro dos assuntos, tomariam espaço desnecessário naquele momento e não informariam mais do que já não tivesse sido. Mas em anexo elas estão em lugar que podem ser muito úteis, por exemplo, as complementações de informações sobre lugares e processos educacionais dos jesuítas, leis e decretos que foram motivo de argumento no texto e são apresentados nos anexos com seus conteúdos resumidos. Assim reunidas estas informações poderão ser utilizadas para outros estudos ou para a Secretaria da Educação de Roraima.

5. DISCO

Um disco tipo CD (*compact disc*) acompanha os exemplares da dissertação com as referências como as foram obtidas. A intenção é disponibilizar os textos – alguns difíceis de serem encontrados – aos colegas que eventualmente possam utilizá-las.

III. RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. ASPECTOS GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação brasileira, estruturada em normas e planos, além de ser fortemente influenciada por fatores políticos é em si uma ação política e como tal sofre também as descontinuidades no seu andamento, as quais são inerentes ao processo. Assim, a nossa educação já esteve organizada pelos europeus, os quais deixaram uma herança que perdura até hoje na nossa estrutura educacional (RIBEIRO, 1998). Mas ao contrário dos países europeus, colonizadores, que dentre outros instrumentos administrativos nos legaram a organização do processo de ensinar, aos brasileiros coube aprender o processo de ser colonizado. Este processo é complexo e não é fácil reconhecer as suas várias faces.

Todo colonizado recebe ideias prontas do sistema colonizador e assim ocorreu a primeira fase colonial da nossa educação nas primeiras letras, como aprendemos a contar, a receber informações sobre humanidades e artes. Foi o período brasileiro durante o qual a educação esteve em primeiro plano, juntamente com as ações colonizadoras políticas, tanto da Corte Portuguesa quanto dos padres educadores. Da corte através da criação de regiões administrativas e do processo em si de colonização; dos padres através do processo de catequização. Antes do fim desta fase colonial os primeiros educadores europeus foram embora por motivos políticos desencadeados na Corte Portuguesa que se estendeu por todas as colônias portuguesas. Com relação à educação, os padres levaram consigo todos os planos educacionais, projetos e documentos, deixando aqui apenas as estruturas físicas dos colégios e escolas que criaram entre 1549 e 1759 (NUNES, 2008).

Passada esta primeira fase da educação na América Portuguesa o ensino brasileiro ficou estagnado durante os dois períodos imperiais que se seguiram, entre 1822 e 1889. Neste período não havia escolas regulares e a atividade de estudar era coisa para poucos, sem entrar no mérito se estes poucos eram gentes do povo ou pertencentes à aristocracia cabocla. No final do período imperial é esboçado uma tênue reação, no sentido de o Estado voltar os olhos para a educação formal, estruturada. É pertinente distinguir o termo formal da educação, uma vez que a educação familiar é um processo inerente de aprendizado com base no ambiente imediato e nas experiências de vida. É formidável enveredar por este processo da educação familiar, porque envolve aspectos

culturais do conhecimento popular, socializações várias, adaptações e desenvolvimento das capacidades biológicas, sociais e afetivas.

Ao entrarmos na fase que sucedeu os dois períodos imperiais, a república proclamada em 1889, que teve como líder o alagoano Marechal Manuel Deodoro da Fonseca, trouxe um sentimento de modernidade, mas o ranço do colonialismo permaneceu por muitos anos e com eles o envoltório do processo educacional brasileiro (OLIVEN, 2001). Deodoro foi constituído indiretamente pelo Congresso Nacional o primeiro presidente, Floriano Peixoto o vice-presidente. Um fato interessante neste contexto histórico: os países europeus que tiveram fase imperial passaram para regime parlamentarista, mas o Brasil, única monarquia da América do Sul, passou direto da fase imperial para a republicana. Isto gerou dois polos: por um lado, a oligarquia escravista que lutava por sua sobrevivência agroexportadora, por outro os militares que vinham de classe que não era oligárquica, mas que lutava por seu espaço. A nossa história relata que as primeiras décadas do século XX foram influenciadas por esta dicotomia – oligarquia e poder militar (VIDAL & FARIA FILHO, 2011). Não há como não citar neste contexto o movimento cultural e literário de 1922, a semana da arte moderna em São Paulo, na qual uma fração da nossa burguesia, que não era oligárquica e nem militar, criou nova forma de expressão. Mesmo quem não era engajado neste movimento adotou esta nova forma de se exprimir e pensar, influenciando a educação no sentido de inovação didática e pedagógica.

Apesar dos focos de inovação, muito isolados, a entrada do século XX não mudou o cenário educacional brasileiro, que permaneceu adormecido em boa parte do território nacional, embora escolas tivessem sido criadas em todas as regiões – em algumas destas mais do que em outras. De qualquer forma houve um crescente interesse em aprimorar o processo educacional brasileiro, mas sempre com a visão universalista, de levar um ensino padronizado em todas as regiões. Houve – e até hoje ainda é debatido este aspecto – menções aqui e ali com relação às regionalizações, porém incipientes que foram no passado, assim permanecem no presente, sempre no começo.

Tivemos no Brasil, entretanto, fases durante as quais a educação foi pensada e argumentada como algo que transforma, não só a sociedade, mas o agente modificador desta, o indivíduo. Um destes expoentes foi o grande pensador e professor, Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997), natural de Recife, Pernambuco. O professor Freire empenhou sua ideologia em favor dos oprimidos, mostrando o processo de opressão e como poderia haver aprendizado de ler e escrever com base nesta realidade. Ao contrário

dos movimentos que se inspiravam na ideologia burguesa das décadas que se seguiram ao segundo conflito mundial armado, com a vanguarda jovem voltando os olhos para o novo e rejeitando valores considerados ultrapassados, Paulo Freire pensou que a libertação do indivíduo poderia se dar a partir do momento em que ele reconhecesse a sua condição para que esta pudesse ser transformada (FREIRE, 1978).

Não houve na época difusão do seu método de ensino nas camadas sociais para as quais Freire direcionou seu pensamento, justamente porque a descontinuidade de ações é considerada por nós como parte inevitável de um processo, podendo ocorrer a qualquer momento. Ao pensamento de Freire encontramos paralelo nas ideias do professor Celso Furtado, que fez uma ampla e séria análise do nosso sistema político, incluindo nesta análise a educação, a economia e os processos sociais e culturais. Também sofreram descontinuidades estas reflexões do professor Furtado. Nesta época, meados das décadas de 1950 – 1960, o cenário político brasileiro estava mudando também e os professores Freire e Furtado ficaram na mira dos militares e da parcela conservadora da classe política brasileira (FURTADO, 1980).

Sob este mesmo foco temporal das décadas dos anos 50-60 do século XX temos o pensamento vivo do professor Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1997), que dedicou parte das suas reflexões para os regionalismos e etnodiversidade para uma educação que pudesse voltar seus olhos para as diferentes realidades brasileiras. Nesta época a educação como processo modificador da sociedade é bastante reflexiva, embora o professor Ribeiro não tenha conseguido chegar com a educação da maneira como ele a enxergava as diferentes regiões brasileiras. Diferentemente dos demais pensadores brasileiros que se debruçaram para entender o processo educação e suas variáveis, o professor Darcy transformou em leis e decretos algumas das suas reflexões sobre o ensino (BRASIL, 1996).

Nós temos hoje, em 2015, um sistema de ensino brasileiro fortemente normativo, que traz no seu bojo várias referências às diferenças sociais, aos significados de regionalizações e às premissas de etnodiversidade. As perguntas pertinentes a estas referências são: Em qual contexto foram feitas? Quem aplica as diretrizes? Como estas diretrizes são aplicadas? Há duas considerações relevantes neste contexto. A primeira é que o ensino brasileiro é totalmente regido por normas, muitas destas são estaduais e municipais, mas no geral refletem as normas federais, como se fosse uma obrigação fazer referências a estes aspectos, mas na prática o foco é diminuído ou apagado. A outra consideração é que ainda há como sempre houve, descontinuidades nos programas educacionais e falta de reflexões críticas que possam levar a educação ao seu estado

ideal, qual seja, o de transformador da sociedade. Estes parâmetros atuam juntos e são velhos conhecidos dos impedimentos do desenvolvimento.

Há ainda outra consideração a respeito das continuidades (ou descontinuidades) dos programas educacionais, também velho conhecido dos professores e gestores da educação. No geral tudo começa com um programa federal ou estadual, por exemplo, adequações regionais dos currículos ou educação ambiental. No início o plano vem acompanhado de recursos, movimentação política e às vezes até abre espaço para reflexão crítica. Por motivos vários, este programa quando apresenta algum problema, ao invés de ser procurada uma solução, o projeto é interrompido, lembrando o comportamento colonizado e colonizador: o primeiro transfere a responsabilidade ao segundo, o qual, por sua vez, age em função dos parâmetros dos seus interesses imediatos. Isto causa uma decepção muito grande nos professores, gestores e estudantes, além do olhar desconfiado e descrédito para todo projeto (WEIGEL, 2009; AGUIAR & BASTOS, 2011).

2. PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OS JESUÍTAS

(As correspondências das chamadas sobrescritas 1-9 estão no **Anexo 1**).

Os livros de história e educação citam a fase dos jesuítas no Brasil com mais ou menos detalhes e fatos; aqui nesta dissertação farei apenas algumas observações para contextualizar o assunto.

A educação chamada de formal no sentido de ensino com estrutura curricular começou no Brasil em 1549, com a vinda de padres europeus da Companhia de Jesus, principalmente portugueses. Os integrantes desta ordem católica são os jesuítas. A sociedade jesuítica foi reconhecida pela igreja cerca de dez anos após alguns estudantes da Universidade de Paris por volta de 1530 – 1532 começarem a se agregar em torno de um ideal religioso e filosófico comum. Deste grupo fazia parte o estudante de filosofia e teologia Inácio de Loyola ⁽¹⁾, fidalgo que fora soldado, mas logo abandonou a aristocracia, voltando-se para os estudos da filosofia e aos princípios da igreja romana (SHIGUNOV NETO & MACIEL, 2008).

Desde o início os integrantes do grupo atribuíram a si próprios a missão de evangelizar os povos. A igreja católica também se incumbia desta tarefa e ignorava o grupo formado pelos estudantes, até que uma contingência política promoveu o encontro entre eles. A aproximação se deu porque juntamente com os governos que financiavam a colonização das terras novas nas primeiras décadas de 1500, a igreja de

Roma também estava querendo o seu quinhão nestas terras, cuja entrada se daria pelo argumento de "civilizar" os nativos através da evangelização. Entretanto faltava à igreja contingente para desenvolver a tarefa. Quem resolveu este impasse foi a ideologia e a disposição que tinham os integrantes deste grupo formado em Paris para irem aonde fosse preciso a fim de cumprirem com os desígnios conferidos à associação por eles mesmos. Os integrantes do grupo, que já se denominavam a si mesmos de jesuítas, foram então reconhecidos por Roma em 1540 e transformados em missionários da ordem Companhia de Jesus (KLEIN, 1997; HERNANDES, 2010).

Assim em 1549 chega o **primeiro grupo de jesuítas** ao Brasil. O grupo de padres vinha acompanhando Tomé de Souza, o primeiro governador geral da América Lusitana – o Estado do Brasil fora criado pela Coroa Portuguesa em 1548. A esquadra de Tomé era composta por cinco naus e um contingente com cerca de mil pessoas que vinham colonizar a terra nova, cumprindo ordens do rei português D. João III. Após quase dois meses de viagem – haviam partido no início de fevereiro – a frota portuguesa chegou à Bahia de Todos os Santos ⁽²⁾. Nesta baía as naus de Tomé aportaram num lugar chamado Arraial do Pereira ^(3,4). Posteriormente Tomé mudou o nome Arraial do Pereira para Vila Velha, na zona litorânea. Na parte alta ⁽⁵⁾ Tomé construiu fortificações, chamando o lugar de São Salvador, a qual foi a primeira sede do governo português no Brasil, permanecendo como capital entre 1549 a 1763 (NUNES, 2008).

Os jesuítas desta campanha, os padres Manuel da Nóbrega, João de Azpilcueta Navarro, Leonardo Nunes ⁽⁶⁾, Antônio Pires e os Irmãos Diogo Jácome e Vicente Rodrigues, eram comandados por Nóbrega. Na região litorânea mais alta Tomé fez um arraial fortificado, chamando-o São Salvador de Todos os Santos, também conhecida como Cidade Alta. Na parte baixa, Tomé instalou os serviços do porto e outras categorias administrativas, região conhecida como Cidade Baixa, onde o padre Nóbrega fundou a capela Nossa Senhora da Ajuda e uma escola de ler e escrever.

Em 1550 chega a São Salvador da Bahia o **segundo grupo de jesuítas** ⁽⁷⁾ composto pelos padres Francisco Pires, Afonso Brás, Salvador Rodrigues e Manuel de Paiva, os quais agregaram esforços ao trabalho dos jesuítas que já trabalhavam na região. Nesta vila de São Salvador os jesuítas fundaram a primeira escola nos moldes da Companhia, que se chamou Colégio do Salvador da Bahia, atualmente área da Faculdade de Medicina. Juntamente com este segundo grupo de jesuítas recém- chegados em São Salvador, veio com eles um grupo de meninos órfãos portugueses já treinados em outros colégios lusitanos, e a escola dos jesuítas logo se transformou em Colégio dos

Meninos de Jesus (MATTOS, 1958).

Neste íterim alguns jesuítas foram enviados por Nóbrega a São Vicente – a vila fundada por Martim Afonso de Souza ⁽⁸⁾ em 1532 – para catequizar os índios tupiniquins, que eram arredios aos portugueses, e fundar escolas. Dentre estes jesuítas estava o padre Leonardo Nunes, que fora para São Vicente, mas acabou por adentrar o continente e as serras (Serra do Mar) até o planalto de Piratininga, onde realizou trabalho de catequese com os índios, chegando a defendê-los da ousadia dos portugueses. Nunes foi o fundador de aldeamentos na região onde hoje é a cidade de São Paulo, tendo mesmo muitas vezes sendo considerado o fundador desta cidade em virtude das suas andanças pelo planalto de Piratininga junto com os índios.

Em 1553 chega à Bahia o **terceiro grupo de jesuítas** que veio reforçar os outros dois chegados em 1549 e 1550. Este grupo recém-chegado era composto pelos padres Luiz da Grã, que fora ex-reitor do Colégio de Coimbra, Lourenço Brás e Ambrósio Pires, e os irmãos José de Anchieta, então com 19 anos, Antonio Blasques, João Gonçalves e Gregório Serrão. Eles vinham acompanhando a expedição do segundo governador geral da Coroa Portuguesa, Duarte da Costa, que veio substituir o primeiro governador, Tomé de Souza. A expedição de Costa era composta por cerca de 260 pessoas, entre fidalgos, moças órfãs para casar, soldados e os padres (NUNES, 2008).

Os jesuítas eram ligados à Província de Portugal e neste ano de 1553 a Companhia de Jesus decidiu constituir a Província do Brasil, nomeando o padre Manuel da Nóbrega o primeiro Provincial. Ele ficou no cargo até 1559, quando o transmitiu ao jesuíta Luiz da Grã, que veio com a segunda turma de padres em 1550. Nesta época Manuel da Nóbrega viajava muito entre Pernambuco e São Vicente, atendendo à criação de escolas de aprender a ler e a contar. Em 1553 eram três escolas deste tipo, funcionando uma na Bahia – a primeira –, outra no Espírito Santo e outra em São Vicente. Para estas três regiões o Provincial Manuel da Nóbrega enviava padres para catequização e ensinar a ler, escrever e contar nas escolas recém-criadas.

O irmão jesuíta José de Anchieta fora enviado para São Vicente a fim de ajudar o padre Leonardo Nunes na catequização dos índios tupinambás, inclusive desobedecendo as ordens de Tomé de Souza e adentrando a Serra do Mar, em direção ao planalto de Piratininga formando vários aldeamentos. O padre Manuel da Nóbrega em 1553 foi para São Vicente, deixando interino no colégio da Bahia o padre Vicente Rijo. Num destes aldeamentos do planalto das serras, o de Piratininga, Nóbrega, Nunes e Anchieta participaram da fundação de um colégio que eles batizaram de São Paulo – no

calendário católico era o dia deste santo. Na área do que foi este colégio hoje ainda existe uma pequena fração da sua estrutura de taipa, mostrada como peça de museu. A área é palco de comemorações e visitas – o Pátio (Pateo) do Colégio e guarda a memória do colégio, localizado na região metropolitana central de São Paulo, próxima à sua Catedral, na Praça da Sé. O colégio fundado por Nóbrega, Anchieta e Nunes deu origem à cidade e ao estado do mesmo nome.

A partir da fundação do Colégio São Paulo, o então muito jovem irmão jesuíta Anchieta participou da fundação de outros colégios juntamente com Nóbrega, por exemplo, no Rio de Janeiro (1568), Olinda (1576) e Ilhéus (1604). Em outras cidades também foram estabelecidos colégios, com a participação de outros jesuítas, como os colégios de Recife (1655), São Luís (1716), Paraíba (1716), Belém (1716), Maranhão – Alcântara (1716), Paranaguá (Paraná, 1716). Os jesuítas permaneceram no Brasil por quase 210 anos, entre 1549 e 1759. Durante este tempo trabalharam cerca de 700 padres na catequese dos indígenas e criaram escolas em todas as Capitânicas. Foram cerca de 20 colégios criados por eles, com dezenas de aldeamentos ao redor dos colégios, onde os padres ensinavam e praticavam a catequese entre os indígenas e não indígenas que se interessavam, certamente portugueses que vinham colonizar as terras brasileiras (NUNES, 1997).

Três episódios independentes entre si fazem parte da história dos jesuítas e da educação nesta época, com reflexos negativos para o sistema educacional dos padres e para o processo de ensinar. O primeiro é que os jesuítas de certa forma tinham contato com o trabalho escravo. O rei de Portugal D. Sebastião criou uma redízima, uma fonte de ajuda extra para o trabalho dos jesuítas, aparentemente um fato não ligado ao trabalho escravo mantido pelos padres da Companhia de Jesus. O dinheiro para a manutenção dos jesuítas e dos seus colégios vinha de Portugal. O padre Nóbrega foi muito questionado pelo seu colega padre Luiz da Grã com relação ao uso de recursos e obtenção destes aplicados nas escolas. Com os recursos financeiros questionados, pelos seus usos com internatos e voltado para os alunos, a educação sofre um revés.

O segundo episódio, não relacionado com o primeiro, mas também com reflexos negativos para a educação, foi que nesta época chegou ao Brasil o primeiro bispo, Pero Fernandes Sardinha, que inicialmente alojou a sua prelazia na igreja da Ajuda fundada por Nóbrega, logo se transferindo para um prédio mais condizente com a nobreza católica da época e a sua fidalguia episcopal. Sardinha não era jesuíta e não gostava do trabalho destes padres. Ele havia sido professor de Loyola, personagem histórica

fundamental na criação da Companhia de Jesus, e sabia como pensavam estes missionários. Logo nos primeiros contatos Sardinha se indispôs com Manuel da Nóbrega por questões de vaidades sobre quem mandava em quem, qual era a hierarquia e o serviço por fazer, o qual não envolvia abertura de escola e ensinar. Foi mais um golpe para o sistema de ensino dos jesuítas. Para evitar querelas hierárquicas, Manuel da Nóbrega então se afasta da Bahia e parte para viagens a fim de ajudar na catequização e construção de escolas. Em 1556 o navio que levava Sardinha para Portugal naufragou na costa e ele foi solenemente comido pelos índios caetés, juntamente com a sua aristocracia religiosa e parte da tripulação do navio naufragado.

O terceiro episódio com reflexos negativos para a educação brasileira foi a demissão de Manuel da Nóbrega como Provincial do Brasil. Ele entrou várias vezes em conflito com Luiz da Grã, o qual o considerava indisciplinado com relação às normas da Constituição. Parece que Nóbrega, como jesuíta, evidentemente observava as normas da sua Companhia, mas considerava a educação e a catequização como fatores regionais, aos quais Nóbrega dava muito valor. Muitas escolas das primeiras letras e colégios para funcionarem tinham que contar com as culturas regionais, principalmente dos índios. Se os padres observassem estritamente a Constituição não poderiam desenvolver plenamente seus trabalhos. Por isso Nóbrega foi substituído pelo padre Luiz da Grã. O jesuíta Manuel da Nóbrega deixou vários escritos sobre o Brasil, sobre diversos temas, inclusive da educação. Ele morreu na Capitania do Rio de Janeiro em outubro de 1570.

No nosso ensino atual muito das denominações contidas nas orientações pedagógicas e sistemas curriculares dos jesuítas permanecem: i) a divisão dos estudantes numa escola em classes ou turmas, ii) manutenção do termo básico para designar o ensino que agrega o fundamental e o médio, junto com o infantil, iii) a denominação de superior para o ensino avançado, iv) a criação do ensino que eles denominaram elementar.

2.1. O ensino dos jesuítas e a divisão em classes

Cabe aqui um breve comentário sobre a divisão de estudantes em classes ou turmas ⁽⁹⁾. Nos primórdios da educação não havia como contextualizar as homogeneidades individuais – era catequizar e ensinar um mínimo de ler e escrever ou nada. Se os jesuítas consideraram as crianças como classes homogêneas talvez eles não estivessem muito equivocados, visto que as crianças indígenas tinham uma formação

familiar e social dentro das comunidades para todos, dentro de uma ótica comunitária. Então havia sim certa homogeneidade, como há hoje, por exemplo, na formação familiar de uma criança macuxi das serras da Raposa Serra do Sol. Se retirarmos ao acaso da comunidade dez crianças com determinados valores sociais, há uma grande probabilidade de outras dez tenham os mesmo valores.

Guardadas as devidas proporções, o que determina o grupamento de crianças em classes não deveriam ser as variações individuais para aprender ou reter informação, mas sim o fato de estas crianças pertencerem ao mesmo grupo social. Mas pode haver contradições neste pensamento e aqui cabe uma pergunta instigante: será que numa determinada comunidade, por exemplo, urbana, um bairro, é justo agrupar crianças e jovens de diferentes classes sociais para suas atividades em sala de aula ou seria mais conveniente agrupar os alunos de acordo com as suas classes sociais ou ainda, agrupar crianças de acordo com a capacidade de aprender e reter informações? Há tentativas de se agrupar crianças de acordo com esta capacidade que a diferencia dos demais colegas. Certamente estas inquietações já passavam pela cabeça dos jesuítas, vindos de uma Europa recém-acordada para uma fase de transformações sociais, como o mostrou Jean Jacques Rousseau com o seu inquietante romance em cinco livros "*Émile: ou l'éducation*", que será abordado novamente no tópico referente à educação e o ambiente. Os jesuítas trouxeram meninos órfãos de Portugal para seus internatos e não encontrei na literatura qualquer menção que pudesse analisar como estes meninos se amalgamaram às classes com outras crianças.

Mas os jesuítas tiveram o cuidado de separar dos indígenas os alunos oriundos de famílias aristocratas. A literatura comenta que indígenas foram os primeiros a fazerem parte do trabalho de ensino dos padres, mas há vários comentários que com o passar do tempo e nas colônias e províncias havia também o ofício de ensinar por parte dos jesuítas. São breves relatos (e.g. KLEIN, 1997; ALVES, 2005; RAYMUNDO, 1998), mas certamente haverá uma análise mais abrangente, específica para estes aspectos, mas no momento em que estava nesta redação da dissertação não me foi possível encontrar.

A classe adotada pelos jesuítas se referia a séries também, talvez principalmente, mas eles agrupavam crianças e jovens em turmas também e os critérios para isso não são bem claros na literatura – pelo menos eu não encontrei citações que pudessem esclarecer esta especificidade social. Com relação aos escravos já foi referido em parágrafos anteriores. Seja como for, a fase política dos jesuítas foi tão importante

quanto todas as iniciativas da Coroa Portuguesa para colonizar o Brasil, em especial, com relação à educação.

3. O FINAL DA FASE DOS JESUÍTAS NO BRASIL E A VOLTA POR CIMA

(A correspondência da chamada sobrescrita 9 está no **Anexo 1**).

Em 1755 houve um violento terremoto em Lisboa, os jesuítas juntamente com os demais setores da sociedade emitiram suas opiniões a respeito; os padres insinuaram "castigo divino". Os jesuítas não ficaram apenas no Brasil, mas estenderam suas ações ao sul do território brasileiro, em áreas do governo espanhol. Quando houve levantes dos indígenas onde hoje é o Uruguai, várias missões jesuítas espanholas passaram a fazer parte da Coroa Portuguesa; os indígenas guaranis se rebelaram e os jesuítas os apoiaram, criando um fato político indigesto entre os jesuítas e os portugueses. Nesta batalha geopolítica e ideológica, da qual participou a Espanha, sobrou a força da lei para os padres: foram expulsos das terras brasileiras, e posteriormente criaram também fatos políticos na Espanha e França, de onde foram também convidados a se retirarem. Foi o período dramático para os jesuítas, que viram destroçados todos os colégios e bibliotecas que criaram em vários continentes.

Entre 1759 (no Brasil) e 1768 os jesuítas acabaram por ser expulsos de todos os países onde atuavam, mais por fatores políticos do que qualquer outra coisa. Tinham ao final desta época cerca de 20 mil membros, 670 colégios, 300 residências missionárias e 270 missões. Em 1773 a ordem dos jesuítas foi extinta pelo papa Clemente XIV e eles se refugiaram em países europeus que não os hostilizavam. Em 1814 é restabelecida a Companhia de Jesus e os padres desta ordem dão a volta por cima, retornando para Portugal em 1832 com as mesmas atribuições educacionais. Em 1842 os jesuítas entram novamente no Brasil, vindos da Argentina, com padres espanhóis. Em 1845 os jesuítas fundam em Florianópolis, Santa Catarina, um novo colégio. Entre 1849 e 1858 há uma intensa atividade jesuítica no Rio Grande do Sul, promovida por padres jesuítas alemães. No início de 1900 já havia muitas escolas e colégios jesuítas, a partir dos quais fundaram muitas universidades no Brasil. Em 2013 é eleito o papa Francisco, o primeiro jesuíta líder da igreja católica – havia então no Brasil 12800 padres da Sociedade, 15 colégios brasileiros com ensino básico e médio, 6 universidades e 9 museus, além de programas de educação comunitária, ensino técnico e projetos sociais (ALVES, 2005).

3.1. As bases do método de ensinar dos jesuítas

A estruturação do ensino jesuíta nos séculos XVI e XVII tinha como base o ensino europeu, como não poderia deixar de ser, mas também se alicerçava na *Ratio Studiorum* que compunha o Colégio Romano (FRANCA, 1952). O Colégio, criado em 1551 em Roma, era um conjunto de classes desde o fundamental até a universidade. Por esta instituição jesuíta passaram vários pensadores da época, dentre eles Galileu Galilei. A *Ratio* (*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesus* (ilustração da capa **Figura 1**) – em tradução livre do latim: Plano de Estudos da Companhia de Jesus) era um agregado de conhecimentos práticos, composto por 30 tópicos e 467 itens, formulados pelos próprios jesuítas e normatizava as classes de ensino dos padres. A *Ratio* começou a ser escrita em 1540, mas foi oficializada em 1599. As Constituições jesuítas eram normas gerais de conduta para os jesuítas, mas não abordavam especificamente o ensino – a *Ratio* sim. O ensino dos jesuítas era bem estruturado, público e gratuito, prevalecendo o caráter humanístico. O currículo era composto por 2 classes ⁽⁹⁾: a básica (inferior), com duração de 6 anos; a avançada (superior) com duração de três anos, com ensinamentos greco-latinos. Nas universidades os jesuítas se dedicavam ao ensino das Letras, Filosofia, Humanidades, Retórica, Artes e Teologia (RIBEIRO, 1998).

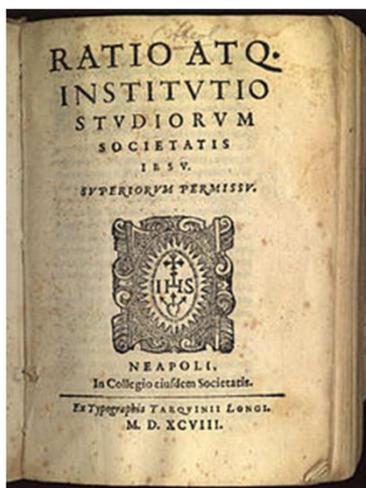


Figura 1. Página de rosto da *Ratio Studiorum*.
Fonte da ilustração: www.google.com.br.

Dentro destas classes o ensino dos padres se desdobrava nas seguintes modalidades:

i) um curso elementar, com duração variável, onde se ensinava a ler, escrever e contar,

ii) aos que tinham condições de continuar era oferecido um curso médio de humanidades, com duração de dois anos, voltado para a gramática, humanidades e retórica, tinha muito de latim e era ensinado a língua tupi-guarani para facilitar o trabalho de catequização, em substituição ao grego e hebraico como era adotado nos colégios jesuítas da Europa,

iii) aos que desejavam uma continuidade escolar era oferecido um curso de artes, voltado para as ciências naturais ou filosofia, com duração de três anos e formava bacharéis e licenciados,

iv) o caminho para a universidade era após este curso médio avançado, com os candidatos encaminhados à Universidade de Coimbra, Portugal, aonde os poucos que chegavam lá iam estudar direito, medicina ou teologia,

v) um curso superior de teologia ministrado em poucos colégios jesuítas brasileiros, de quatro anos de duração, que conferia o título ou grau de doutor. Este curso era oferecido a sacerdotes que se iniciavam na profissão ou que desejavam conhecimentos mais avançados.

Com relação às instruções didáticas adotadas pelos jesuítas desde 1540, elas permanecem até hoje válidas. São cinco fases que podem perfeitamente passar pelo crivo analítico de psicólogos, psicanalistas e educadores (FREIRE, 2009):

i) Preleção – professor orientava os alunos sobre o que eles deveriam estudar; uma espécie de introdução às matérias.

ii) Contenda – professor atuava no sentido de despertar o debate entre os alunos.

iii) Memorização – professor orientava sobre a retenção dos pontos mais importantes das disciplinas, disciplinava a memória.

iv) Expressão – treinamento da escrita para expressar as ideias.

v) Imitação – para aquisição de estilo próprio, os alunos eram orientados primeiro a adquirir o estilo dos grandes autores clássicos, depois eram instados a escreverem de acordo com estilo próprio.

A literatura não é clara sobre a eficácia destes fatores que integravam o método dos jesuítas. A preleção é um item na educação que até hoje consta das atividades dos professores, também conhecidos como "pagela", às vezes até delimitando a proporção entre preleção e outras atividades. Memorização é método de ensino utilizado com certa polêmica, muitas vezes sendo substituída como sinônimo pela prática do "decorar", embora haja diferenças: **decorar** envolve reter uma informação por si mesma, é um vazio preenchido com algo; **memorizar** envolve também a retenção de uma informação,

mas o processo de aprender está presente. Alves, (2005) comenta que a contenda refletia muito a hierarquia militar adotada no regimento dos padres da Companhia, as classes (ou turmas) eram divididas em dois "exércitos" que deveriam "lutar", os dois com firme propósito de derrotar o outro. Este método perdura até hoje, quando os alunos são divididos em grupos e competem entre si através de vários mecanismos e por várias causas. Com relação à expressão, no sentido de exprimir um pensamento através da escrita ou da fala, expor ideias de forma coerente, é dos entraves mais travosos entre estudantes e das pessoas em geral: o que se pensa muitas vezes não é acompanhado pelo que se escreve ou se fala – é preciso treinamento acompanhado por um professor ou por alguém que saiba conduzir este processo – e não é fácil. A imitação é um processo de aprendizagem muito discutido na psicanálise e na psicologia do filósofo e psicólogo Jean Piaget: crianças aprendem imitando os adultos ou outras crianças (PIAGET, 1964; BRAZELTON, 1964).

Ainda com relação à imitação, nós temos como exemplo o pesquisador inglês William McDougall, biólogo e neurofisiologista que enveredou no final do século XIX por estudos sobre o funcionalismo (psicologia funcional). O funcionalismo foi criado pelo norte-americano William James, contemporâneo de McDougall. A essência do modelo é um conjunto de adaptações fisiológicas e comportamentais com vários níveis, os quais permitem a sobrevivência nos vários ambientes. Este conjunto foi denominado biologia evolutiva. McDougall relatou em 1908 que bebês humanos imitam (copiado de adultos) a protrusão da língua nos primeiros meses de vida, como se fosse um desencadeamento automático. Com base nos trabalhos de McDougall, outros autores também relataram a imitação (copiado de adultos) de movimentos faciais em bebês. O processo também pode ser estendido às aves e mamíferos, principalmente, que têm o córtex cerebral bem desenvolvido em relação aos répteis e peixes (LORENZ, 1993).

Voltando aos métodos dos jesuítas, é claro que têm raízes na velha Europa, mas apresentam inovações em relação ao método medieval, o qual era muito rígido. Com relação a esta rigidez e muito de forma indireta, havia entre os jesuítas uma disciplina que, se não rígida, tinha como base o castigo moral ao invés de castigo físico, comum na idade medieval. Havia ainda entre os jesuítas a figura do corretor de disciplina, que era um padre, cuja função era aplicar penitências como castigo.

Aqui cabe uma resposta que podemos dar sobre a pergunta se o método pedagógico dos jesuítas era voltado para preservar a cultura indígena das etnias tupi e tupinambás ou outras. A resposta é: não está claro na literatura esta possibilidade, mas o

método em si não ajudava em nada a preservar culturas, ao contrário, ajudava a descaracterizar as culturas, porque era uma ingerência à sociedade indígena.

4. A EDUCAÇÃO ESSENCIALMENTE NORMATIVA NO BRASIL APÓS A FASE DOS JESUÍTAS

Interrompida a fase educacional promovida pelos jesuítas, a educação na América Portuguesa passa por momentos difíceis, devido à desestruturação formal do que fora criada pelos padres da Província do Brasil da Companhia de Jesus. O artífice da derrocada dos jesuítas em todos os lugares foi o secretário de estado dos negócios interiores do Reino Português durante o reinado de D. José I (1750 – 1777), chamado Sebastião José de Carvalho e Melo, nobre titulado Marquês de Pombal (1699 – 1792). Carvalho e Melo foi um brilhante diplomata, mas bateu de frente com os jesuítas, ocasionando a expulsão dos padres de Portugal e conseqüentemente do Brasil. Nesta época a educação criada pelos jesuítas entra em fase de desestruturação, visto que não havia no Brasil pessoal competente para assumir as responsabilidades sobre a educação. Fecham-se as escolas e colégios criados pelos padres em todas as regiões brasileiras, mas vários aldeamentos permaneceram, como o de Piratininga, que originou a cidade de São Paulo (PIRES DE ALMEIDA, 1989; MAXWELL, 1996).

Entre 1759 e os primeiros anos de 1800 foi uma estagnação generalizada na educação do Brasil. Carvalho e Melo criou vários mecanismos para inserir Portugal na economia europeia da sua época, conseguindo muito do que se propôs. No caso das colônias portuguesas ele organizou melhor a forma como as riquezas eram extraídas, criando companhias de comércio. Na educação ele orientou uma reforma em Portugal, mas no Brasil não teve eco estas mudanças, levando a uma derrocada no que fora educação e gerando reclamos da sociedade brasileira que havia perdido a chance de escolaridade. As aulas, quando tinham, eram atividades fora de escolas, ministradas por professores despreparados, mas cumprindo as orientações portuguesas – nesta fase ocorreram as primeiras ingerências do Estado na educação brasileira, fato que nos tempos posteriores acabou por ser rotina (RODRIGUES, 2002).

Em 1822 o Brasil torna-se independente de Portugal, motivado por conflitos entre a corte portuguesa e a nascente aristocracia brasileira, bastante influenciada pelos movimentos sociais da Europa, principalmente na França. Começa a fase política imperial brasileira, que se estende por dois imperadores até 1889, com o advento da

república do Brasil.

Em 1823, devido à falta de professores nas escolas brasileiras, um aluno treinado fazia o papel de professor, à semelhança do que aconteceu no Brasil durante a época dos militares, entre 1964 e 1980, e o início da fase democrática, quando havia em muitas regiões brasileiras a figura do professor leigo, muitas vezes sem a mínima instrução para ensinar crianças e adultos. Em 1827 um decreto imperial de 15 de outubro instituiu os graus de instrução no Brasil, muito semelhante ao sistema de classes dos padres jesuítas: i) escolas primárias que ensinavam a ler, escrever e contar, ii) ginásios para o ensino fundamental, iii) liceus para o ensino médio, iv) as academias para o ensino superior. Com relação às administrações, em 1834 as Províncias passam a ser responsáveis pelo ensino primário e secundário.

Em 1835 é criada a primeira lei brasileira destinada a formar profissionais para ensinar nas escolas primárias – a Escola Normal das Américas em Niterói. Em 1846 é criada a Escola Normal de São Paulo, à qual se seguiram outras, como em todo o restante do país. Na década de 1870 havia pelo menos 32 escolas por toda a Província de São Paulo, todas com o nome de Grupo Escolar. Com relação ao ensino superior, em 1808 é criada em Salvador a primeira escola brasileira destinada a formar médicos, a Escola de Cirurgia da Bahia (atualmente Faculdade de Medicina da Bahia). A esta escola superior seguem-se outras criadas nesta época, como as Faculdades de Direito de São Paulo e a de Pernambuco. A partir desta época de final de século 19, várias escolas são criadas em todo o território brasileiro, menos um pouco na região norte – havia cerca de 30 escolas primárias em todo o Brasil, com cerca de 1500 alunos matriculados (ZICHIA, 2008).

4.1. A educação brasileira a partir de 1900: normatizações e inovações na educação

No início do século XX houve no Brasil importantes manifestações com relação ao ensino, as quais iriam mudar a forma estagnada com a qual a educação era vista pelos professores – um avanço, porque até então era levado em conta apenas as opiniões de representantes governamentais. Por exemplo, entre 1912 e 1922 nós tivemos quatro congressos sobre educação, nos quais se discutiu o ensino primário e secundário no país. Estes congressos foram denominados, respectivamente, de 1º - 4º Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária: i) o primeiro de 1911 foi realizado em São Paulo, ii) o segundo de 1912 foi realizado em Belo Horizonte, iii) o terceiro foi

realizado em 1913 na cidade de Salvador, iv) o quarto congresso marcado para 1914 foi realizado somente em 1922 na cidade do Rio de Janeiro. Várias outras manifestações ocorreram neste início de século preocupados com o analfabetismo no Brasil.

Até a década de 1920 a educação era estruturada de acordo com o decreto de 1827, com pequenas modificações, mas o básico da estrutura curricular foi mantido. A educação foi hierarquicamente ligada a unidades governamentais que variavam de acordo com a fase política. Durante a década de 1920 era de responsabilidade do Conselho Superior de Ensino e a partir daí, em 1925, foi criado o Departamento Nacional de Ensino, através do Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro. O novo departamento, ligado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, ficou responsável por promover a reforma do ensino secundário e superior – ainda termos forjados pelos padres jesuítas (BRASIL, 1925).

É pertinente neste contexto a fase histórica da educação em nível regional. Em São Paulo, por exemplo, o movimento Semana da Arte Moderna, de 1922, trouxe para discussão vários aspectos da vida literária e cultural do país. Nenhum movimento irrompe isolado, está sempre dentro de um contexto social. Assim, em 1922 é fundada a Sociedade de Educação de São Paulo, com a publicação do periódico "Revista da Sociedade de Educação", que veiculou notícias e inquietações sobre educação entre 1923-1924. Em 1925 é editado o primeiro número da "Revista Escolar" pela diretoria geral da Instrução Pública de São Paulo, um órgão do governo da Província que regulamentava o ensino. Em 1927 é editada a revista "Educação", uma fusão das primeiras revistas citadas, que circula entre 1927-1930. Entre 1930-1931 circula em São Paulo a revista "Escola Nova", editada pela Sociedade de Educação. O cerne das questões veiculadas girava entre conflitos sobre diferentes pensares da educação, basicamente filosofia e prática no ensino, que agregava os renovadores professores e os tradicionais.

Outros exemplos de movimentos regionais em prol da educação vêm de Pernambuco, o qual, no período 1920-1930 teve acalorada discussão sobre a educação, principalmente das duas reformas educacionais: a de Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho, em 1923, e a de Antônio Carneiro Leão, em 1928, promulgada pelo governador Estácio Coimbra. Ambas eram relativas ao ensino, às reformas da Escola Normal e avaliavam seus efeitos normativos sobre o ensino elementar e normal, e as suas repercussões sociais. Em São Paulo já havia a reforma proposta por Sampaio Dória e Lourenço Filho, não juntos. Na Bahia nós temos a reforma de Anísio Spínola Teixeira, em 1924, que foi o difusor do movimento "Escola Nova". No Rio de Janeiro,

então Distrito Federal, nós podemos citar também o professor Antônio Carneiro Leão, então diretor da Instrução Pública, que trabalhou nas reformas entre 1922 e 1926. No Rio Grande do Norte o professor José Augusto Bezerra de Menezes, trabalhou nas reformas educacionais entre 1925 e 1928.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação junto à Saúde Pública. Neste ano foi também criado o Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça, através do decreto 19.444 de 1 de dezembro. Em 1961 é estabelecido um instrumento normativo da educação chamado Lei das Diretrizes e Bases, a qual só foi formalizada em 1996, através do Professor Darcy Ribeiro, relator da lei 9394/96. Esta lei teve várias versões até o presente 2015 e é um dos instrumentos mais importantes que rege as diretrizes educacionais do Brasil. Durante a fase dos militares (1964 – 1980) no governo brasileiro houve diversas mudanças no sistema educacional, principalmente com relação à estrutura das escolas de ensino superior, como a departamentalização das unidades, o incentivo ao ensino profissionalizante de segundo grau (BRASIL, 1996; CARVALHO, 1989).

5. AS NORMATIZAÇÕES NO ENSINO BRASILEIRO ATUAL E INFORMAÇÕES CENSITÁRIAS

(A correspondência da chamada sobrescrita 10 está no **Anexo 1**).

Na nossa Constituição (BRASIL, 1988 – artigos 205, 206, 210) está explícito que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, exercida com a colaboração da sociedade, devendo haver igualdade de condições para o acesso e liberdade de aprender. Estabelece ainda a Constituição que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica com respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Especificamente (artigo 211) a Constituição estabelece que é de responsabilidade da União o sistema federal de ensino e Territórios – estados federativos agora –, financiamento, equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade com assistência técnica, aos municípios a responsabilidade pelo ensino fundamental do 1º ao 5º Ano e aos estados e Distrito Federal as responsabilidades pelo ensino fundamental do 6º ao 9º Ano e ensino médio.

Os sistemas que normatizam o ensino brasileiro são constituídos pelos seguintes instrumentos, nenhum mais importante do que o outro: Conselho Nacional de Educação

(em 1995 sucedeu o antigo Conselho Federal de Educação), Plano Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação. Com relação ao Fórum Nacional, existem as organizações estaduais em Fórum Estaduais e também os Fóruns Municipais. Os Fóruns de Educação são estabelecidos por portarias federais, que organizam a Conferência Nacional de Educação e também as Conferências Municipais – a última Conferência Nacional foi em 2014. Não há uma ordem hierárquica rígida nestes instrumentos, são complementos que se entrelaçam em vários momentos trazendo no bojo a expectativa legítima da inclusão popular e mobilização social para as questões educacionais, através de um contrato da sociedade com os órgãos mantenedores da educação no Brasil, no qual deve prevalecer a soberania e os quereres da sociedade (BRASIL, 1930, 2015).

O censo da educação brasileira é feito essencialmente pelo Ministério da Educação através dos seguintes mecanismos, embora o IBGE também faça o seu censo:

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia federal do Ministério da Educação, promove estudos e avaliações sobre o sistema educacional que vão subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional.

Educacenso – o Educacenso é um sistema eletrônico mantenedor de cadastro das escolas das redes pública e privada, censo de professores, auxiliares de educação infantil e estudantes. O sistema fornece dados individualizados e possibilita o acompanhamento da trajetória escolar de alunos e professores.

Censo da Educação Superior – feito anualmente pelo Inep com o objetivo de oferecer informações sobre a situação universitária.

Cadastro da Educação Superior – reúne informações para ajudar os estudantes a escolherem o curso superior que pretendem. Disponibiliza dados atualizados de cursos e instituições de educação superior de todo o país.

Siope – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação disponibiliza na página do MEC os investimentos governamentais em educação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é o principal órgão censitário e o mais confiável, juntamente com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O Inep foi criado em 1937, ligado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. O Inep realiza os censos educacionais e os disponibiliza eletronicamente na sua página, cujos dados são utilizados pelo Ministério da Educação para os seus planos educacionais. Estes dados são divulgados também por outras agências e

organizações não governamentais, as quais citam o Inep como fonte primária, mas com dados conflitantes. Por exemplo, em 2015 são registradas cerca de 90 organizações não governamentais atuando em educação, principalmente educação básica. Estas organizações estão reunidas numa maior que aglutina cerca de 270 destas organizações, a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (www.abong.org.br).

Politicamente é interessante ao governo federal e aos governos estaduais reconhecerem estas organizações e para este reconhecimento utiliza os dados que elas disponibilizam em suas páginas específicas. Estes dados são quase sempre discordantes uns em relação aos outros, não só sobre os censos educacionais, mas com relação à própria educação e seus aspectos sociais, políticos e técnicos. Não cabe aqui analisar o mérito destas organizações e como veiculam seus dados e análises educacionais, mas é pertinente neste contexto uma observação sobre o uso de dados da internet. Nós nos acostumamos a "pesquisar" nas redes sociais e páginas disponíveis na rede de internet e a confiar nos dados disponíveis pelas organizações. Quem é professor sabe que isto é uma constante entre os estudantes e também professores. É um comportamento disseminado na busca fácil e instantânea – as organizações sabem disso e fazem suas páginas seguindo este comportamento de "pressionar um botão" e mostrar um resultado rápido, seguido de vários comentários.

Isto foi absorvido por estudantes – e professores – de todos os níveis e entrou no cotidiano das buscas. Ocorre que se uma instituição governamental já tem muita dificuldade em obter e editar dados censitários sobre a educação, bem como as avaliações, uma organização não governamental tem muito mais dificuldades em obter e trabalhar os dados. Os níveis de compromissos também são diferentes, às vezes o lado político é mais importante para uma organização não governamental do que a educação em si, o que pode interferir muito nos resultados e análise dos dados obtidos quase sempre de fontes governamentais. O número de alunos brasileiros no ensino fundamental oscila nas páginas da internet em 2015 entre 40 milhões e 50 milhões, uma diferença muito grande; as demais informações censitárias também têm números muito discordantes e oscilam em demasia (INEP, 2015).

5.1. Analfabetismo

Um aspecto corrente – e recorrente – na educação são as abordagens sobre analfabetismo. É algo complexo abordar este tema porque quase sempre vem eivado de

preconceitos vários. Um insulto comum que observamos no dia a dia é o indivíduo ofender outro com adjetivos tais como, *bronco*, *analfabeto*, *ignorante*, *estúpido*, entre outros. Vale também para as mulheres ao desejarem ofender outra. Como antônimo os dicionários dão os termos *culto* e *polido*, assim mesmo, no masculino. O analfabetismo pode ser uma questão apenas censitária, mas é antes de tudo uma questão de preconceito absoluto (FERRARO, 2002). Haja vista que no Brasil pessoas consideradas iletradas – analfabetas – não podiam votar até pouco tempo, porque eram consideradas não tendo capacidade para discernir a realidade.

De acordo com os censos recentes publicados no Brasil, são registrados em 2015 cerca de 14 milhões de pessoas acima de 10 anos na categoria analfabetos. Isto implica em dizer que aproximadamente 7,7% da população nesta faixa etária, cujo total é de aproximadamente 14.547.740 indivíduos (IBGE, 2015) tem algum problema em reconhecer símbolos e juntá-los para descrever um pensamento por mais simples que seja, ou não compreende o que lê, embora consiga formar frases e ler. Muito mais importante do que este fato é o seu caráter discriminatório e excludente.

É inegável que pessoas que possuem esta característica de não juntar símbolos para uma escrita podem ter discernimento muito acurado sobre a realidade e inclusive podem aprender a descrevê-la através de símbolos se o estímulo for adequado, conforme ensinava o professor Paulo Freire. Saber ler e escrever um bilhete ou estar num ambiente "culto" pode não ser condição para estar do lado oposto do analfabetismo, visto haver muitos tipos de analfabetismos além daqueles clássicos – o absoluto e o funcional. Um adulto com mais de 50 anos e com problemas no uso de computadores pode ser um analfabeto tecnológico, um indivíduo com menos de 25 anos com problemas em reconhecer e enviar uma carta nos correios ou de elaborar um texto para telégrafo pode ser um analfabeto em comunicação ou em qualquer outra coisa mais apropriada. E nem por isso estas pessoas serão discriminadas ou chamadas de ignorantes.

É certo que pessoas com alguma dificuldade em reconhecer símbolos para formar palavras ou entender textos terão alguma limitação nas suas vidas dentro da nossa sociedade com cegueira social. É claro também que a função de mitigar este problema compete ao Estado. E está claro também que os métodos usuais para resolver estas condições serão paliativos se aplicados sem que a realidade social seja exposta, sem que haja aprendizado de fato e não apenas informação, sem que a informação seja regionalizada para incluir as relações homem – ambiente e sem que o sujeito da operação seja instado a refletir e a reconhecer a sua realidade, a qual, a partir de reflexões permita

observar os contornos de mudanças. Sem estas condições não haverá alfabetizado e sim alguém com capacidade para escrever um bilhete ou para ler placas indicadoras de comércio. Nesta condição este indivíduo constará nos censos como alfabetizado, mas será alguém com problemas em identificar o ambiente e os aspectos sociais envolvidos nas suas próprias relações com a natureza.

Os **Quadros 1 – 6** mostram alguns dados censitários obtidos na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (www.inep.gov.br).

Quadro 1. Brasil: número de estudantes (em milhões) matriculados na rede pública de ensino entre 2000 – 2013 de acordo com a faixa etária e as respectivas proporções em relação ao total.

Ano Letivo	Faixa Etária										
	0-6 anos		7-17 anos		18-29 anos		30-64 anos		≥ 65 anos		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
2000	5,4	23,4	7,6	20,3	4,3	11,8	6,6	10,8	0,28	2,8	24,2
2010	2,9	14,6	4,8	13,0	3,6	8,9	6,1	7,7	0,38	2,7	17,8

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Ministério da Educação – Educação para Todos – 2015.

Quadro 2. Brasil: sistema de ensino, duração e faixas etárias correspondentes.

Etapas	Duração	Faixa Etária
Ensino superior	Variável	≥ 18 anos
Ensino Médio	3 anos	15- 17 anos
Ensino Fundamental	9 anos	6 – 14 anos
Educação Infantil	Pré-Escola	4 – 5 anos
	Creche	até 3 anos

Fonte: Sistema elaborado a partir das Leis de Diretrizes e Bases de 1996.

Quadro 3. Brasil: sistema de ensino com níveis, etapas e modalidades.

Níveis	Etapas	Modalidades
Educação superior	Ensino superior	1. Educação para jovens e adultos - fundamental 2. Educação de jovens e adultos – médio. 3. Educação profissional. 4. Educação escolar indígena. 5. Educação especial. 6. Educação para o campo. 7. Educação para quilombolas.
	Pós-graduação	
	Graduação	
	Ensino médio	
Educação básica	Ensino fundamental	
	Ensino infantil	Pré-escola
		Creche

Fonte: Lei das Diretrizes e Bases 1996.

Quadro 4. Brasil: número de professores nas escolas públicas (estadual e municipal) e privadas.

Ano	Privado		Público				Soma
			Estadual		Municipal		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2002	656.000	26,5 %	857.000	34,5 %	970.000	39,0 %	2.483.000
2006	651.000	25,5 %	816.000	32,0 %	1.100.000	42,0 %	2.567.000
2011	800.000	26,0 %	897.000	29,0 %	1.380.000	45,0 %	3.077.000
2013	830.000	25,0 %	925.000	28,0 %	1.554.000	47,0 %	3.309.000

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – 2002, 2006, 2011, 2013.

Quadro 5. Brasil: formação acadêmica dos professores das redes públicas estaduais e municipais.

Ano	Nível de escolaridade mais alta						Soma
	Ensino médio ou menos		Graduação		Pós-Graduação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2002	572.500	31,5 %	1.200.000	65,5 %	62.200	3,5 %	1.835.000
2006	399.000	21,0 %	1.424.000	75,0 %	80.000	4,5 %	1.504.399
2011	301.000	13,5 %	1.830.000	81,0 %	132.500	6,0 %	2.263.500
2013	287.000	11,5 %	2.100.000	84,0 %	112.500	4,5 %	2.499.500

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – 2002, 2006, 2011, 2013.

Quadro 6. Brasil: número de matrículas nos níveis e modalidades de ensino por região, todas as categorias – estadual, federal, municipal e particular – 2015.

	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste	Brasil
Educ. básica Infantil Creche	114.678	591.177	1.401.112	449.677	173.475	2.730.119
Educ. básica Infantil Pré-escola	485.927	1.559.861	1.932.712	550.623	331.358	4.860.481
Educ. básica Fundamental	3.195.061	8.827.838	11.127.426	3.744.349	2.174.607	29.069.281
Educ. básica Médio	778.489	2.311.260	3.314.498	1.146.877	629.688	8.180.812
Profissional	62.375	144.946	654.361	179.241	61.738	1.102.661
Soma parcial	4.636.530	13.435.082	18.430.109	6.070.767	3.370.866	45.943.354
Educ. básica – Outras modalidades: educação especial, jovens e adultos, ensino médio presencial e semipresencial, ensino integrado à educação profissional.						4.100.000
Estudantes brasileiros na faixa etária até 17 anos, incluindo outras modalidades (linha acima). 						Total Brasil 50.043.354

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – MEC – 2015.

OBS: COMPARAR ESTA TABELA Nº 6 COM A TABELA Nº 1, que lista apenas o censo para as escolas estaduais – cerca de **17.800.000** estudantes.

Com relação aos programas educacionais é relevante no contexto nós citarmos o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, criado em 1968 e vinculado ao MEC. Em 2015 este projeto integra seis programas em nível nacional (BRASIL, 2015):

1. Programa Dinheiro Direto na Escola: consiste na transferência de recursos às escolas de ensino fundamental das redes municipais e estaduais e do Distrito Federal, com mais de 20 estudantes e às escolas de educação especial, que são

mantidas por organizações não governamentais.

2. Programa Nacional de Alimentação Escolar: Merenda Escolar: fornece suplementação alimentar aos alunos da educação infantil e do ensino fundamental das escolas públicas federais, estaduais e municipais. Tem como objetivo garantir pelo menos uma refeição diária nos dias letivos.

3. Programa Nacional Biblioteca na Escola: distribui obras de literatura e referência (enciclopédias e dicionários) às escolas de ensino fundamental da rede pública, visando incentivar a leitura e melhorar o conhecimento dos professores e alunos.

4. Programa Nacional do Livro Didático: procura suprir as escolas públicas do ensino fundamental com livros didáticos, escolhidos pelos professores com base num guia que traz as obras selecionadas por equipe de especialistas da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC.

5. Programa Nacional Saúde do Escolar: repasse de recursos aos municípios no intuito de apoiar a promoção de saúde nas escolas públicas do ensino fundamental. Visa desenvolver ações de saúde que detectem e sanem problemas que interferem na aprendizagem dos alunos pobres. O programa também prevê a aquisição de materiais de higiene pessoal e primeiros socorros, sendo vetada a aquisição de medicamentos.

6. Programa Nacional de Transporte Escolar: objetiva garantir o acesso e a permanência na escola dos alunos da zona rural.

O que é pertinente argumentar aqui é se todos estes programas ao atenderem o que se pretende visa também um aspecto importante de qualquer programa em um país megadiverso como o nosso: **a regionalização**.

Tomemos o programa livro didático para ilustrar o argumento sobre regionalização. Neste programa não é claro como os livros são adotados e se contemplam as regiões de forma universalizada ou regionalizada. Às vezes os livros chegam também de forma "normativa", tipo cumpra-se o currículo. Por exemplo, em Roraima os professores é que escolhem os livros na própria escola, com base em critérios pouco didáticos, por exemplo, a recomendação dos livros pelas editoras. O MEC faz as sugestões dos livros que acaba por ser adotado pelos professores, que fazem um relatório e o enviam para a Secretaria da Educação, a qual faz o pedido. Ocorre que frequentemente os livros escolhidos pelos professores não são enviados pelo MEC, então entra mais uma vez o caráter "normativo". Para as demais regiões do estado de Roraima (que está sendo tomado como exemplo) o procedimento é o mesmo. Acaba

que os livros não são utilizados ou são subutilizados. Este é um problema sério que subestima o processo de regionalização da educação.

Por outro enfoque podemos também encontrar outro problema, tão sério quanto o exposto no parágrafo anterior. O MEC sustenta que os livros são avaliados por especialistas que os indica para compra e distribuição (BRASIL, 2015). O fato em si é muito bem vindo e coerente com a sociedade. Vamos olhar o livro de geografia assim distribuído. O livro descreve os biomas brasileiros sem qualquer reflexão crítica regional, obrigando o estudante de Roraima, por exemplo, a entender acriticamente o que seja bioma e a inserir sob o nome "savana" o lavrado de Roraima (CARVALHO & CARVALHO, 2012; VANZOLINI & CARVALHO, 1991). Ocorre aí um problema de conceituação, não só do termo bioma, mas de savana também. Os pais e os avôs deste aluno têm no lavrado ou podem ter nesta área particular da Amazônia, uma compreensão regional, a qual muitas vezes envolve também uma compreensão de mundo. Na educação familiar o lavrado faz parte do mundo deste aluno, na educação dita formal este mundo não existe e isso é repassado de forma totalmente sem sentido para este aluno, que pode passar a viver um conflito de informações⁽¹⁰⁾.

O próximo tópico explora um pouco mais este aspecto da regionalização da educação, aspecto este importante para contextualizar muitos argumentos desta dissertação.

6. A REGIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: RORAIMA COMO EXEMPLO

Ao abordar os aspectos regionais da educação, as determinações sobre ensino, contidas nas páginas oficiais dos órgãos educacionais brasileiros e nas normatizações, as questões sobre regionalizações são desconfortavelmente vagas. Nestes instrumentos oficiais são feitas várias referências gerais sobre a educação regional, abrangendo vários aspectos do termo, visando a superação das desigualdades educacionais vigentes entre as diferentes regiões, ressaltando nestas páginas oficiais a contribuição da educação com o desenvolvimento econômico, social e cultural do país (grifo nosso). Estas normatizações fazem referências ainda a grupos étnicos indígenas e comunidades tradicionais, como os quilombolas (BRASIL, 2014). Estes documentos são detalhados com relação a aspectos gerais sobre responsabilidade social, deveres e direitos, inclusão social, financiamentos e responsabilidades financeiras, metas bem articuladas e um

excelente discurso social.

Mas estas citações e recomendações sobre a regionalização existem nas normas, mas não de fato, porque vemos várias distorções nestes aspectos. Uma destas já foi citada, com relação à adoção de termos geográficos que utilizam termos e conceitos de forma equivocada, relevando a planos inferiores os conceitos regionais. Isto com relação a termos geográficos. Existem ainda as discrepâncias com relação a aspectos sociais. Quando observamos as metas de cunho basicamente social nas normatizações da educação (BRASIL, 2015) nós sentimos a falta da inclusão da diversidade regional nestas normas e como focá-la para que sejam contempladas as relações culturais do ponto de vista da escola, do ponto de vista pedagógico e curricular, que na sua forma universalizada não aprofunda as diversidades regionais. As relações homem e natureza são brevemente citadas no geral, até dando a impressão de que os estados e municípios devem tomar para si estes aspectos e incorporá-los aos currículos nacionais. Ocorre que nem sempre estados e municípios interpretam essas normas de forma a promover as relações socioculturais dos seus alunos e das suas comunidades, ocasionando distorções que se encravam regionalmente.

Como estamos falando em universalização cabe aqui um comentário. A dita universalização do ensino, que proporciona educação básica para todos, é uma ideia antiga, já falada no Brasil no período colonial, nos dois impérios brasileiros e nos períodos subsequentes (ZICHIA, 2008). Nos tempos atuais esta ideia foi explicitada no Plano Decenal da Educação Para Todos 1993-2003 (Brasil, 1993), seguindo as orientações da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990 na Tailândia (Jomtien). No Brasil essa ideia socialmente justa de promover a educação básica para todos, trouxe no bojo outra universalização – a dos currículos. Os planos curriculares para o ensino básico são elaborados pelo sistema educacional brasileiro para serem aplicáveis em todas as regiões, trazendo as mesmas obrigações para alunos e professores, apesar das referências às heterogeneidades regionais e socioculturais contidas nas normatizações. Neste sentido a universalização do ensino deixa entrever uma face que pode ser perversa, porque adentra automaticamente nas relações do aluno com o seu ambiente imediato, ditando normas que podem até agredir crianças, jovens e até adultos.

Nós podemos olhar estes documentos oficiais sobre educação sob dois focos:

i) um sempre em construção, à espera de um contrato social mais voltado para contemplar as diversidades regionais e aprofundamento dos aspectos curriculares sem perder de vista a universalização dos conteúdos – este nunca é implementado porque

está inserido na esfera ideal,

ii) um foco referente à organização normativa da educação e escolas, envolvendo responsabilidades da União, dos estados e municípios contidos na nossa Constituição, no documento básico Educação para Todos, e no documento Plano Nacional de Educação, no qual estão explicitadas estas responsabilidades em 20 metas distribuídas em mais ou menos 254 estratégias – este é real e implantado na base do "cumpra-se" (BRASIL, 1988, 2014).

A lei das diretrizes e bases – LDB 9394/96 – estabelece no artigo 26 "uma base nacional comum e complementação das características regionais e locais de sociedade, de cultura, da economia e da clientela". No artigo 28 a LDB estabelece "educação básica rural adaptada à peculiaridade da vida rural – conteúdos escolares apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural – a e demais procedimentos de ajustes". Em 1997 os parâmetros curriculares nacionais, também conhecidos por PCN nos meios educacionais, reconhecem mais de 280.000 docentes na zona rural; em 2010 há relatos de que são em torno de 237.600 (INEP, 2015). Aqui é pertinente uma pergunta, já que são reconhecidas duas modalidades de educação, uma rural e outra urbana: será que o termo "regionalização" se refere a escolas e ao ensino da zona rural? Ou se refere a regiões de forma ampla? Se for assim, a Amazônia é uma grande região sob todos os pontos de vista, mas com uma diversidade enorme, a ponto de autores se referirem a várias Amazônias. De que modo a regionalização pode alcançar seus objetivos ideais e normativos para atingir a educação de toda esta diversidade amazônica? Certamente não de modos equivocados, por exemplo, mostrar aos alunos aspectos regionais com base em conceitos e termos que se aplicam a outras regiões.

Por exemplo, as regiões Sudeste e Sul, compostas por 4 e 3 estados, respectivamente, têm juntos 2.859 áreas urbanas distribuídas em 1.500.921 km²; as áreas rurais muito se aproximam espacialmente das áreas urbanas, com reflexo para as escolas e aos ambientes imediatos, já bastante modificados de cerrado, mata atlântica e os campos sulinos. Nestas duas regiões o número de matrículas no ensino básico (sem as modalidades especiais) é aproximadamente 26.178.572; apenas cerca de 6% destas estão nas áreas rurais. Na região norte, na sua maior parte constituída pelo domínio morfoclimático amazônico (AB'SABER, 2002), nós temos 7 estados com 450 áreas urbanas distribuídos em aproximadamente 3.853.327 km²; as áreas rurais são muito heterogêneas entre si e distantes das áreas urbanas, não só espacialmente, mas também econômica e socialmente – aqui reside a tão falada diversidade social amazônica, associada à grande heterogeneidade

ecológica e geográfica. Nesta região o número de matrículas no ensino básico (sem as modalidades especiais) é 5.131.557; aproximadamente 24% destas estão nas áreas rurais. Uma diferença enorme entre os números de matrículas nas áreas rurais das regiões sul e sudeste, e norte (mais detalhes podem ser observados no censo Inep, 2015).

Então, as perguntas sobre regionalização do ensino podem ser dirigidas para uma questão geral, inspirada na questão que Peter Weigel (2009) faz para educação ambiental: educação rural para quem e regionalização para qual região?

Neste contexto é interessante nos determos um pouco sobre um aspecto da educação que é processada dentro da família e das relações sociais no ambiente imediato. Este aspecto dá o real significado para a realidade regional. Na opinião do professor Paulo Freire a educação só passa a ser efetivada quando realizada com base na realidade de cada grupo social ou do indivíduo. Ocorre que são muitas realidades dentro do Brasil e diversas são as histórias regionais.

6.1. Um pouco de história regional roraimense entremeada por uma breve reflexão no contexto do processo formal e não formal da educação

A região de Roraima, dada a sua localização geográfica, peculiaridades da sua colonização e a diversidade dos grupos étnicos que aqui habitam há séculos, é um bom exemplo para situar questões relacionadas à regionalização da educação. Situada na borda norte do domínio morfoclimático da Amazônia (AB'SABER, 2002), até a época do império a região onde hoje é o estado de Roraima era conhecida como Vale do Rio Branco, de acordo com a denominação do rio do mesmo nome batizado por Pedro Teixeira em 1639, rio também conhecido como Paraviana (SOUZA, 1969; OURIQUES, 1906). Quando a Capitania de São José do Rio Negro foi criada como desmembramento do Estado do Grão Pará e Rio Negro em 1755, esta região de áreas abertas do lavrado, matas de terras baixas e altas, ficou incluída nesta nova Capitania.

A partir daí, vários episódios se sucederam. Em 1775 foi criada uma fortificação militar portuguesa – Forte São Joaquim – nas confluências dos rios Branco e Tacutu, fato que deu origem à colonização de Roraima. Para esta região vários soldados vieram para servir no forte, alguns ficaram e constituíram suas famílias, das quais, algumas existem até hoje na região. Em 1790 o governador da Província do Rio Negro, Manoel da Gama Lobo de Almada, que já havia sido comandante do Forte São Joaquim, traz cerca de duas dezenas de cabeças de gado para a região. Em 1830 um militar da

guarnição do forte, Inácio de Magalhães, dá início a uma fazenda de gado, chamando-a Boa Vista, onde nas redondezas formou-se o povoado de Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, na terra dos índios paravianas. Em 1890 Carmo passa a ser chamado de Vila de Boa Vista do Rio Branco. Em 1943 o Estado do Amazonas é desmembrado e esta região de lavrados e matas passa a ser o Território Federal do Rio Branco até 1962, ano em que é criado o Território de Roraima, o qual é transformado em estado federativo pela Constituição de 1988 – o novo estado de Roraima (FREITAS, 1993).

A educação nos primórdios de Roraima (nos dias atuais não é diferente), como em todas as partes da América Latina, era praticada sob dois aspectos: i) com currículo comum e práticas pedagógicas mais ou menos estruturadas, ii) a educação familiar. Sob o aspecto formal, havia uma estrutura pedagógica que por mais básica que fosse, era observada pelos padres educadores que vinham catequizar os povos indígenas, cuja catequização não tinha outro teor a não ser disseminar a política de dominação, tanto dos espanhóis quanto dos portugueses. A importância dos jesuítas foi discutida no tópico anterior e permanece até hoje influenciando o modo de pensar a estrutura dos níveis escolares (SOUZA, 1969).

Cabe aqui um parêntesis para interpor um comentário relacionado à educação, inserindo no contexto um aspecto filosófico, psicológico e social sobre este processo de aprender. Este comentário é relacionado à educação regional. É o seguinte: ao falarmos em níveis escolares, da forma como os jesuítas empregaram o termo e o utilizaram pragmaticamente nos exercícios pedagógicos, é interessante aqui nos determos um pouco para olharmos a educação dita estruturada, também chamada de formal e o seu contraponto, a educação não formal, a qual é também estruturada, mas em outras bases.

A educação familiar, não formal no sentido de ser pontual em alguns aspectos, individualizado em outros e muitas vezes exercida em conjunto, utilizando a linguagem oral e a imitação, é um interessante complexo mosaico de ensinamentos familiares, com normas sociais muito bem estabelecidas, como escolhas na base do livre-arbítrio e da imposição social. Com relação às normas, este processo da educação familiar passa por uma hierarquização muito própria, com o rigor social que varia entre as culturas. Deste aprendizado a natureza exerce influência direta, formando elos de relações que têm sintonia em vários graus, podendo ser mágicos em alguns momentos, envolver a praticidade em outros para abranger tarefas do dia a dia, como a coleta extrativista para subsistência, os procedimentos empíricos para diversos cultivares e a criação de animais para alimentação ou para xerimbabos.

A riqueza cultural envolvida nestes processos de aprendizados familiares é de uma beleza e bom-senso adaptativo formidável. Sem perder de vista a complexidade dos detalhes e a enorme variação cultural, nós podemos com as devidas cautelas focar os seguintes aspectos que fazem as adaptações do homem com a natureza: i) o espaço geográfico para viver e desenvolver as atividades vitais, ii) o aguçado sentido de reprodução que permite a perpetuação da família, iii) o forte sentido de autoproteção ou autopreservação, que envolve a proteção de si próprio, cujo fundamento fisiológico e psicológico é dado e mantido por um conjunto de comportamentos, como os medos – de altura, certos animais, cores de advertência –, os gostares e a própria consciência ou inconsciência de se reconhecer e a outros da sua espécie, de não saber com palavras definir o que é estar vivo, mas inconscientemente se prevalecer da natureza desta propriedade para se relacionar com o ambiente imediato.

Neste sentido, ainda com referência à educação familiar, Piaget em 1937 (CAETANO & PIROLA, 2014) cita dois processos inter-relacionados relacionados à moral: por um lado podemos agir por prudência, interesse ou conformação a pressão de forças externas às quais obedecemos para conseguir certos bens ou para não sofrer punição; por outro lado, regido pela vontade própria, agimos conforme as regras vigentes, não por medo de punição ou para aquisição de bens, mas por escolha racional e emocional ou por concordância das regras.

Na escola podemos exercer na prática estes valores, de uma forma ou de outra, mas diferentemente da educação familiar, a escola universaliza os conhecimentos, determina que tipo de informação que deseja oferecer ou impor a seus alunos. Aqui pode entrar neste processo um jogo de conflitos, o qual certamente os padres educadores enfrentaram: a educação familiar, não importa se de índios ou não índios, e as normas e informações dadas pela educação formal.

Em Roraima também estão presentes estes dois aspectos da educação, um formal e outro familiar, com os devidos cuidados ao nos referirmos ao termo. Com relação à educação formal oferecida nesta região de áreas abertas e matas de diversos tipos, nós temos como primeiros educadores os padres carmelitas, os quais chegaram ao rio Branco por volta de 1725 e se estabelecem com os mesmo propósitos dos jesuítas: catequização e alfabetização (SCHRAMM, 2013). Em 1758 não conseguem os carmelitas se manterem na região devido a sérios problemas com os indígenas da região. A educação ficou então restrita aos núcleos familiares, que proviam todo o sistema com a educação familiar, na qual a alfabetização era menos importante do que aprender a

lida diária com a extração de produtos para subsistência, criação de animais e hierarquia familiar.

6.2. As primeiras escolas roraimenses e o Centro de Ciências de Roraima

A partir de 1865 aparecem os primeiros relatos sobre escolas na região de Roraima. Interessante que, como em outros lugares do Brasil, as primeiras nucleações de ensino e alfabetização contavam com pessoas munidas apenas da boa vontade em ensinar os fundamentos das primeiras palavras e leitura, sem os métodos que se convencionaram depois a chamar de pedagógicos. Isto nós podemos chamar de regionalização, não no sentido de respeitar culturas e grupos étnicos, mas no sentido de interpretações pessoais do que seja ensinar e do que seja escola. Nós podemos citar nesta época o sargento João Capistrano da Silva Mota, Alfredo Venâncio de Souza Cruz, Diomedes Pinto Souto Maior. Foram figuras históricas de Roraima, com forte atuação no ensino da região e lembradas até hoje (SOUZA, 1969).

Foi a partir de 1924 que começam a surgir na região de Roraima as primeiras escolas formais. O Colégio São José, dos padres beneditinos, passou a funcionar neste ano. Em 1930 foi criada escola mista municipal, cujo diretor era o professor Aristóteles de Lima Carneiro. A tradicional escola "Grupo Escolar Lobo D'Almada" passou a funcionar em 1943 – ano da criação do Território do rio Branco –, no mesmo lugar onde funciona hoje, nas proximidades da Praça do Centro Cívico, ao lado de onde funcionava a pista de pouso da cidade. O Colégio Normal (destinado a formar professores do ensino primário) inicia com o Curso Normal Regional Monteiro Lobato que foi criado no ano de 1949. O Curso Normal foi pioneiro na formação docente em Roraima e inicialmente formava Regente de Ensino, aptos a lecionarem de 1^a a 4^a série primária. Na época o sistema de ensino iniciava-se com o curso primário (4 anos) – havia ainda o pré-primário, para crianças com idade entre 6-7 anos, seguido pelo ensino médio com o curso ginásial após um exame de admissão, e o curso colegial com três modalidades – científico, clássico ⁽⁹⁾ e normal, curso superior nas faculdades tradicionais (FREITAS,1993).

Em 1970 havia em Roraima um forte sentimento sobre a educação e o processo pedagógico. No contexto das discussões formou-se uma equipe para elaborar o Plano Territorial de Educação, com o assessoramento do Ministério da Educação. Este plano

foi editado em 1981. Nesta fase discutiu-se nos círculos pedagógicos de Roraima o tecnicismo advindo da lei 5.692/71 que foi a Lei das Diretrizes e Bases da educação. Houve na nossa região uma forte reflexão crítica, muito saudável, que levou o ensino roraimense para cima em todos os sentidos: pedagógico, disciplinar, administrativo e principalmente o compromisso dos professores. A ideia geral era que o professor precisava ter uma visão de mundo para poder entender os conflitos da sociedade para poder amadurecer o seu projeto pedagógico na escola onde atuava (RAMOS, 2007).

Em 1980 um movimento nacional alavanca ainda mais o ensino roraimense, através da criação dos Centros de Ciências. O de Roraima, CECIR, foi criado em 1985. Em todas as regiões brasileiras foram criados estes centros, os quais tinham como objetivo principal dinamizar o ensino de ciências naturais, matemática e ciências físicas, além de história, passando pela filosofia e pedagogia. Em Roraima houve inicialmente o assessoramento de professores da Universidade de Brasília, Universidade Federal do Pará e do Amazonas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro e da Universidade de São Paulo, respectivamente em matemática, ciências físicas e biológicas, química. Discutia-se no CECIR propostas pedagógicas do professor Paulo Freire e Emília Ferreiro, com uma direção ao construtivismo social de Piaget e Vigostski. Uma percepção crítica do CECIR e ao mesmo tempo pragmática foi a procura que o Centro de Ciências fez para parcerias e assessoramentos (RAMOS, 2007). Deu um ótimo resultado para professores, gestores da educação e alunos roraimenses, que tiveram ensino de qualidade.

Em 1986 Roraima começa a participar das feiras de ciências nacionais, sempre com bons projetos e com atuação elogiada. O CECIR funcionava com toda a sua capacidade pedagógica e administrativa, graças a vários professores reunidos sob um mesmo sentimento, comandados pela professora Maria Antonia de Melo Cabral. Nesta época foram também implementados os estudos pedagógicos voltados para os alunos, na área de ciências sociais. A Universidade Federal de Santa Maria institui um campus avançado do Projeto Rondon em Roraima e o projeto do CECIR e da educação roraimense fica ainda mais sólido, juntamente com a aproximação do Centro de Ciências de Roraima com a Escola de Formação de Professores. Era governador de Roraima então Otomar de Souza Pinto. CECIR e esta Escola formaram uma estrutura única, criando o CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, destinado a formar professores no sistema de educação continuada voltado para o ensino médio. O governador nesta época era Otomar de Souza Pinto, que deu grande amparo político

aos programas educacionais roraimenses.

A Escola de Formação de Professores ganhou nesta época por três vezes consecutivas entre 1992 e 1994 prêmios do Ministério da Educação em nível nacional. As premiações do MEC eram atribuídas à Roraima muito mais pelo conjunto da obra e não por ações isoladas. A estes projetos e instituições que participavam junto ao Centro de Ciências de Roraima soma-se o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, através de convênio de mútua cooperação com a Secretaria da Educação através do CECIR. Pesquisadores do Inpa vieram para a região auxiliar no projeto educacional do Centro, contribuindo com uma visão de estudos científicos nas áreas de ecologia e ciências naturais (MORATO DE CARVALHO, com. pes.). Era então governador de Roraima o professor Getúlio Alberto de Souza Cruz, que também dava forte estímulo à educação na região.

6.3. Os dias atuais na educação roraimense

Em 1995 começou a desmobilização da estrutura do ensino de Roraima, após um período no qual a educação em Roraima teve um ótimo desempenho entre as décadas de 1980 e a primeira metade de 1990. Este desempenho bonito da educação na região não se dava através da colocação do estudante no mercado, mas principalmente porque juntamente com a informação priorizava o reconhecimento do indivíduo como ser social dentro da sua realidade. Nesta perspectiva os novos educadores eram formados e a expectativa era formar professores com base crítica para que também eles pudessem exercer as suas reflexões críticas a respeito da educação e modo de ensinar.

A desmobilização da estrutura educacional, física, administrativa, técnica e ideológica trouxe uma consequência muito séria para o sistema de ensino roraimense. De acordo com o professor Laymerie de Castro Ramos, que por muitos anos esteve ligado à Secretaria da Educação de Roraima e no Centro de Ciências de Roraima, "a educação é essencialmente uma prestação de serviço". A consequência mais séria da desmobilização da estrutura educacional de Roraima nos anos 1990 foi na mão de obra, e ainda de acordo com o Professor Laymerie, a qual, quando não preparada adequadamente gera queda de qualidade no ensino.

O Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais indica que Roraima passou do 13º lugar em 1993

para 27º em 1997 e 1999 e continuou em descendência. Todo o trabalho feito nos anos 1980 e 1990 foram desarticulados, dando lugar a novos projetos que não foram acompanhados pelo aumento da qualidade de ensino. O CECIR foi desmobilizado também, encerrando uma época durante a qual o ensino roraimense foi considerado de boa qualidade. Em muitos sentidos nós podemos olhar para o CECIR e para o CEFAM como sendo as sementes para o ensino superior de Roraima. Em 2001 a Fundação de Ensino Superior de Roraima que abrigava o Instituto Superior da Educação e o Instituto Superior de Segurança e Cidadania, utilizava a estrutura física do que fora a Escola de Formação de Professores.

Com a desmobilização dos planos regionais, houve uma queda acentuada na educação, conforme pode ser observado no gráfico que representa a população de Roraima e de Boa Vista crescerem entre 1980 e 2015, bem como o número de vagas ofertadas para o ensino, mas a curva que representa a educação e a qualidade dos educadores caiu (**Gráfico 1**).

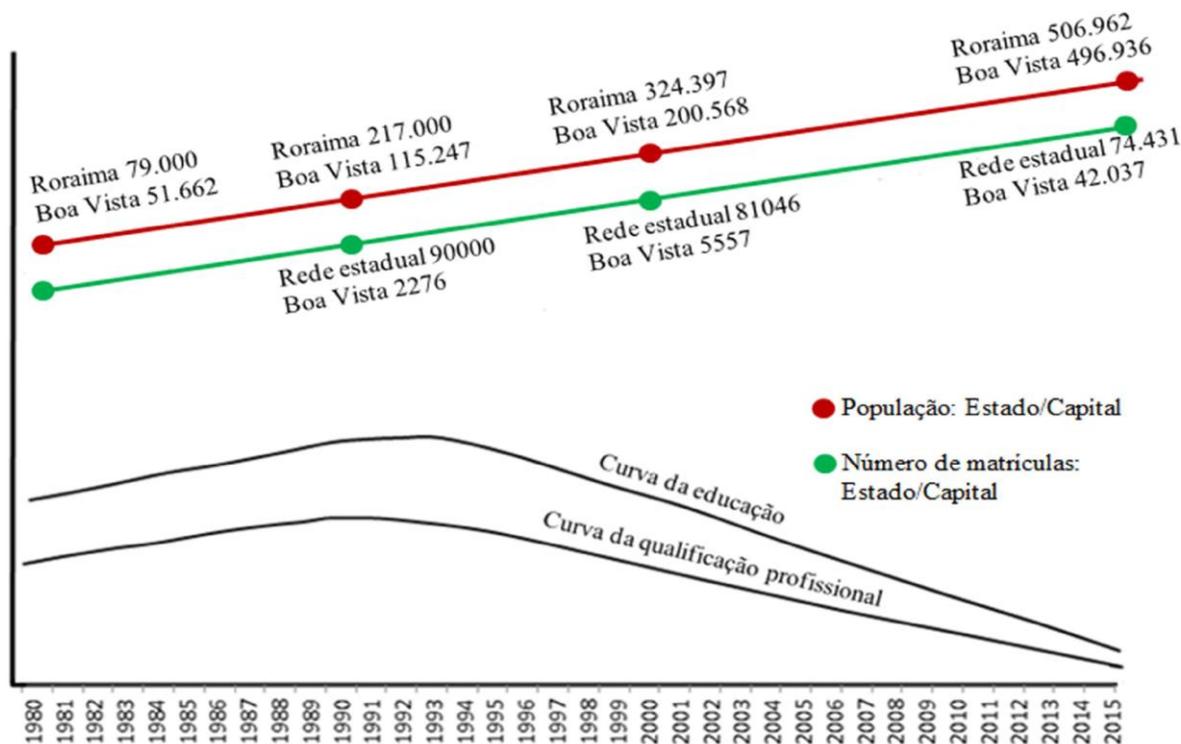


Gráfico 1. Eixo x (horizontal, independente) representa o tempo em anos, 1980 a 2015; eixo y (vertical, dependente) representa o número de indivíduos. As duas retas representam: i) a vermelha o crescimento populacional de Roraima e Boa Vista em períodos aproximados de 10 anos (4 períodos) marcados com um círculo cheio de cor vermelha, ii) a verde o crescimento do número de matrículas na rede estadual de ensino em todo o estado e em Boa Vista em períodos aproximados de 10 anos (4 períodos) marcados com um círculo cheio de cor verde. As duas curvas representam respectivamente: i) o declínio da educação nos mesmos períodos do crescimento populacional, ii) a curva de

qualificação profissional na área da educação em Roraima. Fonte: Secretaria da Educação de Roraima - Inep 2015 - IBGE.

Como interpretar esta situação? Não é fácil, primeiro por causa da subjetividade em muitos aspectos – o que é bom ou ruim? Na falta de critério muito firmes e da fragmentação com relação à participação dos gestores de escolas fica sempre este questionamento – e também devido ao fato que muito das avaliações são com base no desempenho dos alunos, tanto da rede pública como da rede particular de ensino em Roraima. E aqui há muitos dados conflitantes entre si, conforme veremos pouco mais à frente (INEP, 2015). Além disso, e retomando um pouco a pergunta sobre o que é bom ou ruim, existe sempre a possibilidade de o número de matrículas ou avaliações locais ser superestimadas ou interpretadas ao sabor das políticas locais, seja para angariar mais recursos, seja para uma justificativa, seja por qual motivo for. Isto aconteceu muito nas áreas de colonização na Amazônia, quando os indicadores das áreas eram superestimados localmente com relação a vários critérios, incluindo o número de pessoas moradoras e produtoras.

O desempenho dos professores ajuda também nesta interpretação, no sentido de participação junto ao sistema educacional, cuja contribuição participativa não se restrinja apenas em cumprir o dever em sala de aula – o que, convenhamos, não é pouco, é preciso reconhecer. Aumentou também o número de professores com cursos de graduação, mas, com o devido cuidado com o comentário, e o devido respeito, nem sempre o "hábito faz o monge", são necessárias ações compromissadas para que a vestimenta (o hábito) possa fazer o devoto profissional (o monge) – em 2003, por exemplo, o contingente de professores com alguma habilitação chegava a 88%, mas há indicações de que o ensino não acompanhou nem a habilitação formal dos professores e nem o aumento populacional. Ainda assim é algo subjetivo avaliar a qualificação profissional; a forma mais sensata é através dos alunos e do rendimento escolar destes no geral.

Vejamos alguns destes resultados indicativos.

Em 2014 nós temos em todas as regiões de Roraima 382 escolas públicas estaduais, com 74.431 matrículas do ensino fundamental, de acordo com a Secretaria da Educação (INEP, 2014 – IBGE, 2015).

A capital Boa Vista é onde há maior concentração de escolas e de alunos matriculados em todos os níveis do ensino fundamental. De acordo com as categorias

de ensino (ver **Quadro 1**, pág. 30) nós temos o seguinte censo geral para a cidade de Boa Vista em 2014 (INEP, 2015): i) na rede estadual 10.565 estudantes entre 6 e 10 anos, ii) na rede federal 325 alunos matriculados no ensino fundamental, que é o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, iii) na rede municipal temos na creche 2.320 alunos e na pré-escola 12.373 alunos regularmente matriculados, iv) no ensino fundamental municipal estão matriculados 38.947 do 1º ao 9º. Na rede particular de ensino em Boa Vista nós temos: i) na creche 2.946 crianças entre 0 – 3 anos, ii) na pré-escola temos 3.862 crianças entre 3 e 5 anos, iii) no ensino fundamental temos 6.430 alunos do 1º ao 9º ano (**Quadro 7**).

Quadro 7. Quadro-resumo do ensino em Boa Vista, capital do estado de Roraima em 2014 – número de alunos matriculados: 1) Creche e pré-escola representam escolas do município de Boa Vista; fundamental do 1º ao 9º Ano representam as categorias: estadual e municipal; 2) Ensino médio representam todas as

Infantil Creche	Infantil Pré-escola	Fundamental 1a. - 4a. séries	Fundamental 5a. a 9a.séries	Ensino médio 1º ao 3º anos				Total de alunos do fundamental e médio em Boa Vista
				Estadual	Federal	Municipal	Particular	
2.320	12.373	47.769	36.723	19.680	1.355	26	1.385	
Soma 99.185				Soma 22.446				121.631

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – 2014.

Apenas complementando as informações, nós temos que nos municípios de Boa Vista, Alto Alegre, Mucajaí e Rorainópolis há maior concentração de alunos na rede estadual de ensino, respectivamente 23.855 na capital roraimense, 1.708, 1.616 e 1.918 em Rorainópolis. Nas redes municipais em Boa Vista nós temos 22.379 estudantes matriculados no ensino fundamental, seguidos de 981 em Alto Alegre, 1.461 em Mucajaí e 2.992 em Rorainópolis (dados não publicados obtidos na Secretaria da Educação).

6.4. Avaliações do ensino em Roraima

Não é tarefa simples – e nem agradável – avaliar ou interpretar avaliações, sejam estas de quais níveis forem. Entretanto em todos os sistemas do mundo, até nas utopias, nós necessitamos de parâmetros que possam situar nossas ações perante o que chamamos de realidade e suas modificações dentro dos ideais de cada sistema. Isso é feito através de avaliações.

Roraima, como todas as regiões brasileiras, tem seu desempenho educacional avaliado desde 1990, ano em que começaram as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica, aplicado nas 4ª séries- 5º Anos e 8ª séries – 9º Anos. O Sistema faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, criado pelo Ministério da Educação para

avaliar alunos do ensino fundamental. O Saeb é composto pelos seguintes sistemas de avaliação: i) Aneb, bianual, é a Avaliação Nacional do Ensino Básico, ii) Anresc ou Prova Brasil, anual, é Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, iii) Ana, anual, é Avaliação Nacional de Alfabetização, aplicado na 3ª série do ensino fundamental. São avaliações que retratam com maior ou menor fidelidade o ensino nas regiões brasileiras: norte, nordeste, sudeste, sul e centro-oeste, na ordem em que são relatadas nas avaliações (BRASIL, 2015 – MEC, INEP, 2015). Na perspectiva do Plano de Desenvolvimento da Educação as médias de desempenho no Aneb e Anresc - Prova Brasil - subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, a qual é a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Educação para o ensino básico.

No plano internacional nós temos o Pisa, que é o Programa Internacional de Avaliação de alunos (*Programme for International Student Assessment*), desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, uma organização internacional que reúne 34 países, fundada em 1960, com sede em Paris, no Palácio de La Muette. Esta organização remonta à guerra mundial na Europa, com descendência direta do Plano Marshall, criado para ajustar as finanças no pós-guerra de 1945. No Brasil o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Internacionais (INEP, 2015).

Neste programa de avaliação de estudantes do ensino fundamental participam 12 países: Brasil, México, Portugal, Coréia do Sul, Espanha, Estados Unidos, Uruguai, Finlândia, Argentina, Peru, Colômbia e Chile. Certamente as avaliações dos alunos têm alguma coisa que ver com questões econômicas de investimentos. São avaliados os estudantes nas categorias literatura, matemática e ciências. A média nacional do Pisa em 2012 foi 402, avaliados 18.589 estudantes; dentre os estados brasileiros Roraima ficou em 23º lugar (27 estados), com a nota média 371 pontos, uma diferença de 31 pontos atrás, na média, e cerca de 300 pontos dos melhores dentre os cinco estados federativos brasileiros mais bem avaliados que obtiveram juntos a média ao redor de 670 pontos. Foram avaliados em Roraima 7.156 estudantes. Os melhores desempenhos dos alunos de Roraima estão em nove escolas de Boa Vista. Sete destas são escolas particulares, cujos alunos obtiveram média de 366 pontos; as outras duas são federais – o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima que obteve média de 559,5 pontos e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que obteve média de 563,4 pontos (INEP, 2015, BRASIL-MEC – 2015).

De acordo com o INEP (2015), dentre os estados brasileiros os melhores colocados no Pisa 2013 são alunos de São Paulo com 730 pontos, Rio de Janeiro com 70 pontos, Pernambuco com 675 pontos, Rio Grande do Sul com 660 pontos e Amazonas com 650 pontos, todos em média. Ao nível internacional o Brasil ficou na 55ª posição em leitura, 58º lugar em matemática e 59º em ciências.

Com relação às avaliações nacionais o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira relata que a avaliação de Roraima em 2003 para o Sistema de Avaliação da Educação Básica os alunos 4ª série - 5º ano das escolas roraimenses foram avaliados no nível 43% destes no estado crítico e cerca de 70% dos alunos da 8ª série – 9º ano foram avaliados no nível cerca de 70% destes nos estados críticos e muito críticos.

Em 2013 o índice Ana - Avaliação Nacional de Alfabetização - avaliou em nível nacional 2,3 milhões de crianças brasileiras do 3º ano (na faixa etária de 8 anos) da rede pública; dentre estes estavam os alunos roraimenses, os quais obtiveram os primeiros lugares entre os estados avaliados: 67,37% dos alunos estavam entre os primeiros com relação aos níveis mais baixos em leitura, 44,61% nos níveis mais baixos na escrita e 69,17% nos níveis mais baixos em matemática. Entretanto estes resultados são contraditórios e a impressão que dá é que depende de comparações entre escolas de todas as regiões agrupadas – norte, nordeste, sudeste, sul e centro-oeste – para termos um termo de comparação ou um índice único que possa refletir a real situação. São contraditórios os resultados porque o próprio governo divulgou em 2013 uma lista por postos do resultado do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, elaborado pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – e Roraima ocupou lugares intermediários entre todos os estados brasileiros (**Quadros 8 e 9**).

Quadro 8. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2014 (avaliação 2013): posição de Roraima dentre os estados – escolas federais, estaduais, municipais e particulares.

	2007	2009	2011	2013	Média 2007 - 2013	Média Brasileira (proximada) no período - todos os estados – escolas federais, estaduais, municipais e particulares agrupadas	Posição de Roraima entre todos os estados nas mesmas categorias de escolas
anos iniciais 6-10	4,1	4,3	4,7	5,0	4,5	5,6	16°
Anos finais 11 – 13 anos 8ª série - 9ºano	3,4	3,7	3,7	3,7	3,6	4,3	17°
Médio 14 – 17 anos 1º - 3º anos	3,5	3,5	3,4	3,6	3,5	3,9	12°

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro 2014.

Quadro 9. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2014 (avaliação 2013): posição de Roraima dentre os estados – escolas estaduais.

	2005	2007	2009	Média 2005 - 2009	Média Brasileira (proximada) no período todos os estados – escolas estaduais agrupadas	Posição de Roraima entre todos os estados – escolas estaduais
anos iniciais 6-10 anos	3,5	3,5	4,2	3,7	4,5	15°
Anos finais 11 – 13 anos 8ª	3,2	3,5	3,7	3,4	3,9	11°
Médio 14 – 17 anos 1º - 3º	3,2	3,1	3,4	3,2	3,8	12°

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro 2014.

Uma pergunta é pertinente frente à aparente contradição entre os índices avaliadores, cuja contradição deve ser causada por diferentes interpretações e também pela quantidade de índices, ocasionando compreensivelmente algum conflito metodológico entre eles. Dado que o índice Ideb pode ser individualizado, a pergunta é: Como se comportam as escolas – o exemplo foi para as estaduais – com relação às metas estabelecidas para o período? As metas são estabelecidas pelo Ministério da Educação e já vêm determinadas para as escolas cumprirem. Para responder esta pergunta

eu alistei aleatoriamente 10 escolas dos anos finais de Roraima (8ª série - 9º ano) dentre as 55 que funcionam em Roraima, entre os anos 2011 e 2013 (INEP, 2015; MEC, 2014). O resultado foi que todas apresentaram as notas em vermelho, abaixo da meta estabelecida, com exceção de duas em 2011 (escolas 2 e 7) que estavam dentro da meta (**Quadro 10**).

Quadro 10. Relação entre notas obtidas avaliadas pelo Ideb e as metas estabelecidas pelo MEC em 2014: escolas estaduais escolhidas aleatoriamente, cidade de Boa Vista, dentre 55 escolas estaduais do município considerando as 8ª e 9ª séries finais.

		ESCOLAS									
Ano	avaliação e meta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2011	Ideb (meta)	4,4 (4,6)	3,6 * (3,6)	4,5 (4,8)	3,5 (4,1)	3,7 (4,3)	4,4 (5,2)	4,4 * (3,8)	3,8 (4,2)	4,0 (4,1)	3,9 (4,7)
2013	Ideb (meta)	3,9 (5,0)	2,5 (3,7)	4,7 (5,1)	3,2 (4,5)	3,9 (4,9)	4,7 (5,5)	2,9 (4,2)	3,4 (4,6)	4,4 (4,5)	4,2 (5,0)

*Meta atingida.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – MEC 2014

Tentar entender este quadro socioeducativo sob a complexidade das relações pedagógicas de levar o jovem ao conhecimento, aos métodos utilizados e às práticas da pedagogia dominante e o contraponto desta, a pedagogia não dominante, significa enveredar para uma interpretação sobre a neutralidade da educação, a qual não existe. O que estaria causando o desequilíbrio conforme nós podemos observar no quadro educacional roraimense? Seria uma pedagogia de conteúdo único ao invés de conteúdo múltiplo? Seria este o caminho e a ponta do emaranhado para começarmos a entender este quadro? Ou seria uma questão interpretativa mais simples, que não exigiria explicação elaborada na ordenação dos conceitos e sim nos comportamentos dos nossos professores, que se apresentam na forma inercial perversa da alienação e do descompromisso. Entender um processo desbalanceado como este, sob a ótica linear de qualquer um destes aspectos em si, pode ser frustrante por não dar resposta satisfatória – talvez uma sobreposição dos aspectos destes possa ser mais eficiente no entendimento. Seja como for, a realidade perversa assim conformada impregna-se no aluno, tornando-o reflexo e refém de um sistema dominante o qual utiliza tanto a apatia e o descompromisso para se instalar no processo e fincar as suas bases, quanto as mazelas pedagógicas que procuram provar uma fictícia neutralidade nos seus parâmetros constitutivos. O resultado é o que vemos em muitas instâncias, alunos que chegam ao final do ensino médio com sofrível preparo. O

cidadão que se tornará um aluno formado num sistema que funciona desta maneira tem tudo para responder de forma insatisfatória a um conjunto de questionamentos que exija conhecimentos múltiplos. O que poderia haver de errado na sua perspectiva de vida? Cabem aqui as argumentações do professor Paulo Freire de que no processo quem primeiro precisa ser educado é o educador (FREIRE, 1978). Cabem aqui também todas as inquietações de Rousseau (1762) quando apresentou *Émile* ou de *l'éducation* para a sociedade francesa da época, mostrando seu personagem *Émile* como puro, mas sendo corrompido pela sociedade ao crescer e se escolarizar – a burguesia dominante caiu em cima de Rousseau. É possível enxergar o que se passa na educação sob esta mesma visão de Rousseau, uma educação que é capaz de formar cidadãos corrompidos pelo sistema.

Neste contexto socioeducativo e político também merecem a nossa atenção as reflexões do Professor Laymerie de Castro Ramos sobre a educação, transcritas a seguir integralmente do texto preparado por ele em 2015, “*Educação – Será? Em busca de uma nova concepção para o ato de Educar*”:

Diariamente nos debruçamos sobre os nossos afazeres e muito raramente nos perguntamos sobre o que significa para o todo aquilo que estamos fazendo. Refiro-me especificamente ao nosso trabalho em educação... cheia de departamentos, compartimentos, setores... quase sempre uns distantes dos outros.

Quando não distantes, temos nos questionado e discutido sobre que tipo de cidadão queremos formar, para que tipo de sociedade, qual o currículo necessário para isso, cargas horárias, formação do professor, normas, investimentos necessários, etc. Até se chega a discutir sobre uma educação holística, uma educação para o homem pleno, integral.

Isso tudo parece muito interessante, profundo até!

E é isso que vem me causando preocupação: o que significa esse homem integral? É o ser social, de relações, o cidadão do mundo? Certo!

Mas aí se amplia um pouco mais a questão.

Desde que eu era criança ouço falar que o homem utiliza apenas 5% de sua capacidade mental. E o restante, por que não se desenvolve? Seria a Educação a se encarregar disso? O que foi feito até agora? Colocando a questão de outra forma: o homem é, antes de tudo, um ser transcendental. E isso não tem a ver com misticismo, religiosidade. É apenas o aspecto de potencial que se questiona, com base em informações sobre parapsicologia, neurolinguística, notícias da área de psiquiatria e coisas dessa natureza. Estariam nesse campo os outros 95% da capacidade mental do homem que faltam ser desenvolvidos?

Antes disso tudo já recomendava Sócrates, o filósofo grego: “Conhece-te”. Podemos dizer que o homem, ser transcendental, se conhece? A educação tem-se questionado sobre isso?

Aqui algumas questões cruciais: O que é, mesmo, qualidade? O que a pode caracterizar? O que é necessário para alcançá-la?

Diante disso tudo se pode dizer que temos feito apenas o trivial, o “feijão com arroz” e, diga-se ainda, cada vez “mal temperado”. Ilustram bem essa situação as frequentes reclamações que se ouve sobre o verdadeiro círculo vicioso formado: o aluno chega no 6º ano despreparado e os professores reclamam dos colegas que não ensinaram aos alunos o suficiente, embora não façam nada para suprir o déficit de aprendizagem que o estudante traz do 1º ao 5º ano; no ensino médio o fato se repete e no superior idem. E agora, quem está formando os professores que lecionam na educação infantil, no ensino fundamental e no médio?

A questão não é descarregar a culpa no ensino superior ou em quem quer que seja. A mudança de foco pode ser o que está faltando: que tipo de homem (ser humano) queremos formar, aquele homem transcendental, não apenas para que tipo de sociedade, mas para que tipo de vida?

Então, o que significa (efetivamente) educar? Seria “tirar” de dentro para fora toda essa capacidade

mental que não estamos usando, ou seja, desenvolver plenamente essa capacidade mental que ainda não conseguimos utilizar? Como fazer isso? Dessa perspectiva, qual o papel do ensino superior? E do ensino médio? E do fundamental?

Agora, voltando a colocar os pé no chão: o “feijão com arroz mal temperado” que nós fizemos bem poderia ser enquadrado, tratado, mesmo, como crime. Sim, porque a Constituição Federal diz em seu art. 205 que a educação é um direito de todos e esse direito é subjetivo. A LDB, a nossa Lei nº 9.394/96, repete no seu art. 5º o que diz a Constituição Federal. A lei estabelece, ainda, alguns princípios que deveriam nortear a educação: em síntese, formar o cidadão consciente e participativo. Embora sem aclarar esses conceitos, isso significa que 100% dos estudantes têm direito de aprender 100% do que deve ser ensinado. Estão aprendendo? Os resultados do IDEB, ENEM, PROVA BRASIL e ENADE, inclusive do PISA, que é o sistema internacional de avaliação do ensino, dizem que não, ou seja: esse direito, assegurado em lei, está sendo negado – e é nisso que consiste o crime. Ainda considerando as diferenças individuais, os resultados têm sido constantemente aquém do esperado. Além disso, a Administração Pública, segundo a Constituição Federal, deve ser exercida obedecendo aos princípios de **legalidade, moralidade, impessoalidade, publicidade e eficiência**. Nesse último caso, como se verifica a eficiência no fazer público da Educação? Pelos resultados produzidos, naturalmente! E esses são desastrosos. Acrescente-se a isso o fato de a Educação de Jovens e Adultos – EJA – contar, hoje, com uma clientela vertiginosamente crescente, quando a modalidade destinava-se originalmente a atender apenas “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada” (Art. 37 da LDB). Em parte isso ocorre pelo descaso por parte do aluno, que deixa o tempo passar para ter idade de ingressar na EJA, porque é muito mais fácil e gasta somente a metade do tempo. O outro lado da moeda são os índices de reprovação, até o abandono dos estudos, que são retomados somente quando há uma necessidade urgente. A escola simplesmente não tem competência para atrair o aluno, prender sua atenção, despertar seu interesse. Ela se torna simplesmente “chata”, desinteressante! Em uma palavra: **Ineficiente!**

A quem compete cobrar isso? Tribunais de Contas da União e dos Estados? Ministério Público de Contas da União e dos Estados? Assembleias Legislativas? Algum órgão de controle já determinou que alguém devolvesse os recursos públicos utilizados sem eficiência? De alguma forma alguém já foi penalizado por isso?

Devemos, então, voltar à questão conceitual: a situação a que chegamos parece indicar a falência dos modelos atualmente adotados. A redefinição de conceitos, de novos rumos e, em consequência, tudo o mais se torna uma necessidade premente.

Surgem, então, de volta, as questões: Que ser humano se quer formar? Para que tipo de sociedade? O que seria uma educação holística? Que trajetórias poderão ser vislumbradas para a humanidade a partir do século XXI?

Há também fatos isolados que merecem a nossa atenção nos últimos cinco anos, pelo mérito alcançado e esforço dos professores, gestores e alunos que ganharam ou se distinguiram na premiação nacional Gestão Escolar, atribuído anualmente às escolas que alcançam ou ultrapassam as metas nacionais ou suas médias. O prêmio avalia dentre outras dimensões a pedagógica. Na edição 2011 a vencedora deste prêmio foi a escola Estadual Princesa Isabel, na gestão da professora Nádia David dos Santos. O prêmio avaliou principalmente como a escola trabalha para melhorar seus índices de aprovação e diminuição da frequência de abandono escolar. Em 2012 a Escola Estadual Lobo D'Almada foi a vencedora do Prêmio Gestão Escolar. Em 2013 a vencedora foi a Escola Estadual Mario David Andreazza, cuja gestora na época foi a professora Edilma Silvia Ribeiro com uma proposta pedagógica inovadora para a sua escola.

6.5. As escolas indígenas roraimenses: aplicação dos conceitos de regionalização da educação

A regionalização da educação, no seu sentido amplo, passa por dois vértices nos quais se apoiam vários ângulos, cada qual com as suas especificidades: um destes vértices é necessariamente normativo, o outro é conceitual e filosófico. Sob um conjunto normativo, este é necessário para que a regionalização possa ser efetivada dentro da estrutura organizacional do sistema, senão não será eficaz e nem eficiente; sob um conjunto de conceitos, há diferentes interpretações e é mais complexo, mas se se adota a concepção do homem, da sua diversidade cultural e social, e da sua relação com o ambiente imediato, então a educação tem o rumo humanístico e torna o processo educacional mais amplo e mais rico, fornecendo elementos para a constante transformação. A história sempre nos ajuda a entender os elos que unem a educação dentro deste enfoque e neste caso é pertinente a educação indígena em Roraima para passarmos a outro nível mais específico, uma escola indígena como exemplo de regionalização da educação – a escola indígena da região do Surumu. Mas antes é pertinente uma visão geral sobre as escolas indígenas na região.

A história da educação indígena em Roraima, de forma estruturada com currículo ou com planejamento na forma de classes, presencial, com vários alunos tendo acesso ao mesmo conteúdo, começa em 1909 quando chegaram a Roraima quatro monges e dois irmãos da Ordem de São Bento (ordem católica de clausura fundada na Europa em 529). Eles não são exatamente bem-vindos por todos e em 1910 seguem para a região do alto rio Surumu, onde constroem alguns barracões para uma missão beneditina – a missão Surumu, em pleno lavrado. Nesta missão eles se dedicaram a catequizar os indígenas (essencialmente macuxi), ensinando também as primeiras letras aos meninos e meninas. Esta missão durou até 1912, quando os beneditinos precisaram abandonar o local por motivo de doença, a malária (poderá ter sido febre amarela) os atingiu (SANTOS & GODOY, 2011).

Um pouco de história é pertinente para contextualizar Roraima dentro da educação indígena. Em 1759 foi criado um Diretório (Directório) para substituir as missões jesuítas que haviam sido canceladas. Este instrumento não funcionou por motivos de desinteresse absoluto da Coroa Portuguesa e é encerrado em 1798. Em 1845, período do segundo império brasileiro, é promulgado o decreto nº 426 que tratava das diretrizes gerais para a reentrada das missões em terras brasileiras, com a participação

dos jesuítas. Estas ficariam a serviço do governo brasileiro e regulamentava a catequese e a "civilização" dos indígenas. Em 1870 são criados os internatos para crianças indígenas, comandados pelas missões, apesar de o governo imperial determinar a participação do governo (ALVES, 2005).

Em 1910 é criado o Serviço de Proteção ao Índio, que fica responsável pelas escolas indígenas e reserva de mão de obra barata. Não havia a intenção de preservação da cultura e nem de escolarizar os índios dentro das suas perspectivas étnicas. Em 1967 é extinto o SPI e criada a Funai, que dá início ao programa de educação bilíngue para indígenas, certamente influenciado por sertanistas do porte dos irmãos Vilas Boas e antropólogos da época, que tinham influência, por exemplo, de Claude Lévi-Strauss, Darcy Ribeiro, Eduardo Enéas Gustavo Galvão, Charles Wagley e Roberto Cardoso de Oliveira (OLIVEIRA, 2008).

Em 1921 os beneditinos retornaram a Boa Vista do Rio Branco e fundaram nesta cidade uma nova escola, o Patronato, para meninos e meninas indígenas e não indígenas. Desta nova vinda dos monges participou Dom Alcuino Meyer, que tinha como missão também a desobriga nas fazendas do lavrado. A desobriga era muito comum na época, um padre viajava casando e batizando, mas recebia dinheiro para isso - não há na literatura sobre Roraima nenhuma indicação se este serviço era pago na região. O Patronato funcionou durante 1921 a 1945, como internato, ensinando as primeiras letras para as crianças indígenas e não indígenas, e algum ofício, como carpintaria e agricultura.

Com a chegada dos beneditinos o Serviço de Proteção ao Índio na região de Roraima sentiu-se um tanto quanto invadido nos seus desígnios e criou também escolas que pudessem justificar a presença do Serviço na região. Assim em 1919 foi criada a "Escola Agrícola Indígena Teophilo Leal" na fazenda São Marcos. Em 1924 havia quatro escolas criadas pelo SPI, em comunidades macuxi e wapixana, além de um sanatório em Boa Vista. Foi um início de regionalização, embora não do ponto de vista indígena, de forma a preservar e incentivar as suas culturas e os idiomas (FREITAS, 2003).

Até então não havia uma escola formal, estruturada como currículo, mesmo porque não havia um plano educacional para estas regiões mais afastadas do poder administrativo brasileiro. A exemplo dos jesuítas, como José de Anchieta, que procuravam ensinar a gramática tupi e dialogar com os indígenas com base nas suas culturas, parece que Dom Alcuino Meyer recolhia também histórias dos macuxi no

idioma deles, mas não sabemos se ele as utilizava para dialogar com os indígenas ou utilizá-las para o ensino. De qualquer forma os monges beneditinos contribuíram para a formação de escolas indígenas, numa primeira tentativa, e também para a aceitação dos índios pelos não indígenas em escolas da região.

Em 1948 chegaram a Boa Vista os missionários da Consolata, Ordem católica reconhecida pela igreja em 1909, que teve sua origem a partir do Instituto Missionários da Consolata, Itália, fundado em 1901 pelo italiano José Allamano. Os padres e irmãos se estabeleceram no prédio construído em 1909 pelos monges beneditinos, e também construíram alojamentos, que funcionavam também como oficina de carpintaria. Desde o início os padres e irmãos atribuíram a si próprios construir missões nos rios Catrimani e Surumu. Aqui começa os primórdios da regionalização da educação em Roraima, voltada para a cultura indígena e principalmente voltada para dar meios para que eles próprios pudessem participar da construção dos currículos, fato que veio a ocorrer mais recentemente, principalmente com a inclusão da Escola de Formação Indígena no sistema oficial de ensino de Roraima. No Catrimani também houve esta preocupação dos missionários, mas no Surumu foi mais forte, com a formação de professores indígenas que pudessem levar aos próprios indígenas o ensino voltado para ser aplicado nas comunidades, principalmente da Raposa Serra do Sol (SILVA, 2000; MATOS, 2013).

O governo brasileiro, através do Ministério da Educação criou vários mecanismos voltados para a educação indígena, desde 1970, com um convênio firmado com o Summer Institute of Linguistics, entidade norte-americana de protestantes, que se interessava em pesquisas para o sistema de línguas indígenas e análise das estruturas gramaticais, que vários antropólogos brasileiros já haviam se interessado, por exemplo, Eduardo Galvão e Darcy Ribeiro, mas foram perseguidos pelos militares. Nestas décadas de 1970 até 2010 vários eventos firmaram a participação indígena dentro de programas educacionais e conforme a Constituição de 1988. Dentre estes considero importantes os vários mecanismos de comitês indígenas dentro do MEC que se sucederam dentro da mesma linha, por exemplo, o Comitê Nacional de Educação Indígena composta por 13 professores indígenas, foi substituída pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, a qual foi mais participativa, reunindo diversos professores e lideranças indígenas de várias etnias (BRASIL – SEMTEC-SECAD, 2009).

Em Roraima ocorreu em 1985 o dia D da educação, promovido pelo governo do estado, então professor Getúlio Alberto de Souza Cruz como governador. Os representantes indígenas também participaram deste encontro especificamente para

discutir a educação nas comunidades. A fazenda São Marcos – homologada como Terra Indígena São Marcos em 1991 – foi a sede deste encontro indígena para a educação. Em 1986 o governo do estado de Roraima criou o Núcleo de Educação Indígena na Secretaria da Educação, o qual é atualmente a Divisão de Educação Escolar Indígena. Em 1991 é lançado em Roraima o Plano de Educação Indígena e em 1992 o governo estadual reconheceu a Organização dos Professores Indígenas de Roraima, quando foi elaborada a Carta de Roraima, a qual estabelecia as normas para a educação indígena. Nesta época foram reconhecidos oficialmente pela Secretaria da Educação de Roraima os cursos de educação básica nas comunidades indígenas (SANTOS & GODOY, 2008). Nestes anos, entre 1970 e 2010, ocorreram vários eventos relacionados à educação indígena, que sempre foi ligada às lutas pelas etnias terem reconhecido os seus espaços geográficos, a suas culturas e os seus sistemas sociais. As associações indígenas roraimenses lutaram firmemente para isso, foi luta brava e morreram muitos índios na luta contra os que tentaram se estabelecer à força nas suas terras, ignorando todos os processos de homologação de terras indígenas. Hoje há em Roraima várias escolas indígenas reconhecidas pelo governo do estado e uma destas é particular, se não for a única no Brasil é uma das muito poucas (**Quadro 11** – na página seguinte). Esta escola será comentada no próximo tópico com mais detalhes.

O processo para a contratação de professores indígenas para a Secretaria da Educação em Roraima é por concurso público, sem especificidades pelo fato de ser em área indígena, mas cujos critérios e exigências foram mudados ao longo dos anos. Por exemplo, em 2002 havia vagas para professores indígenas no ensino fundamental das escolas em Terras Indígenas, mas os que foram aprovados ao chegarem para trabalhar foram rejeitados pelos líderes das comunidades, porque os aprovados além de não serem indígenas deveriam ser moradores da própria comunidade, conforme queriam os tuxauas. A partir desta data os concursos públicos da Secretaria da Educação de Roraima passaram a exigir duas especificidades para os candidatos ao magistério do ensino fundamental em área indígena: pertencerem à comunidade e falar a língua da etnia daquela comunidade. Em 2015 o processo para acesso ao magistério indígena (como passou a ser conhecido) no estado de Roraima, além de atender aos critérios solicitados pelos tuxauas das comunidades, exigia também que os candidatos fossem formados em pedagogia ou estarem cursando a graduação desta modalidade, mas em casos excepcionais a Secretaria de Educação de Roraima aceitava candidatos indígenas com nível médio, como aconteceu no processo seletivo para as escolas estaduais no

primeiro semestre de 2015.

Quadro 11. Matrículas do ensino fundamental da rede estadual de ensino – educação indígena. – ref. ano 2010

	Escolas Estaduais	Estudantes	Docentes
Alto Alegre	20	1.544	100
Amajari	18	1.335	110
Boa Vista	10	1.053	128
Bonfim	10	990	72
Cantá	8	803	71
Caracaráí	1	146	7
Caroebe	6	134	22
Iracema	16	385	16
Normandia	40	2.046	172
Pacaraima	33	1.881	169
São Luis	1	51	3
Uiramutã	59	2.715	224
	222	13.083	1.094

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – MEC e tese doutoramento Maristela Bortolon de Matos 2013

6.6. A Escola Indígena do Surumu ou Curso Técnico na Área de Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental: exemplo de regionalização da educação

A região onde se localiza esta escola indígena é marcada por várias tentativas de se estabelecer nesta parte do alto rio Surumu base de apoio para catequização de índios, principalmente macuxi, que ali moravam e até hoje é a terra deles. Entre 1909 e 1911, período da primeira tentativa de se criar missão no Surumu por beneditinos, até o final da década de 1940, muita história aconteceu naquela região, desde o retorno dos monges em 1921, onde ficaram até 1948. Este período envolveu também a dominação dos indígenas por fazendeiros. Há relatos de que os fazendeiros "empregavam" os índios como vaqueiros, sem usar de força, um tipo de dominação branca estratégica que não entrava em conflito direto com os macuxi.

A partir de 1949 esta região do Surumu começa a ser visitada por componentes da Ordem Consolata, recém-chegados a Roraima. Os beneditinos, que estavam começando a viver às turras com o Serviço de Proteção ao Índio, transferem então a missão do Surumu para os religiosos da Consolata, cujos padres e irmãos chamam a missão de São José do Surumu, com a criação de uma escola ligada à igreja católica. A partir daí houve grande movimentação na missão: algum período fechado,

funcionamento de um hospital, escola com ensino fundamental. Ao lado da movimentação educacional, os padres optaram por incentivar os macuxi a defenderem seus direitos e a se organizarem para recuperar sua cultura, seu espaço geográfico tomado e a reconquista da dignidade étnica. Esta movimentação teve lugar durante o final da década de 1960 e perdurou na forma de luta até 1990, quando foi demarcada a Terra Indígena Raposa Serra do Sol (SILVA, 2012).

Com relação ao aspecto educacional, uma das consequências da formação de associações indígenas em Roraima – em toda a Amazônia também – foi que a missão-escola do Surumu foi repassada ao Conselho Indígena de Roraima em 1997, para que esta coordenasse todas as atividades. É uma história longa e muito cheia de percalços, vitórias e retrocessos, que pode ser seguida na literatura com mais detalhes. Aqui vou me ater a citar aspectos gerais do mecanismo da escola dentro dos princípios da Constituição de 1988 e do Ministério da Cultura, que estabelece apoio institucional às escolas indígenas brasileiras dentro das normas legais.

Em 1985 os tuxauas representantes dos indígenas da Raposa e da Serra do Sol decidem em assembleia realizada na missão do Surumu propor a fundação de uma escola indígena ligada ao Conselho Indígena de Roraima. Foi lançada a semente nesta assembleia e formado o Centro Indígena de Formação e Cultura Serra do Sol. Após vários entendimentos técnicos e pedagógicos com a Secretaria da Educação de Roraima entre 2006 e 2009 foi criado o Curso de Ensino Médio Indígena Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e Gestão Ambiental do Centro de Formação Cultural Raposa Serra do Sol. Em 2009 a Diocese de Roraima passa a gestão deste curso indígena para o Conselho Indígena de Roraima (SANTOS & GODOY, 2011; CENTRO INDÍGENA-CIRR-CIFCRSS, 2009). O recredenciamento pela Secretaria da Educação foi aprovado pela resolução 25/09 de 10 de dezembro de 2009.

Assim, em 2009, um grupo de cerca de cinquenta indígenas formados na escola nos últimos treze anos se reuniu e todos assumiram os projetos da escola do Surumu, voltados para a sustentabilidade econômica, social e ambiental de suas comunidades.

O nome é Curso Técnico na Área de Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental, do Centro Indígena de Formação Cultural Raposa Serra do Sol, gerido pelo Conselho Indígena de Roraima. Este curso tem quatro qualidades que o diferenciam dos demais: é particular e totalmente indígena na sua concepção e manutenção, bem como na proposta pedagógica e disciplinas, totalmente voltado para a realidade local.

O Centro Indígena adota a estratégia de gestão participativa para a escola, todas

as comunidades participam da manutenção da escola e se reúnem periodicamente para discutir problemas relativos ao curso. A disciplina entre os alunos é mantida através de normas aceitas pelas comunidades em reuniões das lideranças, através de um Conselho Diretivo, Comissão de Coordenação, Assembleia de Alunos e Unidade Administrativa.

O curso tem a duração de três anos em regime de internato. As aulas são ministradas por professores indígenas formados na própria escola, com o apoio de alguns professores não indígenas aceitos pelas lideranças. As disciplinas são ministradas respeitando-se as diferentes experiências dos estudantes em seus espaços geográficos e suas áreas de vida – suas comunidades. O planejamento desta formação inclui um tempo na escola e um tempo nas respectivas comunidades que irão fornecer os elementos essenciais para a formação dos estudantes. Os estudos são ministrados e discutidos em módulos e os alunos têm um tuxaua a cada período como líder das atividades. Esta alternância de tempo entre escola e comunidade é essencial para a filosofia do curso e o plano pedagógico escolar, uma vez que a cada período na comunidade o estudante traz para a escola a vivência de cada etnia, construindo assim um saber focado na experiência da comunidade, das suas relações sociais e ambientais, constituindo a relação homem e natureza na sua expressão mais clara, com todas as variáveis culturais, sociais e educacionais em sincronia (CENTRO INDÍGENA-CIRR- CIFCRSS, 2009).

Esta relação homem natureza e o processo escolar formativo permite a união de múltiplos aspectos para o desenvolvimento emocional e político do indivíduo, pedagogia teórica e educação prática. Quando os elementos são meramente normativos não é possível esta junção, levando a planos estéreis na formação do indivíduo e da formação da sua cidadania. Neste exemplo da regionalização da educação, tomando como referência a Escola do Surumu, nós podemos também, por analogia, comentar sobre outro aspecto da educação, a qual, guardadas as devidas delimitações, podemos fazer um paralelo – é com relação à educação ambiental, motivo do próximo item da dissertação.

O que leva a este paralelo entre regionalização da educação e educação ambiental? O que estes dois fatores têm em comum, a não ser fazerem parte do mesmo tema – educação? O tema ambiental é abordado como paralelo à regionalização, porque ambos os termos podem fazer parte do mesmo foco de entendimento e abrangência nas interpretações. Explico:

- i) ambos – regionalização dos currículos e o ambiente inserido na educação –

fazem parte de fatores satélites à educação, não compondo diretamente as práticas pedagógicas, a qual envolve teorias e aprendizado, mas ambos atuam de forma a agregar valores conceituais para os planos curriculares,

ii) a regionalização do ensino faz parte das normatizações do governo para o ensino e consta dos planos educacionais, mas a sua aplicação nas regiões, de forma a permitir reflexões críticas sobre as relações de diversidade cultural e social é acanhada, em parte devido ao desinteresse dos professores, em parte devido à formação canhestra destes e em parte devido à falta de incentivo dos órgãos gestores, embora faça parte das normatizações,

iii) a educação ambiental também faz parte obrigatória dos currículos e das normatizações do governo para o ensino, mas a sua aplicação também é acanhada – como a regionalização dos currículos –, também em parte devido à formação dos professores que deixa a desejar em muitos aspectos de reflexão crítica, em parte devido ao descompromisso dos professores, em parte devido à falta dos órgãos gestores em colocar a educação ambiental no contexto do processo educacional como fator de mudança social e mudança de paradigma, colocando o homem no contexto do seu ambiente, social, geográfico, cultural e ecológico.

iv) ambas – a regionalização dos currículos e educação ambiental – foram incorporadas ao discurso educacional sob alguma forma de pressão da sociedade ou por setores localizados da sociedade. A regionalização é um anseio antigo, advindo de antropólogos que permearam sobre a educação e de educadores cuja ampla visão não lhes tolheu a humildade de olharem para a diversidade cultural e social, quando estes nomes ainda nem estavam entranhados nos discursos. Dentre estes antropólogos podemos citar o professor Darcy Ribeiro e dentre os educadores podemos citar como exemplo o professor Paulo Freire. Também houve pressão feita por parte das organizações não governamentais que passaram a fazer parte das tomadas de decisões governamentais a partir da década de 1980, principalmente nas áreas da educação e meio ambiente. Justamente, essa área ambiental é um anseio mais moderno, mas com as mesmas características de aproximações políticas da regionalização da educação, só que tomadas por ambientalistas com diversas visões e perspectivas, percorrendo sem equilíbrio formal a tênue linha dos extremos. Também houve pressão por parte das organizações não governamentais, que vêm pressionando os órgãos governamentais desde a década de 1980, com discursos que detêm várias perspectivas ao nível regional e nacional.

Portanto, diante destes argumentos e perspectivas, julgo pertinente nesta dissertação olhar com um foco pouco mais próximo este parâmetro educação ambiental, o qual por força de lei governamental é obrigado a constar nos currículos oficiais e particulares do ensino fundamental.

7. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PARA QUÊ, PARA QUEM E PARA QUAL AMBIENTE?

Este subtítulo nos remete para uma pergunta instigadora feita por Peter Weigel em 2009, que enfoca diretamente as preocupações ambientais, em especial na Amazônia: *educação para que ambiente?*

Esta pergunta normalmente é respondida na literatura vigente como tendo um começo no final da década de 1970, segundo alguns autores, ou meados da década de 1960, de acordo com outros, mas todos concordando de certa forma com a perspectiva de mudanças sociais, contestações de valores e olhares humanísticos para os problemas advindos do pós-guerra. Foi um movimento essencialmente burguês. A juventude destes anos que estavam nas universidades e os jovens professores que tiveram suas conceituações fresadas na sociologia contestadora europeia, principalmente na França, mudaram nos seus meios a forma de verem o mundo. Conceitos foram elaborados com base numa interessante mescla de economia, história natural e sociologia, que permearam na ciência até hoje. Exemplo disso é a ecologia evolutiva, a biodiversidade, a diversidade étnica, conceitos explicativos sobre os ecossistemas e introdução de novos nomes, como bioma – tudo isso forneceu os elementos constitutivos do novo foco sobre o ambiente, agora sob o olhar direcionado dos ambientalistas do mundo todo e alguma imitação.

Entretanto esta pergunta inicial permanece: educação para qual ambiente? Esta pergunta é difícil de seguir o emaranhado da linha que a constitui, mas no sentido amplo a educação associada ao ambiente como estrutura formal relacionada ao ensino nos remete para a Europa da década de 1700, mais precisamente para o tempo de Jean Jacques Rousseau, filósofo natural de Genebra e já citado em outro momento desta dissertação – "educar é construir sentidos para a existência humana". Portanto, uma educação para o ambiente europeu, com todas as prerrogativas da época e do ambiente social, geográfico e cultural. Rousseau entendeu bem estes aspectos, ao relatar o seu pensamento no seu livro que publicou em 1762, *Émile: ou de l'éducation*. É um

clássico, um romance atual até os dias de hoje, guardadas as proporções de época e ambiente europeu. Neste livro Rousseau trata natureza da educação, de política e filosofia sobre as relações indivíduo e sociedade. Ele via o indivíduo como bom, mesmo fazendo parte de uma sociedade corrupta. No livro Rousseau fala da educação de crianças e jovens, da filosofia da educação, considerando ideias e defendendo argumentos que o levaram a escrever sobre o contrato social de uma sociedade corrupta (COUTINHO, 1996).

Émile pode ser considerado um romance, em livre tradução "Emílio: ou da educação". São cinco livros. No primeiro Emílio é uma criança e vai se descobrindo com o físico e o emocional de crianças – a educação reforma. No segundo livro Emílio é um pré-adolescente e faz considerações sobre as interações da criança com o mundo e sobre como crianças fazem referências abstratas com base no mundo real, incluindo a escolha de profissões. No terceiro livro Emílio se vê frente às ocupações (profissões) e se trata de escolhas reais; Rousseau faz um manual de profissões da época. No quarto livro Emílio é adolescente e aqui nesta fase ele é socializado, com todas as características de um adolescente. Deve ser o livro mais citado desta fase de Rousseau, por ser relevante na psicologia, na sociologia, na antropologia e na psicanálise. Causou certamente muitos problemas a Rousseau este livro, pois aqui ele faz uma dissecação da sociedade europeia da época, mormente a francesa, o que certamente deve ter desagradado vários setores da sociedade que ele chamou de corrupta, no sentido de corromper um indivíduo que nasce bom e é corrompido pela sociedade. No livro cinco

Rousseau trata da educação da mulher, a qual será a esposa de Emílio – homens são iguais no sentido social, mas os sexos são diferentes (DALBOSCO, 2009).

O que Rousseau deixou marca indelével no pensamento humano é a ideia de construir sentidos para a existência humana e pensar a melhor maneira de participação no meio social – esta deve ser, para ele, a principal preocupação de todo e qualquer projeto político-educacional. Emílio é um personagem fictício para ilustrar as ideias de Rousseau sobre educação. Emílio será um homem ou será um cidadão? Em síntese, Emílio tentará salvar o mundo ou salvará a si próprio? Com este livro Rousseau contribui para a valorização do homem e suas especificidades psicológicas que vale até hoje no âmbito da educação moderna. É uma forma de ver o mundo, de dialogar com o real a fim de dar sentido à construção de identidades individuais e coletivas, visando sempre o bem-estar do homem como indivíduo e como cidadão. Emílio é uma obra de arte que aos poucos vai sendo desnaturado pelas instituições sociais.

Estas considerações podem ser consideradas, de certa forma, precursoras do método Montessori, proposto pela italiana Maria Montessori, que tinha como perspectiva independência e liberdade dentro de limites, dentro do espaço físico e social e psicológico. De acordo com Montessori crianças de diferentes idades, por exemplo, 2 a 6 anos, podem frequentar as mesmas classes, misturadas. O construtivismo começa aí suas raízes. De acordo com Montessori a educação leva à paz mundial.

De acordo com um clássico dicionário de termos portugueses dos anos 1700, ambiente é uma conjunção de fatores que nos rodeiam – neste sentido o ambiente na época de Rousseau pode ser considerado o ambiente social europeu e não necessariamente devam ser considerados os aspectos físicos e geográficos da França, não é este o sentido de ambiente. Esta é a primeira reflexão sobre ambiente que vai permear esta parte dos resultados na presente dissertação.

Relevante neste contexto são as ideias de Louis Rodolphe Agassiz, natural da Suíça, que teve como mestre o brilhante naturalista francês George Cuvier, que trabalhou no Museu de História Natural de Paris. Agassiz teve muita influência nas ideias sobre o estudo da natureza, que reconcilia a ciência com experiências pessoais com base no mundo natural – ideia que numa fase intelectual bem formada o naturalista inglês Alfred Russel Wallace também desenvolveu, mesclando ideias sobre a alma das pessoas, espírito e natureza, após retornar à Inglaterra depois de anos viajando pela Amazônia nos vários rios. Agassiz teve uma famosa frase "*estudem a natureza, não os livros*" que foi o bordão para os educadores progressistas que abordaram a educação como ambiente, utilizando estes dois termos juntos em meados de 1800, por exemplo, o próprio Agassiz, Liberty Hyde Bayley, Wilbur Jackman e Rachel Carson, entre outros que a literatura cita com frequência (GUYOT, 1878). Estudem, crianças, a natureza e não os livros foi também o tema do norte-americano George Perkins Marsh, diplomata, que cunhou o termo sustentabilidade, para se referir à natureza com princípios da educação, conceitos e ideias tratadas no livro de Marsh "*Man and nature*". Marsh muito influenciou as ideias de educação para crianças, explicitando sempre o ambiente (HENRIQUE, 2009).

Portanto, é meu argumento nesta dissertação de que as ideias sobre educação para crianças e jovens, envolvendo a sociedade e a natureza no sentido de ambiente – e muitas vezes com este termo explícito –, é um pouco mais anterior do que a década de 1970, citado sempre na literatura como a década da educação ambiental sendo inserida no contexto social (GUANAES, 2009). Isto no sentido pragmático, de coisa expressa na

literatura, impressa e editada formalmente. Mas se formos fazer as ligações, não no sentido de termos as duas palavras juntas como aparecem no ano de 1700 no livro de Rousseau, mas no sentido figurado ou indireto, temos as ideias de Aristóteles sobre educação e a natureza, as ideias de Plínio, o Velho, mostrando os monstros dos mares e cobras fantásticas nos ambientes desconhecidos e inexplorados os quais fez descrições que foram muito utilizadas pelos jovens infantes na educação como marinheiros e exploradores, tanto portugueses quanto ingleses e espanhóis do século XV.

Um fato marcante sobre a história ambiental brasileira foi a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1810, apossada pelo exército de Napoleão comandado pelo general Junot. Era rei de Portugal D. João VI (1767 – 1826), o qual tomou como primeiras medidas a abertura dos portos e a vinda de diplomatas para a corte transferida, abrindo a colônia para os naturalistas europeus pesquisarem em várias regiões brasileiras. Em 1817 o príncipe herdeiro D. Pedro casa-se por procuração com a arquiduquesa austríaca D. Maria Leopoldina, filha do imperador da Áustria Francisco I. Muito culta, quando D. Leopoldina veio para o Brasil trouxe consigo uma comissão científica, da qual fazia parte Spix e Martius, dois grandes naturalistas da época que trabalharam sobre a fauna e a flora brasileiras. Nesta época veio para as atividades consulares representando a Rússia o conde Langsdorff, naturalista que muito contribuiu para o conhecimento dos ambientes brasileiros. Antes já haviam estado no Brasil Alexandre Rodrigues Ferreira, natural de Salvador, que estudou ciências naturais em Coimbra e empreendeu expedições para conhecimento do ambiente, fauna e flora, de diversas regiões brasileiras. Também nesta época Marcgraf, natural da Saxônia, veio como astrônomo trazido por Mauricio de Nassau – Marcgraf escreveu um dos volumes da História Natural do Brasil (VANZOLINI, 1996).

No plano educacional, entretanto, esta fase boa sobre as pesquisas ambientais no Brasil que abriu muitas portas para o conhecimento dos vários ambientes que compõem os biomas brasileiros, não foi acompanhado pelo compartilhamento dos conhecimentos com as crianças e jovens. Para estes valia os conhecimentos familiares e de grupamentos sociais dos quais faziam parte, por exemplo, crianças da mesma idade trocando conhecimentos sobre os seus ambientes imediatos. Seguindo a linha deste raciocínio, enquanto na Europa e Estados Unidos nós tínhamos no século XIX movimentos que associavam a educação e o ambiente imediato, seja nos seus aspectos ambientais físicos, geográficos, ecológicos, sociais ou culturais – podem ser todos ou isoladamente chamados de um modo geral de *ambiente* no sentido amplo – no Brasil

tínhamos a fase imperial, predominantemente de ideias portuguesas, mas eivadas de ideais franceses da época, em cuja fase imperial a educação era um fardo pesado para ser tratado. Se assim era, quem diria o ambiente, termo para o qual não havia um significado no Brasil.

Aqui a pergunta de Weigel (2009) pode ser retomada: *educação para qual ambiente?* Na Europa e nos Estados Unidos nós temos várias associações em vigor sobre este tema educação ambiental e com este mesmo nome, que se estruturam de acordo com os respectivos padrões políticos e sociais. Uma simples olhada curiosa nos buscadores de redes de computadores nos dá ideia desta diversidade de organizações sobre educação ambiental: ao escrever *environmental education* no lugar apropriado, juntamente com os nomes de países europeus de estados norte-americanos surge como resposta nos monitores dezenas de entidades. No Brasil ao fazermos o mesmo aparece nos monitores relações normativas governamentais – várias delas ou textos amadores e pouco informativos sobre o tema. Isto é colocado porque nos dias atuais os jovens têm nas redes de computadores referências completas para suas questões, os livros são deixados para segundo plano se eles podem encontrar respostas por este meio eletrônico. Ocorre que os jovens também não procuram em outra língua os resultados eletrônicos para suas questões, portanto a informação em português, por mais simplórias que sejam, são as que fazem a realidade do jovem brasileiro.

Em decorrência disso o tema educação ambiental tem sua inclusão nos currículos de forma explicitamente normativa, com conceitos muitas vezes equivocados sobre o que seja educação e também do que seja ambiente. Daí a pertinência da pergunta de Weigel: *educação para qual ambiente?* Tomemos como exemplo a Amazônia. Muitas publicações datadas do período inicial da movimentação sobre educação ambiental que visava alertar sobre a utilização dos recursos de forma predatória e outras bandeiras ambientais tratavam este ecossistema com conceitos emprestados da ecologia ou de forma infantil, sem o conhecimento do que seja morar na Amazônia e tirar o sustento de dentro dos vários habitats que compõem esta grande formação vegetal. A Amazônia é um caleidoscópio de experiências socioculturais e ambientais e buscar interagir o homem neste mosaico não é tarefa fácil e envolve abordagens multidisciplinares, as quais demandam tempo e bom senso, duas faces que os tomadores de decisões nem sempre respeitam. A geopolítica educacional e científica nem sempre é respeitada, originando saberes superficiais, mas politicamente corretos.

E é justamente aí, no estar politicamente correto, que aparecem as diversas

distorções, principalmente porque os diversos grupos que constituem as populações tradicionais da Amazônia têm complexas relações socioprodutivas e especificidades nos modos de produção que não podem ser subjugadas ou descaracterizadas, porque compõem as relações destes agrupamentos humanos com a natureza. Ignorar estas relações ou colocá-las em bases muito simples, levando para as comunidades um conhecimento "universalizado" pode ser considerado politicamente correto, no sentido de que o sistema sabe o que é bom para difundir a sua ideologia, mas esta ideologia tem duas características que a torna perversa: primeiro subjugação e depois impõe as duas coisas ao mesmo tempo.

7.1. Produção do conhecimento e educação ambiental: para que e para quem

Para que haja uma educação ambiental é preciso que haja informações firmes sobre o ambiente e para que haja estas informações é preciso de geração de conhecimento e para que haja geração de conhecimento científico é preciso que haja pesquisas. Cabem aqui duas premissas e uma pergunta: a produção do conhecimento envolve pesquisas e estas nas formas ideais são isentas de política; a educação ambiental utiliza o conhecimento gerado pelas pesquisas e visa a formação do cidadão para que possa entender e interferir sobre o seu meio transformando-o, então ambas – ciência e educação – podem ou devem ser neutras? Não é fácil responder a estas perguntas, mas a resposta mais de bom senso é que ambas, ciência e educação, sofrem interferências do meio e das realidades a que estão expostas, portanto seguindo uma lei universal de ação e reação, ambos os processos não são neutros e isto interfere na universalização da educação e no processo do entendimento ambiental (AGUIAR & BASTOS, 2012).

Os geradores de conhecimento científico na área ambiental envolvendo relações entre os elementos físicos e biológicos da natureza trabalham com a ideia desta mesma natureza de forma fragmentada, fazendo-o perder a noção do conjunto. Este fenômeno social traz limitações para quem queira interpretar a natureza de forma a entender os processos interligados. Isto leva a produzir conhecimento com mais rapidez, o que vai ao encontro das normas vigentes, mas conduzem também a uma alienação social, produzindo especialistas via instrução pelos livros. Este estado interessa ao sistema dominante e neste sentido a ação geradora de conhecimento não é neutra, mas compromissada com algo que o gerador do conhecimento nem enxerga, mas é controlado pelo Estado. É uma forma de dominação social, porque o sistema não é

criticado e não gera elementos para transformações (WEIGEL, 2009).

Com relação à educação ambiental a pergunta sobre neutralidade da educação – e por extensão àquela fragmentação desta de olho no ambiente – começa a ser respondida com uma percepção de que antes de se pensar em interpretar o meio e suas relações sociais e culturais, é necessário agir sobre as concepções de ambiente do agente, neste caso um professor ou professora. Se o processo for acionado sem que essa condição seja satisfeita é como se houvesse um maestro regendo uma partitura e os músicos tocando outra coisa, embora de olho no maestro e aos seus sinais musicais de regente. O maestro por sua vez não escuta a música que seus músicos estão tocando, mas o público gosta porque veio assistir a um maestro e uma orquestra tocar.

Ao difundir um conhecimento pronto, dito também muitas vezes universal, o agente da educação que não enxerga o ambiente com seus próprios olhos estará cumprindo sua obrigação de forma alienada e, portanto, seguindo as diretrizes do sistema dominante. Ao sistema não interessa formar críticos. Só não existe neutralidade neste processo porque esta forma interessa ao sistema dominante manter a sua estrutura e porque há o contraponto de haver uma pedagogia reflexiva e crítica, que possa colaborar com o processo de transformação social. Educação e suas divisões não são neutras, o processo é sempre político, da forma que for e como for.

Todo conhecimento pode gerar um processo que tem valor de uso e valor de troca, assim também o é o conhecimento científico. A educação também pode ser assim enxergada; nas suas formas mais simples haverá valor de uso quando formar cidadãos e haverá valor de troca quando o conhecimento adquirido puder ser utilizado como ferramenta para aquisição de outros conhecimentos. Há ainda um processo um pouco mais complexo de mercantilização da educação como valor de troca, a qual deixa de ser um exercício de transmissão de valores de grupos sociais de uma região, que promovia a integração entre os elementos, e passa a ser controlada nos seus conteúdos, agora adequados para um sistema dominante disseminar sua ideologia e controlar as categorias sociais subordinadas. O ambiente dessas categorias passa a ser apropriado pelo sistema e com ele o saber acumulado pelo conhecimento de tais categorias sociais (MACHADO, 2001).

Há sem sombra de dúvida necessidade de mudarmos as formas como obtemos nossos recursos naturais. Isto está mais do que provado em todos os sentidos, aliás, como foi sempre, desde as épocas de humanos cujas sociedades nômades foram transformadas em agricultores e pastores – certamente foi uma das mudanças mais

significativas da humanidade, acarretando junto profundas mudanças na forma de ver o ambiente e se relacionar com a natureza. A humanidade cresceu muito nos últimos séculos, a ocupação dos espaços se dá a passos largos. A literatura é farta e complexa sobre isso e aqui um comentário breve: se por um lado nós temos uma visão unidirecional e míope sobre o que chamamos de educação ambiental, por outro a literatura é demais rica em abordagens multidisciplinares sociais, econômica, geográfica, cultural e ecológica, e particularmente educacional, mas que, curiosamente e desastrosamente, não são incorporadas ao conteúdo da disciplina de educação ambiental.

Ainda, continuando a argumentação sobre a necessidade de mudarmos nossos valores sociais, culturais e econômicos, com relação às formas como vemos o ambiente, antes de perguntarmos quais os recursos existentes e as formas de bom-senso para extraí-los ou transformá-los, é necessário perguntarmos o que queremos mudar na sociedade. Mudar a forma de ser extrativista ou produtor não implica em mudar apenas os recursos, mas antes, implica sim em mudar a forma social, transformá-la para que o ambiente possa ser utilizado com melhor senso. É necessário que todos saibam o que necessita ser modificado, estejam de acordo, e qual o teor da transformação social que se deseja. É justamente aqui que entra a educação para o ambiente, no sentido de contribuir para a formação da cidadania e de valorizar as culturas regionais e as relações do homem e a natureza. A isto podemos chamar de educação ambiental reflexiva e crítica, portanto política, no sentido de processo de organização e formas de tratar os membros de seu próprio grupo (JACOBI, 2005).

7.2. Educação ambiental em Roraima

O ambiente integrando os fatores sociais, geográficos e ecológicos passou a ser integrado na educação roraimense a partir da década de 1980, quando o Centro de Ciências de Ciências de Roraima iniciou as atividades com um grupo de professores comandados pela MSc. Maria Antonia de Melo Cabral. Este era um grupo multidisciplinar com uma proposta nova para a educação, cuja proposta incluía reflexões sobre a educação e críticas sobre os sistemas pedagógicos sobre o que ensinar, como ensinar e para quem estavam ensinando. Era uma proposta muito transformadora, que via a educação como teoria e a pedagogia como prática, produto da educação.

O ambiente para este grupo do CECIR não era apenas formado por fragmentos desconexos, advindos de uma ciência da qual Roraima não fazia parte. Tinha

uma estruturação e a equipe de professores do CECIR agia sobre os agentes da educação, discutindo com estes agentes as suas próprias concepções de mundo. Não era uma pedagogia dominante, no sentido de ser neutra e apolítica, mas era uma pedagogia a serviço de uma região, dos alunos roraimenses. Havia também um coadjuvante neste processo, que era o Museu Integrado de Roraima, o qual, na sua concepção também mesclava o ambiente com fatores sociais, antropológicos, zoológicos, botânicos e sociais. A ideia do CECIR era formar cidadãos e estava muito presente no grupo as concepções construtivistas para o ensino, uma educação participativa com todos os quesitos normativos federais sendo atendidos (RAMOS, 2007). Era então o Território Federal de Roraima, governado pelo professor Getúlio Alberto de Souza Cruz.

Este grupo do CECIR foi extinto em 1992 e com ele toda uma estrutura educacional reflexiva junto a uma forma nova de ver o ambiente (RAMOS, 2007).

A partir daí as normas educacionais passaram a ser simplesmente observadas, interpretadas medianamente e aplicadas sem muita discussão. O número de agentes da educação cresce, juntamente com a população e o número de matrículas, mas a qualificação profissional, não no sentido de carregar junto um diploma de pedagogia ou licenciatura em áreas formais, mas no sentido de compromisso social (ver **Gráfico 1**). A educação ambiental passa a ser obrigatória em 1999 em todos os níveis formais da educação, através da Política Nacional de Educação Ambiental. Isso chegou a Roraima como normatização e foi vista com indiferença, ninguém sabia como trabalhar esta obrigatoriedade.

Dentro do planejamento anual das escolas a modalidade educação ambiental deve ser incluída como atividade e as sugestões de atividades vêm prontas da Secretaria da Educação elaborada pelo Departamento de Educação Fundamental. Por exemplo, vem pronta a sugestão para trabalhar o uso racional da água, a energia, o lixo e conteúdos da semana do meio ambiente – plantio de árvores e outras atividades correlatas. Os professores de matemática ou ciências, de artes ou geografia, têm que trabalhar estes conteúdos com os alunos. Vale lembrar aqui o professor Paulo Freire, o qual ensinava que para mudar uma realidade social através da educação era necessário mudar como educação entendia a realidade, ou, para que um professor forme cidadãos e coloque a educação a serviço da sociedade para que esta possa transformá-la, é necessário antes educar o professor (FREIRE, 1978).

Assim as escolas de Roraima passam a seguir estas normas, integrando a

educação ambiental nas escolas, através de práticas simplórias que mais revelam distanciamento dos conceitos do que vontade política e educacional de junto com os alunos fazer reflexões sobre a regionalização da educação, relações homem e natureza, como os ambientes podem ser transformados e porque o são, o que quer dizer cultura e ambiente, como os indígenas de Roraima utilizam seus ambientes – sim, porque mais de 60% da região é formada por Terras Indígenas. Quando muito vale nas aulas repetições de textos ambientalistas que transitam na tênue linha do extremo dogmático – todo dogma tende a ser não reflexivo, com aparência de conhecimento religioso, mas cuja fé pode levar a conceitos compostos por pouco conhecimento científico e intelectual e muito sentimento de dominação.

Nestes planejamentos feitos pelo governo do estado para ser desenvolvido nas escolas roraimenses há projetos de horta escolar, na qual os alunos fazem pequenos plantios de hortaliças e outras plantas; palestras sobre reciclagem de aproveitamento de garrafas plásticas, desfiles de modas com roupas feitas de material plástico inflamável que iriam para o lixo e acaba mesmo indo depois das apresentações; palestras sobre como reaproveitar partes de legumes que normalmente são descartadas; e mutirões para limpeza de escolas, as quais a administração destas unidades escolares agradece muito. São atividades que não levam a nada, a não ser confecções de relatórios citando que as atividades foram cumpridas de acordo como foi determinado (Informações obtidas na Secretaria da Educação de Roraima).

Apenas como comentário final, talvez fizesse mais sentido dentro da conjuntura social de 1890, que Benjamim Constant propôs uma reforma no ensino, na qual em uma das partes consta a inclusão no ensino primário e secundário de desenho, música e trabalhos manuais (SOUZA, 2000). Essa ideia vigorou até 1971, quando foi extinta esta modalidade pela reforma do ensino 5692/71. Nesta disciplina de trabalhos manuais eram ensinados por professores especializados técnicas agrícolas, marcenaria, tecelagem, tintas e vernizes para os meninos; para as meninas eram ensinadas utilidades caseiras do dia a dia, bordados, rendas e redes. Eram disciplinas pouco ou nada reflexivas, como o é esta de educação ambiental, talvez com a diferença de trabalhos manuais apresentarem mais atividades técnicas do que estas práticas de educação dita ambiental. Aparentemente os professores e gestores da educação não se sentem confortáveis com a obrigatoriedade de incluírem nos currículos esta clivagem da educação.

Esta dissertação começou relatando as atividades dos jesuítas e como os padres

incluíam em 1550 e décadas posteriores as atividades agrícolas aos moldes dos europeus nos currículos para os indígenas e filhos de burgueses portugueses e aristocratas que passaram a viver no Brasil. Também relata que nos períodos imperiais estas atividades que envolviam o conhecimento ambiental na acepção estrita do termo eram consideradas. Depois relata ainda a dissertação que nas décadas iniciais do século XX havia alguma preocupação em adestrar os alunos com atividades de marcenaria para os garotos e atividades consideradas "de meninas" para as garotas, como costura e cozinha.

São feitos relatos sobre a educação no Brasil e em Roraima, bem como apresentado e discutido alguns aspectos sobre regionalização da educação, tomando Roraima como exemplo. Também relata a dissertação que professores como Paulo Freire, de grande influência na educação brasileira – mas pouco seguido nos seus princípios – olhava a educação como princípio transformador do indivíduo e da sociedade, promovendo a sua compreensão do sistema social onde vive, cujas ideias não foram bem vindas para o sistema dominante, justamente por mostrar como o ambiente pode ser transformado através da educação.

Foram também relatados alguns modelos do nosso sistema educacional e como este sistema estabelece normas sobre a regionalização, a qual é recebida de forma apática pelas próprias regiões. Foi também estabelecido um paralelo de normatizações homólogas (mesma função) e análogas (estrutura semelhante e não necessariamente com a mesma função) até certo ponto, sobre regionalização e educação ambiental. Este fragmento da educação pode ser abordado crítica e normativamente, porém apenas normativo deixa muito a desejar. São mostrados trechos da história do Brasil e de Roraima, ligadas à educação, também discutido brevemente sobre educação formal e a educação familiar como processo de agregação social dos indivíduos.

E termina esta dissertação apresentando como a educação ambiental é praticada de forma simplória e constrangida em muitas escolas brasileiras, em particular em Roraima, com uma característica interessante: menos teor programático e prático do que o era nas décadas de 1500, e menos tentativa de incluir aspectos regionais quando comparado com a educação praticada pelos padres da Companhia de Jesus no Brasil, os fundadores da educação brasileira.

IV. CONCLUSÕES

Seguindo o método proposto, as hipóteses explícitas e mesmo aquelas que ficaram implícitas estão sendo respondidas aqui de forma sucinta – já foram respondidas ao longo do texto.

1. A educação que os jesuítas implantaram no Brasil, embora importante em vários sentidos, principalmente do ponto de vista metodológico, não era uma educação que respeitasse a cultura indígena, porque não tinha esta finalidade – aliás, a finalidade era explicitamente outra, era justamente destruir as culturas dos indígenas, de acordo com o pensamento europeu da época. Mas este destruir tinha o intento de substituir por uma cultura europeia; a antropologia veio tempos depois criticar esta postura. Ainda nos tempos atuais nós ainda vemos esta intenção de destruir a cultura indígena.

2. A educação essencialmente normativa descaracteriza o papel reflexivo e crítico que deve ser o ato de ensinar e educar cidadãos. É justamente este aspecto que vemos hoje permear por todas as categorias do ensino fundamental no país e em Roraima. Talvez por ser mais cômodo para os agentes da educação apenas cumprirem as normas, mas isto leva a uma perversidade, uma vez que pode contribuir ainda mais para a exclusão social das crianças e jovens do ensino fundamental. Normas existem para serem cumpridas e são necessárias, mas está claro também nas normas e explicitamente declarada que é preciso respeitar no ensino as desigualdades sociais, as diferenças culturais. Quando nas mesmas normas há referência para diversidade regional, por exemplo, não está explícita "qual região" – e são muitas no Brasil. Se em Roraima, já são muitas, imagine em todas as regiões brasileiras, cada uma com a sua pluralidade ecológica, geográfica, social e econômica.

3. Em Roraima a evolução do crescimento populacional não foi acompanhada por um incremento na qualidade da educação, embora o número de matrículas e de professores tenha acompanhado esta evolução da população desde a criação do estado federativo com a Constituição de 1988. Esta qualificação dos professores é um pouco subjetivo de analisar – e não é fácil –, mas a evolução da qualificação dos estudantes do ensino fundamental de Roraima também vai ao encontro desta constatação.

4. É difícil avaliar a evolução da qualidade do ensino de Roraima – e de qualquer região também pelo fato de haver muitos desencontros sobre os censos. É possível que esteja havendo excesso de avaliações, o que torna muito difícil fazer reflexões sobre o tema.

5. Em Roraima a regionalização da educação pode ser tomada como exemplo na educação indígena. Como exemplo podemos citar a Escola de Formação Indígena do Surumu, antiga missão dos padres beneditinos e da ordem Consolata. Os parâmetros da regionalização são todos expostos ali, não como forma a cumprir as normas do governo, mas como forma que os próprios indígenas encontraram para preservar viva as suas culturas. São várias etnias que para esta escola enviam seus membros mais jovens e na escola eles são preparados de acordo com as suas regiões. Esta escola deve ser a única particular no país na sua modalidade – é mantida pelo Conselho Indígena de Roraima e pelas comunidades da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. A Escola do Surumu é reconhecida como estabelecimento oficial pela Secretaria da Educação de Roraima.

6. Outros exemplos de regionalização da educação em Roraima são atos falhos, talvez por falta de preparo dos agentes da educação ou por qualquer outro motivo não detectado neste estudo. Somente aspectos políticos regionais não são suficientes para explicar porque a regionalização não é discutida em Roraima.

7. A desmobilização do Centro de Ciências de Roraima e do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério foi um fato muito negativo para a educação em Roraima, visto ser o Cecir uma unidade oficial regional que levava muito a sério as suas funções, realizando trabalhos junto a professores da rede de ensino roraimense, que primava pela reflexão e crítica. Nesta época a educação em Roraima era reconhecida pela excelência em todo o Brasil.

8. A regionalização da educação e a educação ambiental foram aqui consideradas fatores análogos, por possuem as mesmas raízes no organograma normativo dos órgãos gestores da educação brasileira. Ambos foram criados para atender aos reclamos não da sociedade, mas de organizações não ambientais e talvez este seja o fator que leve à inapetência das regiões em administrar estes fatores. Ambas as condições de ensino – regionalização e ambiente – têm condições de serem abordadas – ou deveriam ser – nas suas formas conceituais, voltadas para uma educação crítica e reflexiva, com respeito às relações homem-natureza. Vemos uma defasagem temporal, espacial e conceitual com

relação a estes dois fatores educacionais, embora ambos sejam vitrines dos programas do Ministério da Educação.

9. A educação ambiental ministrada em Roraima pelo estado e pela prefeitura são arremedos do que poderiam ser, levando crianças a lidarem de forma apática com hortas caseiras, arranjos de enfeite com garrafas de plástico, desfile de crianças com roupas de materiais plásticos inflamáveis, no melhor estilo alienista.

10. A pergunta "educação ambiental para quem e para qual região" não é formulada nas escolas da rede estadual e nem municipal de ensino. Esta conclusão pode ser devida à apatia dos agentes da educação com relação a esta modalidade de ensino, à obrigatoriedade de serem ministrados estes exercícios sobre educação ambiental, ao despreparo dos professores, ao excesso de normatização sobre o assunto – e são muito excessivos mesmo, ou a todo este conjunto ao mesmo tempo.

V. SUGESTÕES

O termo **sugestão** é aqui empregado no sentido de propor uma ideia que possa contribuir para o tema educação em Roraima. Não é nada fácil propor ideias, porque estas sempre expressam a expectativa do propositor. Sugestões ou proposituras vêm sempre com muitas propostas de ações. Ora, ninguém ensina o padre-nosso ao vigário ou a oração de sábado ao rabino. O que eu quero dizer é que os mecanismos já existem no sistema, tanto ao nível municipal, quanto estadual e federal com relação à educação. Normas também já existem e muitas – ninguém aguenta mais uma. Comissões também, aos montes, com muitas ou poucas pessoas. Sugestões também, advindas das comissões, a maioria para reclamações e aumento de salários.

Relembrar o passado também não ajuda, embora traga saudades o tempo muito fértil da educação roraimense, da época do Centro de Ciências de Roraima e do Centro de Formação de Professores, o Cefam. Era outra época, outro pensamento, outras diretrizes políticas e administrativas.

Então, do meu ponto de vista, como professora da rede municipal e estadual de ensino fundamental, o que falta é discussão para acerto de contas, não no sentido de proposições de aumento salarial ou críticas ao governo, mas discussões técnicas e conceituais, que possam realmente trazer benefícios ao aluno roraimense. Neste sentido poderá haver uma retomada do que fora a semana da educação em Roraima, manifesta no dia D da educação em 1985, no qual vários aspectos educacionais e conceituais foram discutidos de forma crítica e reflexiva, como devem ser estas reuniões.

Portando neste item as minhas sugestões são com relação a uma ação **mobilização** em prol do ensino roraimense:

1. Realizar em Roraima um dia durante o qual várias reuniões poderiam ser feitas concomitante, por exemplo, uma para a creche, outra específica para o infantil, e assim por diante, abrangendo todas as modalidades de ensino separadamente – mas com os mesmos conteúdos. Por exemplo: **Que educação nós queremos para Roraima?**

2. É claro que teria que haver uma organização para tal evento social e político e a Secretaria da Educação de Roraima poderia se encarregar disso – há vários servidores da Secretaria que ainda se lembram de discutir e como discutir aspectos sociais da educação e como elaborar roteiros para discussões amplas desta natureza.

3. Os conteúdos poderiam ser na forma de perguntas, sobre como prover de qualidade as modalidades de ensino, de acordo com temas tais como: a regionalização do ensino, educação ambiental, aplicação de normas e orientação conceitual, por exemplo. Principalmente as observações sobre orientação conceitual e resgate de ideias que não estão ultrapassadas de forma alguma, como as do professor Paulo Freire e outros mais recentes que se preocupam com a educação. O que se entende por regionalização, exclusão social e o que se entende por **educação, informação e aprendizagem**.

4. Este dia de reuniões poderiam ser precedidos de discussões dentro de grupos da mesma modalidade de ensino, para que todos possam levar suas sugestões e dúvidas.

5. Dos grupos de cada modalidade seriam esperadas então as sugestões para que a qualidade de ensino seja observada.

VI. REFERÊNCIAS

AB'SABER, A.N. Base para os estudos dos ecossistemas da Amazônia. **Estudos Avançados** 16 (45): 7-30, 2002.

AGUIAR, V.J. & BASTOS, N. Uma reflexão teórica sobre as relações entre natureza e capitalismo. **Revista Katálisis**, Florianópolis 15 (1): 84-94, 2011.

AGUIAR, V.J. & BASTOS, N. Uma reflexão teórica sobre relações entre natureza e capitalismo. **Revista Katál**, Florianópolis, Santa Catarina, (15)1: 84-94, 2012.

ALVES, G.L. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, 26 (91): 617– 635, 2005.

BRASIL. **Decreto número 16782, 13 de janeiro de 1925. Presidência da República do Brasil – Departamento Nacional do Ensino.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n. 19444, 1 de dezembro de 1930. Presidência da República do Brasil.** Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República do Brasil**, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei número 9394, 20/12/96. Presidência da República do Brasil.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível na Secretaria de Educação Básica, 1996, disponível na página do Ministério da Educação, www.mec.gov.br.

BRASIL. **Proposição do programa nacional de educação ambiental. Ministério da Educação.** Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. *Programa nacional de educação ambiental - ProNEA*. – 3a. ed - Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 102p., 2005.

BRASIL. Educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena. (Documento-base). **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEMTEC/SECAD, 2009.

BRASIL. **Portaria 120, de 19 de março de 2014. Ministério da Educação** dispõe sobre os resultados preliminares da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, 2013.

BRASIL. **Portaria número 468, 19 de setembro de 2014. Presidência da República do Brasil – Ministério da Educação.** Estabelece a sistemática para realização da edição 2014 da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, componente do Sistema de Avaliação de Educação Básica – SAEB. Diário Oficial da União – seção 1, número 182, 22 de setembro de 2014.

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação - Documento Referência. Ministério da Educação.** Brasília – Fórum Nacional de Educação 96p., 2014.

BRASIL. **Diários da Câmara dos Deputados.** Projeto de lei sobre a instrução pública do império do Brasil. Sessão de 16 de junho de 1826. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 20/05/2015.

BRASIL. **Ministério da Educação – Ações do MEC – CONAE 2014 – Conferência Nacional da Educação.** www.mec.gov.br, 2015.

BRASIL. **Educação para todos no Brasil. Relatório 2000-2015. Ministério da Educação,** 2014.

BRAZELTON, T.B. An example of imitative behavior in a nine-week infant. **Journal of the American Academy of Child Psychiatry**, 2: 53-67, 1964.

CAETANO, R.S. & PIROLA, N.A. **Alguns reflexos da didática construtivista piagetiana no ensino de conteúdos matemáticos nas séries iniciais do ensino fundamental.** São Paulo; Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2014.

CARVALHO, L.M. **A temática e a escola de primeiro grau. 1989.** Tese de doutoramento – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 286p., 1989.

CARVALHO, I.M. Cidadania, estadania, apatia. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, pág.8, 24. jun., 2001.

CARVALHO, T. M. & CARVALHO, C.M. Interrelation of geomorphology and fauna of lavrado region in Roraima, Brasil – suggestions for future studies. **Quaternary Science Journal** 61 (2):146-155, 2012.

CENTRO INDÍGENA DE FORMAÇÃO E CULTURA RAPOSA SERRA DO SOL (CIFCRSS). **Projeto político-pedagógico: Curso de Ensino Médio Indígena Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental.** Centro Indígena de Formação Cultural Raposa Serra do Sol, 2009.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência:** aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 179p. 1986.

COUTINHO, C.N. Crítica e utopia em Rosseau. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, número 38, 1996.

DALBOSCO, C.A. Paradoxos da educação natural no Émile de Rousseau: os cuidados do adulto. **Educação & Sociedade.** Campinas, 30 (106): 175-193, 2009.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba 24:213-225, 2004.

FERRARO, A.R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos. **Educação & Sociedade.** Campinas, 23(81): 21 – 47, 2002.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas.** Rio de Janeiro: Agir, 1952

FREIRE, L.G.L. Educação jesuítica do século XVI ao XVIII: a memória do espaço e o espaço da memória. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, Santa Catarina, 22 (31):177 – 191, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, D.B.A.P. **Escola Makuxi: identidades em construção**. Tese doutoramento – Unicamp, 2003.

FREITAS, L.A. **A história política e administrativa de Roraima de 1943 a 1985**. Manaus: Umberto Calderano, 1993.

FURTADO, C. **Pequena introdução ao desenvolvimento: enfoque interdisciplinar**. São Paulo, Ed. Nacional, 1980.

GHEDIN, E. **Filosofia e o filosofar**. Uniletras, 2003.

GUANAES, S.A educação ambiental sob a perspectiva da antropologia e da educação. **Cadernos CERU - série 2**, 20(2):51-66. 2009.

GUYOT, A. Memoir of Louis Agassiz- 1807 – 1873. **National Academy of Sciences**, 1878 (original).

HENRIQUE, W. **O direito à natureza na cidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 186p. 2009.

HERNANDES, R.P. A companhia de Jesus no século XVI e no Brasil. **Revista Histedbr (on line)**, Campinas, 40: 222 – 244, 2010.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão**, www.ibge.gov.br – indicadores – páginas iniciais, 2015.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério de Educação e Cultura**, www.inep.gov.br – página inicial, 2014.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério de Educação e Cultura**, www.inep.gov.br – página inicial, 2015.

JACOBI, P.R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo 31 (2): 233-250, 2005.

KLEIN, M.A **psicanálise de crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 350 p. 1997.

LAKATOS, E.M. & MARCONI, M.A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo. Atlas, 2010.

LORENZ, K. **Os fundamentos da etologia**. Editora Unesp, 466 p., 1993.

MACHADO, N. A universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Estudos Avançados**, São Paulo, 15(42), 2001.

MATTOS, L.A. **Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MATOS, M.B. **As culturas indígenas e a gestão das escolas na comunidade Guariba, RR: uma etnografia**. Tese doutoramento, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 266 p., 2013.

MAXWELL, K. **Marquês de Pombal - Paradoxo do Iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 20p., 1996.

NUNES, A.A.A. Bipolaridade da educação jesuítica na Bahia colonial. **Revista da Academia Baiana de Educação**, 1(5): 53-59, 1997.

NUNES, A.A. Educação jesuítica no Brasil colonial: colégio urbano, internato em seminário, noviciado. **Revista de Humanidades**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, volume 9, número 24, 2008.

OLIVEIRA, I.P. Um semeador de antropologia – os antropólogos como nativos e seus ritos. **Mana** 14(2): 587 – 596, 2008.

OLIVEN, R.G. Cultura e modernidade no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, volume 15, número 2, 2001.

OURIQUES, J. **O vale do Rio Branco**. Edição oficial, Manaus, Amazonas, 1906.

PIAGET, T. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1964.

PIRES DE ALMEIDA, J.R. **História da instrução pública no Brasil (1500 – 1889)**. Brasília, INEP/MEC, 1989.

POPPER, K. **Conjecturas e refutações**. Editora Universidade de Brasília, 449p., 1981.

RAYMUNDO, G.M.C. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuitas**. Dissertação mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 143p., 1998.

RAMOS, L.C. **Educação: Memórias e reflexões**. Boa Vista, Universidade Estadual de Roraima, 2007.

RIBEIRO, D. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIBEIRO, M.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, C. **Assembleia constituinte de 1823. Ideias políticas na fundação do império brasileiro**. Curitiba: Juruá Editora, 2002.

SANTOS, R.M.R. & GODOY, M.G.G. Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol: da evangelização à formação de lideranças. **Revista Pesquisa em Debate**, volume 5, número 2, 2008.

SANTOS, R.M.R. & GODOY, M.G.G.A. proposta de educação profissional integrada ao ensino médio indígena do centro indígena de formação e cultura Raposa Serra do Sol. **Tellus**, Campo Grande, 20:215-239, 2011.

SCHRAMM, M.M.F. **História da educação de Roraima: o colégio normal regional Monteiro Lobato (1960 – 1970)**. Dissertação mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados, 177p., 2013.

SHIGUNOV, N.A.S. & MACIEL, B.S.L. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 31:169-189, 2008.

SILVA, R.H.D. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Caderno de Pesquisa**, 111: 31-45, 2008.

SILVA, S.M. **Conflito territorial e socioambiental na região do Surumu Terra Indígena Raposa Serra do Sol**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 126p., 2012.

SOUZA, A. F. **Noções de Geografia e História de Roraima**. Gráfica Palácio Real, Manaus, Amazonas, 1969.

SOUZA, R.F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES**, ano XX, número 51, 2000.

VANZOLINI, P. E. A contribuição zoológica dos primeiros naturalistas viajantes no Brasil. **Revista USP**, S. Paulo (30):190-238, 1996.

VANZOLINI, P.E. & CARVALHO, C.M. Two sibling and sympatric species of *Gymnophthalmus* in Roraima, Brasil (Sauria:Teiidae). **Papéis Avulsos de Zoologia**, São Paulo 37(12):173-226, 1991.

VIDAL, D.G. & FARIA FILHO, L.M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 23(45): 37-70, 2011.

WEIGEL, P. **Educação para que ambiente? Desafios teóricos para a educação ambiental na Amazônia**. Manaus; INPA, 2009.

ZICHIA, A.C. **O direito à educação no período imperial: um estudo de suas origens no Brasil**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 128p., 2008.

VII. ANEXOS

ANEXO 1

CORRESPONDÊNCIAS DAS CHAMADAS SOBRESCRITAS NO TEXTO

(1) A Companhia de Jesus foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola, líder do grupo, Francisco Xavier, Alfonso Salmeron, Nicolau Bobadilla e Diego Laynez, que eram espanhóis, do qual fazia parte também o português Simão Rodrigues e o francês Pedro Fabro, que era padre. O grupo chamou-se inicialmente Companheiros no Senhor. Xavier e Fabro foram canonizados, o primeiro em 1622, juntamente com Inácio de Loyola, pelo papa Gregório XV; Fabro foi canonizado em 2013, pelo papa Francisco. Em 1532, quando estudava em Paris, Loyola e seis colegas formaram um grupo que prezava os princípios da igreja católica. Eles chamaram o grupo de Companheiros no Senhor, mais tarde Companhia de Jesus, a qual foi reconhecida pelo papa Paulo III em 1540 como ordem católica. Loyola morreu em Roma em 1556.

(2) Baía é nome genérico para uma reentrância de mar. A Bahia de Todos os Santos – a maior baía do oceano Atlântico – foi assim denominada em 1501 pela expedição do português Gaspar de Lemos, da qual também fazia parte o navegador italiano Américo Vespúcio.

(3) Arraial do Pereira era uma aldeola fundada alguns anos antes pelo português Francisco Pereira Coutinho – o primeiro donatário da organização colonial portuguesa – , o qual, algum tempo depois, foi morto e comido pelos índios tupinambás numa festa antropofágica, quando o navio que o levava para Portugal naufragou ali perto mesmo. Os tupinambás eram guerreiros que viviam desde muito tempo naquela região.

(4) Um dos primeiros portugueses a morar naquela região da Bahia de Todos os Santos foi Diogo Álvares, apelidado pelos índios de Caramuru (lampréia ou moreia em tupi), que naufragou naquela região em 1510 e viveu muitos anos entre os índios tupinambás. Posteriormente outros europeus ali aportaram também, não sem conflitos com os índios.

(5) Parte baixa se refere à zona litorânea e seus arredores. Parte alta são as falésias,

termo geográfico para terras altas em região litorâneas, geralmente íngremes. Salvador na Bahia é um exemplo. Tomé de Souza pouco tempo depois da sua chegada preferiu as partes altas da região para criar a capital do Brasil e as primeiras fortificações; nas partes baixas também foi estabelecido fortificação, um porto para enviar e receber mercadorias, o triste e infeliz mercado de escravos, uma igreja que se chamou Nossa Senhora da Ajuda e tornou-se depois a matriz da capital. Até hoje se reconhece em Salvador a Cidade Baixa e a Cidade Alta.

(6) O jesuíta Leonardo Nunes teve projeção histórica ao ser enviado por Manuel da Nóbrega para São Vicente a fim de catequizar os índios daquela região. Nunes expandiu a área do seu trabalho para o planalto de Piratininga – região onde hoje é a cidade de São Paulo.

(7) Esta expedição de 1550 que trouxe o segundo grupo de jesuítas é por vezes na literatura citado o ano de 1551. A armada portuguesa chega à recém-criada São Salvador de Todos os Santos – hoje cidade de Salvador, capital da Bahia – comandada por Simão da Gama de Andrade.

(8) Martim Afonso de Souza foi um nobre português responsável pela primeira expedição em 1530 para colonização do Brasil. Fundou a Vila de São Vicente em 1532. Recebeu as capitanias do Rio de Janeiro e São Vicente e aparentemente Martim Afonso não se interessou pela do Rio de Janeiro.

(9) Do latim *classicus* advém a palavra classe, significando nível superior – a classe mais alta do povo romano, a que podia ser chamada para o exército – *classis*.

(10) Lavrado é um termo regional para designar as áreas abertas de Roraima. Este termo traduz toda uma complexidade geográfica, ecológica, cultural e social de uma das maiores áreas abertas da Amazônia. Referir-se a esta área com termos que as comunidades que aí vive não utilizam não faz sentido algum, além de causar confusão (ver Vanzolini & Carvalho, 1991).

ANEXO 2

LEIS E DECRETOS COMENTADOS

1556 – Segunda Constituição da Companhia de Jesus.

Promulgada no Brasil e substituiu a primeira Constituição dos jesuítas, elaborada por Inácio de Loyola entre 1547 e 1552. A segunda Constituição, de 1556, também elaborada por Loyola, que morre neste ano, estabelece normas proibindo o internato no Brasil para educandos que não fossem da Companhia. Esta segunda Constituição dá mais ênfase para o trabalho de catequização dos jesuítas, deixando a educação das primeiras letras para segundo plano.

Em 1556 também é elaborada a primeira gramática em língua tupi que se espalhou por todos os colégios e escolas dos jesuítas – não consta na Constituição a substituição do grego por tupi nos colégios jesuítas do Brasil. Esta gramática foi elaborada por José de Anchieta – em 1559 é feita uma edição em Portugal. Esta Constituição inclui a aprendizagem da música instrumental, do canto e o estudo profissional agrícola.

1521 – Carta régia de 15 de março (D. Manuel I 1469 – 1521).

Livro 5; capítulo 38; p. 252. Estabelece em todos os reinos que "pessoa alguma não mate, nem cace perdizes, nem coelhos com bois, nem com fios, nem tome ninhos das ditas perdizes, sob pena de quem o contrário fizer pagar da cadeia dois mil reais por cada vez que o ninho for achado". A intenção de preservação já existia em lei, porém não fazia menção às escolas.

1599 – Jesuítas publicam o *Ratio Studiorum*.

O *Ratio* é um conjunto de normas sobre pedagogia e currículos em 4 graus de ensino: i) curso elementar – escola de ler, escrever e contar, doutrina religiosa – voltada para os filhos dos nobres com duração de pelo menos dois anos; ii) curso de humanidades – nível secundário – voltado para escritos greco-romanos e era dividido em classes: retórica; humanidades; gramática inferior; gramática média e gramática superior. Tinha duração flexível – de 3 até 6 -7 anos; iii) curso de artes ou ciências naturais e filosofia – nível superior – realizado fora do Brasil, mais comumente em Coimbra, Portugal com duração até 3 – 4 anos; iv) curso de teologia (principalmente para sacerdotes) – nível superior – realizado fora do Brasil, mais comumente em Coimbra, Portugal e com duração geralmente de 4 anos.

1772 – Alvará de 10 de novembro – Cria imposto destinado ao pagamento dos professores com o objetivo de manter os ensinos primário e médio. Os professores eram mal preparados para a função, já que eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação na sua grande maioria por religiosos e se tornavam proprietários de suas aulas régias.

1796 – Carta Régia de 4 de novembro - Ordena a implantação de um jardim botânico em Belém do Pará com a finalidade de atender a demanda agrícola, científica e econômica, bem como um local para adaptação de plantas úteis ao comércio de especiarias europeu e ainda onde se conservasse e ampliasse o conhecimento sobre

vegetais amazônicos, tidos como exóticos. Este serviu como exemplo para a construção do jardim botânico do Rio de Janeiro fundado em 13 de junho de 1808. A criação dos jardins botânicos surge com o objetivo de preservar o meio ambiente, mas não direcionado para atividades escolares.

1808 – Carta régia de 2 de dezembro (D. João VI - 1767 – 1826).

Estabelece normas para a educação religiosa de indígenas, normas de utilização ribeirinha, e normas para agricultura.

1824 - Segunda Constituição do Império do Brasil (25 de março de 1824).

Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824 - Registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil a fl. 17 do Liv. 4º de leis, alvarás e cartas imperiais. Rio de Janeiro em 22 de abril de 1824 – O artigo 179 estabelece: i) garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos, ii) colégios e universidades ensinariam os elementos da Ciência, Belas Letras e Artes. iii) administração do ensino e a inspeção das escolas primárias são de responsabilidade das câmaras municipais.

1827 – Lei de 15 de outubro – Primeira lei geral de educação no Brasil imperial. Outorgada por D. Pedro I em 15 de outubro de 1827 e publicada no Rio de Janeiro em 31 de Outubro de 1827. Registrada a fl. 180 do livro 4º de registro de cartas, leis e alvarás. – Estabelece: i) escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império; ii) ensino da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas. Os alunos estudavam em grupos sob a supervisão de alunos monitores e os procedimentos metodológicos eram desenvolvidos utilizando a oralidade, a escrita em caixas de areia e os silabários impressos – cartazes.

1834 – Lei nº 16, de 12 de agosto - Alterou a organização política e administrativa do Império, conferindo maior autonomia às províncias. A educação primária e secundária passa para a órbita das Assembleias Provinciais. A educação superior e a educação do distrito da Corte (RJ) ficam sob a responsabilidade da União (Ministério do Império e Interior).

1835 – Decreto nº 10 – Sancionado pelo Presidente da Província do Rio de Janeiro Joaquim José Rodrigues Torres, que entre outras providências estabelece a criação da Escola Normal das Américas em Niterói, com a função de habilitar as pessoas que se destinam ao magistério de instrução primária e aos professores que não tiverem adquirido a necessária instrução nas escolas de ensino.

1845 – Decreto nº 426, de 24 de julho – Regulamentado pelo imperador D. Pedro II. Cria o cargo de diretor geral dos índios o qual fica responsável pelas missões de catequização e civilização dos indígenas.

1850 – Lei nº 601, de 18 de setembro - Dispõe sobre as terras devolutas do Império através do Decreto 1.318 de 1854 que estabelece em seu artigo 2º, que aqueles que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nelas derrubarem matos ou lhes puserem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de benfeitorias, e sofrerão a pena de dois a seis meses de prisão e multa. Estava registrada em lei a preocupação com a preservação do meio ambiente, mas não tinha relação com o trabalho pedagógico.

1854 – Decreto nº 1331A, de 17 de fevereiro – Estabelece entre outras providências a

reformulação dos ensinos primário e secundário, exige para a função professores preparados e cria a inspetoria geral da instrução primária e secundária.

1876 – Lei Provincial nº 456, de 12 de abril – Sancionada pelo presidente da província do Paraná Adolpho Lamenha Lins. Estabelece a reformulação da instrução pública e cria o Instituto Paranaense, destinado ao ensino secundário, sendo a ele anexada uma escola normal com curso de dois anos e uma escola primária, que seria utilizada pelos alunos da escola normal como laboratório para as aulas práticas.

1879 - Decreto nº 7.247, de 19 de abril – Entre outras providências, regulamenta a instrução primária e secundária e os exames preparatórios nas províncias, e os estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina e da Escola Politécnica; define a instrução primária como ensino obrigatório; autoriza a promoção e fundação de cursos superiores particulares; define disciplinas e conteúdos em programas de cursos profissionalizantes.

1890 - Decreto nº 981, de 08 de novembro – Regulamenta a instrução pública e estabelece princípios gerais de instrução primária e secundária. Sendo a instrução primária livre, gratuita e leiga sob duas categorias: escolas de 1º grau; e escolas de 2º grau; o ensino secundário será integral com duração de sete anos.

1891 – Lei nº 23, de 30 de outubro - Cria o Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Entre outras competências o Ministério tem autonomia sobre tudo que for concernente ao desenvolvimento das ciências, letras e artes, à educação, bem como a catequização dos índios.

1892 – Lei 88, de 08 de setembro - Reforma a instrução pública do Estado de São Paulo. Decretada e promulgada pelo Dr. Bernardino Campos – Presidente do Estado de São Paulo. Estabelece a educação em três etapas: i) primário; ii) secundário; iii) superior. O ensino primário divide-se em: preliminar e complementar. O preliminar – obrigatório para ambos os sexos até os doze anos e iniciando aos sete anos e o complementar – destinado aos alunos mais habilitados nas matérias do ensino preliminar.

1895 – Lei 374, de 3 de setembro – Promulgada pelo Presidente do Estado de São Paulo Bernardino de Campos. A lei estabelece a divisão do ensino em quatro anos nas escolas complementares, sendo que cada matéria fica a cargo de um professor.

1898 - Decreto nº 2857, de 30 de março – Assinado por Prudente de Moraes. Introduce no ensino secundário brasileiro, dois cursos simultâneos: o Curso Propedêutico ou Realista, de seis anos, e o Curso Clássico ou Humanista, de sete anos.

1911 – Decreto nº 8659, de 5 de abril – Cria a lei orgânica do ensino superior e do fundamental e sancionada pelo presidente Hermes da Fonseca. Estabelece o ensino livre e retira do estado o poder de interferência no setor educacional.

1915 – Decreto nº 11530, de 18 de março – Sancionada pelo presidente Wenceslau Braz. Estabelece entre outras providências a reorganização do ensino secundário e superior no Brasil e introduz o exame vestibular a ser realizado nas próprias universidades.

1920 – Lei nº 1750, de 8 de dezembro – Promulgada pelo presidente do Estado de São Paulo estabelece a reforma da instrução pública que fica compreendida em ensino

primário gratuito de dois anos, ensino médio de dois anos, ensino complementar de três anos. Quanto ao ensino superior deve ser ministrado nas academias e faculdades superiores.

1927 – Lei nº 2269, de 31 de dezembro – Promulgada pelo presidente do Estado de São Paulo Júlio Prestes de Albuquerque e estabelecia a reforma da instrução pública do Estado sobre o curso das escolas normais para que sejam a partir da lei ministrados em três anos com um programa curricular compreendido entre outras matérias a língua portuguesa, história natural e trabalhos manuais.

1931 – Decreto nº 19890, de 18 de abril – Sancionado pelo presidente Getúlio Dorneles Vargas. Entre outras providências estabelecia a organização do ensino secundário compreendido por dois cursos seriados: fundamental e complementar. O fundamental com duração de cinco anos e o complementar feito em dois anos de estudo intensivo.

1932 – Decreto nº 3.810, de 19 de março – Sancionada pelo presidente Getúlio Dorneles da Silva Vargas – Determinava a reorganização do ensino normal e sua transposição para o plano universitário criando o Instituto de educação do Rio de Janeiro. Estabelece: i) transformar a escola normal em escola de professores, cujo currículo incluía: biologia educacional; sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação; ii) transformação da escola normal em instituto de educação destinado a ministrar educação secundária e a preparar professores primários e secundários.

1932 – Decreto nº 3810, de 19 de março – Reorganiza o ensino normal e cria o instituto do estado do Rio de Janeiro. Trata também da qualificação dos profissionais da educação.

1933 – Decreto nº 5884, de 21 de abril – Sancionado pelo Interventor Federal no Estado de São Paulo general Waldomiro Castilho Lima, institui o código de educação do Estado de São Paulo que tem por finalidade de unificar toda a legislação escolar, devido a grande quantidade de leis e regulamentos que tratam da organização do ensino.

1937 – Decreto nº 580, de 13 de janeiro – Cria o INEP - Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho.

1937 – Lei nº 378, de 13 de janeiro – Cria o Instituto Nacional de Pedagogia, com o objetivo de realizar pesquisas sobre os problemas do ensino. Esse Instituto se transformaria no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, em 2001.

1946 – Decreto- Lei nº 8529 de 2 de janeiro – Lei Orgânica do Ensino Primário – Decretada pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra, que entre outras providências, regulamentava a expansão das escolas públicas, salários dos professores, método de ensino, currículo, repetência, escolas para meninas.

1967 – Lei nº 539, de 15 de dezembro – Sancionada pelo presidente Arthur Costa e

Silva. Regulamenta e estrutura o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que dentre outras providências propõe a alfabetização de jovens e adultos, visando a aquisição da leitura, escrita e o cálculo, como meio de integrar o indivíduo à sua comunidade, permitindo melhores condições de vida.

1981 – Lei nº 6.938, de 31 de agosto - Decreto 99274/90. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, entre outras providências, tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, instituindo a educação ambiental em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, para capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.

1989 – Lei nº 7797 de 10 de julho - Institui o Fundo Nacional do Meio Ambiente, vinculado à Secretaria de Planejamento e Coordenação – SEPLAN, de natureza contábil e tendo por finalidade o desenvolvimento de projetos que visem ao uso racional e sustentável, dos recursos naturais, incluindo a manutenção, melhoria ou recuperação da qualidade ambiental, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos brasileiros e traz direcionamentos para o trabalho com a educação ambiental nas escolas.

1990 – Lei nº 6586, de 12 de janeiro – A lei define a educação ambiental como processo de formação e informação social orientado para: i) o desenvolvimento de consciência crítica sobre a problemática ambiental; ii) o desenvolvimento de habilidades e instrumentos tecnológicos necessários à solução dos problemas ambientais; e iii) o desenvolvimento de atitudes que levem à participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental.

1990 – Decreto nº 99.519, de 11 de setembro - Institui a comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e tem entre outras finalidades, identificar iniciativas e projetos de alfabetização no país nos diversos setores sociais.

1998 – Portaria MEC nº 438, de 28 de março – Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - procedimento de avaliação do desempenho do aluno; confere ao aluno parâmetro para auto avaliação.

1999 – Lei nº 9795, de 27 de abril - Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Entre outras providências, estabelece que a educação ambiental é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo.

2001 – Lei nº 10269, de 29 de agosto – Cria o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, responsável por organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais e por desenvolver e coordenar sistemas e projetos de avaliação educacional, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino.

2002 – Decreto nº 4.281, de 25 de junho - Regulamenta a lei nº 9795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Entre outras providências, estabelece a inclusão da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino e recomenda como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo como base a integração da educação ambiental às disciplinas de modo

transversal, contínuo e permanente e a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores.

2005 – Lei nº 11096, de 13 de janeiro – Sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.

2005 – Portaria nº 931, de 21 de março – Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB, composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – ANRESC.

2007 – Decreto nº 6093, de 24 de abril - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O Plano é a conjugação dos esforços da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da educação básica. Dentre as várias metas está a de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, o que corresponde às crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental.

2010 – Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro – Regulamenta o Sistema de Seleção Unificado – SISU, definido como sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação – MEC, por meio do qual seleciona candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizados pelas instituições públicas de educação superior, sendo que a seleção dos candidatos é feita com base nos resultados obtidos pelos estudantes no ENEM, a partir da edição referente ao ano de 2009.

2012 – Lei nº 12.608, de 10 de abril - Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - entre outras providências altera a lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. O art. 29 da lei 12.608/2012 estabelece que o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996-LDB seja acrescido da seguinte orientação: os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.

2012 – Portaria 867, de 4 de julho – Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como as ações a serem desenvolvidas pelo respectivo Pacto, que tem entre outras finalidades alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, mais precisamente ao final do 3º ano do ensino fundamental. O trabalho abrange a alfabetização em língua portuguesa e matemática, sendo que as avaliações são feitas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira para os alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.

2013 – Portaria 482, de 7 de junho – Dispõe sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB – é composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional de Educação Básica – ANEB - avalia a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira nos níveis fundamental e médio; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC - avalia a qualidade do ensino básico oferecido nas escolas públicas, sendo aplicada aos alunos da 4ªsérie-5ºano e 8ªsérie-9ºano do ensino fundamental; Avaliação Nacional de Alfabetização - avalia a qualidade, a equidade e a eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas de ensino fundamental, aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental.

2014 – Portaria 468, de 19 de setembro – Avaliação nacional de alfabetização, um dos componentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB. O INEP realiza as avaliações em parceria com os estados, municípios e Distrito Federal, e tem por objetivo conhecer o nível de alfabetização dos alunos do 3º ano do ensino fundamental - língua portuguesa e matemática – faixa etária 8 anos.

2014 – Portaria 120, de 19 de março – Dispõe sobre os resultados da avaliação nacional de alfabetização - portaria é anua, acesso feito por diretores de escolas para conhecimento dos resultados das suas escolas.

LEIS DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

LDB: conjunto de normatizações criado inicialmente em 1961; tem ajustes e atualizações a última em 1996, constitui um dos mecanismos normativos mais importantes que regem a educação brasileira.

1961 – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro - Primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação – sancionada pelo presidente João Goulart. Estabelece que a educação é direito de todos e obrigação do Estado e categoriza o ensino em pré-primário, primário, médio e superior – estabelece ainda normas para o ensino técnico.

1971 – Lei 5692, de 11 de agosto - Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970 – ajusta a lei 4.024/61. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, categoriza o ensino de 1º grau; ensino de 2º grau e ensino supletivo.

1996 – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro - Terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso - Relator: Darcy Ribeiro. Estabelece que é dever do Estado a educação escolar pública, mediante a garantia de: a) ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; b) universalização do ensino médio gratuito e categoriza o ensino em educação básica, formada pela: a) educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; b) educação superior; c) educação de jovens e adultos; d) educação profissional e tecnológica; e) educação especial.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

PNE - Documento-referência da política educacional brasileira, para todos os níveis de governo - faz diagnósticos da educação, determina princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação.

1962 – Primeiro Plano Nacional de Educação.

Aprovado em 21 de setembro de 1962, no governo do presidente Juscelino Kubitschek, tendo como Ministro da Educação na época, Darcy Ribeiro e elaborado na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61. O Plano constituía um conjunto de metas a serem alcançadas em oito anos e também estabelecia os critérios para aplicação dos recursos destinados à educação.

2001 – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro – Cria o segundo Plano Nacional de Educação e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Estabelece entre outras providências, a duração do Plano de dez anos e a partir da vigência da Lei, estados, municípios e o Distrito Federal, deverão com base no Plano Nacional de Educação, elaborar seus planos de educação.

2014 – Lei nº 13.005, de 25 de junho – Cria o terceiro plano Nacional de Educação e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, estabelece entre outras providências a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação.

3. Organograma do Ministério da Educação

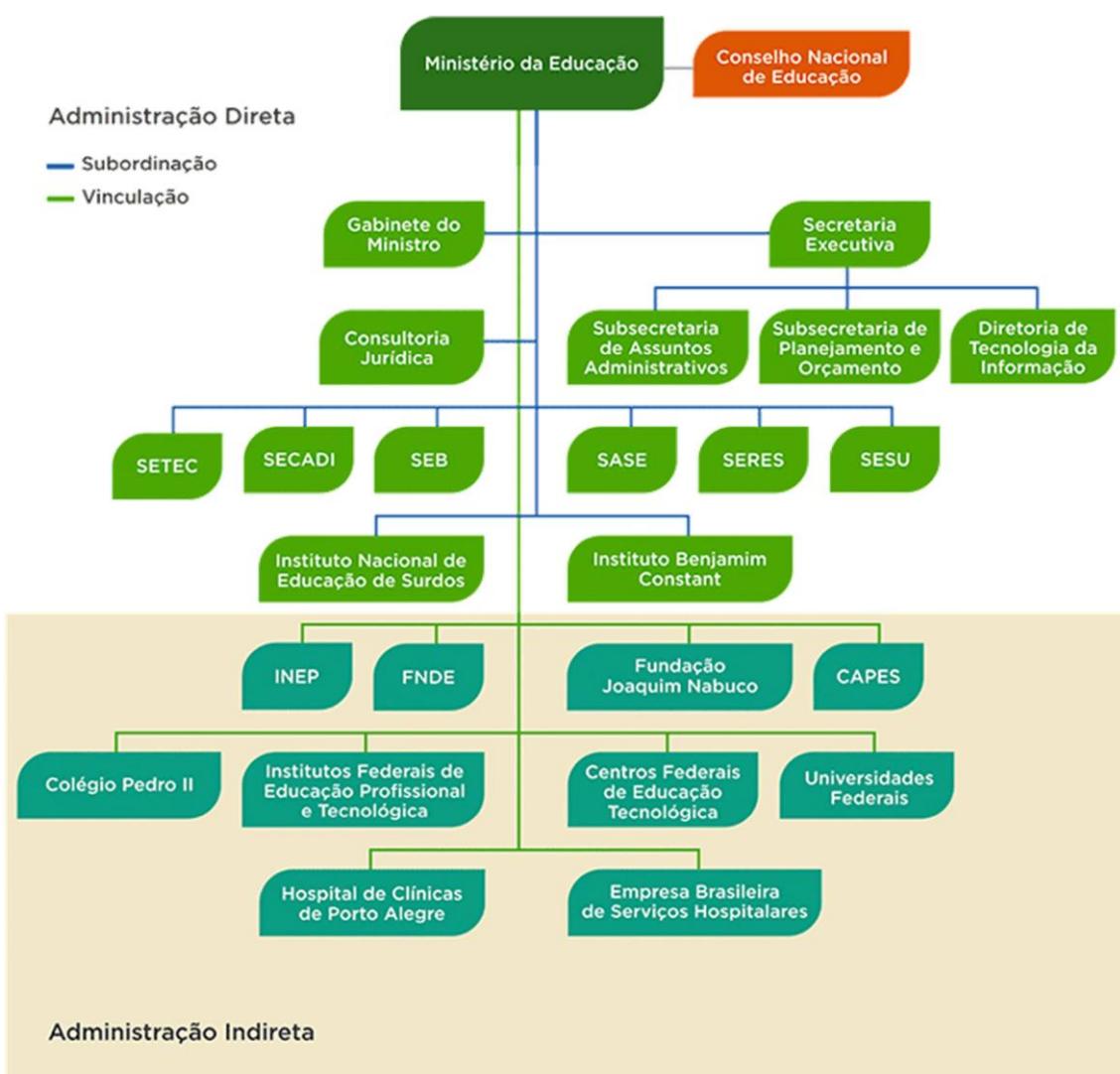


Figura 2. Ministério da Educação – organograma dos órgãos ligados para auxiliar no entendimento do sistema educacional brasileiro.

Fonte: Ministério da Educação www.mec.gov.br.