

VOLUME 16, NÚMERO 2, DEZEMBRO 2016

ISSN 1519-1982

BIOLOGIA GERAL E EXPERIMENTAL

EDUCAÇÃO, REGIONALIZAÇÃO E AMBIENTE: EXEMPLO DE RORAIMA

Wilma Marinho Craveiro da Silva
Eremilda Silveira Rocha
Celso Morato de Carvalho

BOA VISTA, RR

BIOLOGIA GERAL E EXPERIMENTAL

EDITORES

Celso Morato de Carvalho – Instituto
Nacional de Pesquisas da Amazônia,
Manaus, Am

Jeane Carvalho Vilar – Aracaju, Se

EDITORES ASSOCIADOS

Adriano Vicente dos Santos– Centro de Pesquisas
Ambientais do Nordeste, Recife, Pe

Edson Fontes de Oliveira – Universidade
Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, Pr

Everton Amâncio dos Santos – Conselho Nacional
de Desenvolvimento Científico e Tecnológico,
Brasília, D.F.

Francisco Filho de Oliveira – Secretaria Municipal
da Educação, Nossa Senhora de Lourdes, Se

Biologia Geral e Experimental é indexada nas Bases de Dados: Latindex, Biosis Previews, Biological Abstracts e Zoological Record.

Edição eletrônica: ISSN 1980-9689.
www.biologiageralexperimental.bio.br

Endereço: *Biologia Geral e Experimental*, Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Coordenação de Biodiversidade, Avenida André Araújo nº 2936, Aleixo - Manaus, Am, CEP 69060-001 - Universidade Federal de Roraima - Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Amazônia.

E-mail: cmorato@inpa.gov.br ou jcanecarvalhovilar@hotmail.com

Aceita-se permuta.

Biologia Geral e Experimental

Biol. Geral Exper., Boa Vista, Rr 16(2):1-62

20.xii.2016

ISSN 1519-1982

EDUCAÇÃO, REGIONALIZAÇÃO E AMBIENTE: EXEMPLO DE RORAIMA

Wilma Marinho Craveiro da Silva¹

Eremilda Silveira Rocha²

Celso Morato de Carvalho³

¹Secretaria da Educação do Estado de Roraima e Secretaria da Educação do Município de Boa Vista, Roraima.

²Secretaria da Educação do Estado de Roraima.

³Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Coordenação de Biodiversidade e Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Amazônia - cmorato@inpa.gov.br.

Biologia Geral e Experimental

impresso
eletrônico

INTRODUÇÃO

Este exercício é sobre educação, olhado sob dois focos, a regionalização e o ambiente, contextualizados por fatores históricos. A primeira pergunta que emerge nesta abordagem é: Por que o tema educação, os focos e a contextualização histórica? Em primeiro lugar – e todas as argumentações que possam ser projetadas 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. Não há desenvolvimento sem a educação do povo, sem que os grupos sociais se enxerguem como sociedade, entendam que sociedade é esta, definam como querem transformá-la e quais os rumos que podem ser tomados (Chauí, 1986; Carvalho, 2001). Nenhuma sociedade pode ousar transformação se não houver diálogo reflexivo dentro e entre os grupos sociais e para que isto esteja consolidado na formação dos cidadãos é preciso **educação** (Freire, 1978). Achamos então pertinente e atual o tema que adotamos neste exercício, considerando todas as discussões que se fazem nos meios acadêmicos, políticos e religiosos em torno do desenvolvimento, regionalização e o ambiente.

Falar em educação sem expor os seus fatores históricos, em níveis nacional e regional, o mínimo que seja, é exercício em vão, faca 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 pragmaticamente no presente, de modo a também permitir clareza de objetivos e metas de bom-senso 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, a educação dos padres jesuítas na sua fase de pouco mais de 200 anos no Brasil, com relação aos

indígenas agia diretamente sobre as suas culturas na tentativa de catequizá-los e convertê-los em pessoas que pudessem, dentro dos limites naturais, refletir o que a sociedade europeia pensava sobre civilização e religião (Shigunov Neto & Maciel, 2008). Ocorre que as amplitudes destes limites eram muito distantes entre si, envolvendo diferentes normas sociais e os jesuítas perceberam isso logo no início, mas era o pensamento da época interferir na percepção de vida dos indígenas e até hoje os arremedos deste modo de pensar permeiam de certa forma pelas cabeças de tomadores de decisão - em Roraima temos bons exemplos disso (Kopenawa & Albert, 2010).

Os padres jesuítas praticaram a educação utilizando seus métodos próprios. E algumas perguntas são pertinentes: Quais os métodos que os padres utilizavam? Onde está explícito isso? Era uma educação nos moldes europeus, esta dos jesuítas, e será que os padres inseriam as culturas dos grupos indígenas nos seus trabalhos? Será que no século XXI adotamos para os indígenas uma educação de respeito às suas culturas? Será que as nossas crianças não indígenas estão tendo uma educação universal, no sentido generalista, do tipo “serve para todas as regiões”, sem que sejam consideradas diversidades culturais 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 e crítica ou apenas seguimos normas? E ainda a mais inquietante delas: Será que gostamos de ensinar e temos bom-senso para educar?

Estas perguntas permeiam por todas as fâcies da educação, geralmente expondo os aspectos fragmentários desta atividade social. O mesmo se dá com outros conceitos e processos e não é fácil juntar divisões conceituais para compor conjuntos que precisam ser entendidos nas suas totalidades. Tais fragmentações de processos muitas vezes refletem estratégias que o sistema dominante utiliza, fracionando normativamente atividades ou conceitos

para melhor disseminar a sua ideologia (Bourdieu & Passeron, 2015; Weigel, 2009). Tomemos como exemplo o **ambiente**, atualmente muito em moda, mas bom lembrar que o tema sempre esteve presente nas discussões sobre educação e nos debates envolvendo fatores sociais, econômicos ou políticos. Nós temos o ambiente urbano e o rural, o ambiente natural, o ambiente familiar, o ambiente econômico, o ambiente social, o ambiente dos ribeirinhos, o ambiente das áreas alagadas de Roraima, todos estabelecendo classificações que podem ajudar a interpretar inter-relações entre variáveis específicas e também podendo estabelecer fragmentações (Aguiar & Bastos, 2012). São classificações, estas, que nos ajudam a verificar relações entre variáveis ou são fracionamentos desnecessários? Será preciso inventar novos conceitos de geologia, geomorfologia e interações sociais humanas para fazermos estudos sobre as especificidades do lavrado de Roraima? Será preciso estabelecer novos conceitos do que seja ocupação humana para compreendermos especificidades nos usos dos espaços geográficos regionais? Será assim tão necessário fragmentar o modo de entender e fazer ciência para tentarmos explicar o que chamamos de realidade?

É neste balaio de conceitos e questionamentos que surgem alguns processos fracionando o todo que, por si só, já promove acalorada discussão – por exemplo, a **educação ambiental**. E aqui outras perguntas inquietantes emergem: Como definir a educação ambiental? Será preciso fragmentar a educação para entender como neste processo podem ser inseridos o ambiente e a relação homem-natureza? Educação para qual ambiente? (sobre esta pergunta ver Weigel, 2009). Os gestores regionais como vêm esta fragmentação da educação? É razoável incorporar esta atividade aos currículos? Como desenvolver esta atividade obrigatória nas escolas de ensino infantil, fundamental e médio? Como preparar professores para ensinar sobre questões ambientais?

Outra medida, a qual, ao lado da educação ambiental, é incluída no rol daquelas que estão no

limiar entre a adoção por obrigatoriedade e a razoabilidade é a **regionalização**. Este tema permeia todos os discursos oficiais e não é de hoje tal aproximação. Há vários exemplos – nós citamos alguns nos tópicos pertinentes – que fazem referências à regionalização da educação, não só como adaptação curricular, mas como reflexão cultural, social e política. Neste sentido, algumas perguntas podem se juntar àquelas já feitas: Apesar de constar nas determinações oficiais, esta regionalização da educação é efetivada? As discussões reflexivas regionais ocorrem entre os promotores da educação? Se ocorrerem, como é vista pelos professores? Como é a educação em Roraima?

Estas perguntas, todas elas, servem de guia para conduzir este nosso exercício, o qual é estruturado em oito tópicos. No **primeiro** abordamos a educação no Brasil, estrutura e fases com que podemos caracterizar a educação brasileira, desde o início até os dias atuais. Nos **segundo** e **terceiro** tópicos, nos detemos um pouco mais sobre os primórdios da educação brasileira, as primeiras missões jesuíticas, como era a educação dos padres, quais as estratégias que eles adotaram e quais os métodos que seguiam no geral.

Nos tópicos **quarto** e **quinto** nós discorreremos sobre normatizações do ensino no Brasil depois da fase da educação dos jesuítas e fazemos comentários sobre avaliações no ensino e os censos educacionais. No **sexto tópico** nós olhamos para algumas questões importantes sobre a regionalização da educação, a qual, em nossa opinião, é base para que possamos discutir aspectos sobre qualidade de ensino, relações homem e natureza, o papel do ambiente na formação social e cultural dos cidadãos, educação como valor de uso e valor de troca, educação formal e não formal. Neste tópico também é o momento para discutirmos alguns aspectos sobre a educação em Roraima e o papel relevante que teve o Centro de Ciências nesta região, o CECIRR, como agente reflexivo da educação durante 1980 e 1990. No **sétimo tópico** comentamos sobre o aspecto regional da educação,

tomando como exemplo de regionalização as escolas indígenas, situamos Roraima dentre estas e em particular o Centro de Formação Cultural Indígena Raposa Serra do Sol, a Escola do Surumu. No **oitavo tópico** nós fazemos referências a uma clivagem da educação que se convencionou chamar de ambiental. Fazemos comentários sobre este tipo de atividade e como é adotada esta prática em Roraima, argumentando que é mais uma obrigatoriedade do que um compromisso educacional.

As bases e complementações dos argumentos são citadas da forma usual no texto (autores e ano da publicação) e apresentados nas Referências. Também procuramos informações no Scielo – Scientific Electronic Library Online, no banco de dados da biblioteca digital de Campinas, na biblioteca digital da Universidade de São Paulo, bem como nas páginas das seguintes instituições, disponíveis na internet: Instituto Paulo Freire, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Os **Anexos** estão após as **Referências**. As correspondências das chamadas em sobrescrito no texto estão no **Anexo I (1 a 13)** como complementos históricos. Algumas leis que apoiam as citações no texto estão comentadas no **Anexo II (1 a 3)** - esperamos que estes comentários possam ser úteis a quem porventura se enveredar pelo assunto.

O trabalho foi realizado como dissertação de mestrado de Wilma Marinho Craveiro da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Amazônia, ligado ao Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe, da Universidade Federal de Roraima – Wilma é professora do ensino fundamental do estado de Roraima e do município de Boa Vista. Eremilda Silveira Rocha, professora do estado de Roraima, também fez a sua dissertação no NECAR-PPGDRA-UFRR e contribuiu bastante com este exercício. Celso Morato de Carvalho orientou ambas as

dissertações e foi responsável pelas correções do manuscrito e incorporação das sugestões feitas pelos Professores Sebastião Pereira do Nascimento, Laymerie de Castro Ramos e Haroldo Eurico Amóras dos Santos, a quem somos gratos.

Nós agradecemos ao coordenador do NECAR e do PPGDRA, Dr. Haroldo Eurico Amóras dos Santos, e estendemos os nossos agradecimentos a toda a equipe do Núcleo e da pós-graduação, Jucilene Rodrigues do Carmo, Diego Rodrigues dos Santos, Fernanda Vial Fernandes, Paloma Gabriela Ferreira do Nascimento, Maxney Dias de Oliveira e Alessandro do Nascimento Silva. Agradecemos também às Secretarias da Educação de Boa Vista e do Estado de Roraima, em cujas secretarias WMCS e ESR são professoras concursadas. CMC agradece ao Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, onde é pesquisador titular da Coordenação de Biodiversidade.

Este exercício é dedicado para pessoas que nós muito estimamos e respeitamos pela contribuição à educação e determinação às causas que abraçaram: professora Maria Antonia de Melo Cabral, professor Laymerie de Castro Ramos, professora Ilma Xaud, que adotam e estimulam em Roraima formas críticas e reflexivas de trabalhar a educação; professor Sebastião Pereira do Nascimento, ligado à Associação dos Povos Indígenas da Terra de São Marcos e ao Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, pesquisador dedicado em promover a cultura e a educação indígena em Roraima; Irmão Carlo Zacchini, missionário da Consolata em Roraima, dedicado à causa indígena, em particular em entender e manter a cultura yanomami; Dr. Peter Weigel, pesquisador titular do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, que contribui com discussões e práticas para a evolução de ideias sobre planejamento estratégico, responsabilidade social da ciência e educação ambiental. Dr. Peter estimulou e apoiou a regionalização das atividades do Inpa na Amazônia, particularmente em Roraima.

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 atividade política e como tal sofre também as descontinuidades e ajustes no seu andamento, 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 conjunto é complexo e não é fácil reconhecer as suas várias faces.

Todo colonizado recebe ideias prontas do sistema colonizador e assim ocorreu na primeira fase colonial da nossa educação nas primeiras letras, no processo de aprendermos a contar, no aprendizado sobre humanidades e artes. Foi o período brasileiro durante o qual a educação esteve em primeiro plano juntamente com as ações colonizadoras, tanto da Corte Portuguesa quanto dos padres educadores – da Corte através da criação de regiões administrativas em terras brasileiras e do processo em si de colonização; dos padres através do processo de catequização e do ensino. Antes do fim desta fase colonial os educadores foram embora por motivos políticos desencadeados na Corte Portuguesa e que se estenderam por todas as suas colônias. Os padres levaram consigo todos os planos educacionais, projetos e documentos, deixando aqui apenas as estruturas físicas dos colégios, bibliotecas e escolas que criaram entre 1549 e 1759 (Nunes, 2008).

Passada esta primeira fase da educação na América Portuguesa o ensino brasileiro ficou estagnado até o final do período colonial, 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. Houve algum progresso na educação durante os dois Períodos Imperiais que se seguiram ao colonial, entre 1822 e 1889. Ao final dos Períodos Imperiais é esboçada uma reação mais forte, no sentido de o Estado voltar os olhos para a educação formal, estruturada. A propósito deste tipo de educação, formal, é interessante distingui-la da familiar, uma vez que a educação processada dentro da família é um forte processo de aprendizado individual, com base no ambiente imediato e nas experiências de vida. É formidável enveredar por este processo da educação familiar por causa da riqueza de aspectos sociais envolvidos, por exemplo, conhecimento popular, ética familiar e grupal, socializações várias entre grupos sociais, adaptações e evolução individual das capacidades biológicas e psicológicas. Voltaremos a comentar sobre este aspecto educacional mais adiante.

A fase que se sucedeu aos dois Períodos Imperiais começou em 1889 com a Proclamação da República, que teve como líder militar o alagoano Manuel Deodoro da Fonseca. Este período trouxe para a época um sentimento de modernidade, mas o ranço do colonialismo permaneceu por muitos anos e com eles o processo educacional brasileiro (Oliveira, 2001). Deodoro foi constituído presidente indiretamente pelo Congresso Nacional; Floriano Peixoto o vice.

Um fato sobre o sistema político brasileiro não diretamente relacionado com educação foi a passagem do sistema monárquico para o sistema republicano presidencialista através de atos e decretos, enquanto que em outros países de extensão continental, tal qual o Brasil, esta passagem deu-se de forma dramática, como na China em 1912 e na Rússia em 1917. Outros países menos extensos, mas politicamente influentes, mantiveram o sistema monárquico (monarquia parlamentarista), como a Espanha e a Inglaterra. O Brasil foi a única monarquia das Américas (mas o México teve duas fases imperiais, 1821-1823 e 1864-1867 – e há também

que se falar dos Impérios: Inca, nos Andes, que durou cerca de 400 anos, até meados de 1500; Maia, América Central, de longe o mais duradouro dos Impérios, de 1800 a.C até meados do século XVI; Azteca, cerca de 1200 d.C até meados do século XVI – todos dizimados pelos espanhóis durante suas expedições de dominação). A mudança da fase de monarquia constitucional – Império do Brasil – para a republicana presidencialista em 1889 abriu perspectivas para dois polos sociais: por um lado, a oligarquia escravista que lutava por sua sobrevivência agroexportadora, por outro lado 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 – que acabou redundando no movimento militar de 1964 (Vidal & Faria Filho, 2011; Toledo, 2004).

Apesar da presença de focos de inovação, muito isolados, a entrada do século XX não mudou muito o cenário educacional brasileiro, que permaneceu latente em boa parte do território nacional, embora escolas tivessem sido criadas em todas as regiões – em algumas destas mais do que em outras. 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 o ensino e a educação no sentido de inovação didática e pedagógica. Houve nestas primeiras décadas de 1900 um crescente interesse das classes políticas em aprimorar o processo educacional brasileiro, mas sempre com a visão generalista, qual seja a de levar um ensino padronizado para todas as regiões. No decorrer dos demais tópicos nós vamos nos referir a esta visão generalista do ensino como universal ou universalista, não no sentido filosófico ou de doutrina, mas significando um ensino com currículo

padronizado, conteúdo geral para todas as regiões, que atende tanto as escolas urbanas quanto as rurais, incluindo comunidades tradicionais – tal padronização é o inverso da regionalização da educação.

Durante 1950 – 1970, entretanto, tivemos no Brasil o contraponto da educação essencialmente generalista, um período de 15-20 anos no qual a educação foi pensada e argumentada como essência que transforma, não só a sociedade, mas o agente modificador desta, o indivíduo. Um destes expoentes foi o grande filósofo da educação, professor Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997), natural de Recife, Pernambuco. O professor Freire empenhou o seu método de ensino não a favor das ideias em si, mas em favor dos oprimidos, mostrando como atuava o processo de opressão e como poderia haver aprendizado de ler e escrever com base nesta realidade. Ao contrário dos movimentos que se inspiraram 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 viu que a libertação do indivíduo poderia se dar a partir do momento em que este indivíduo reconhecesse a sua própria condição socialmente oprimida, para que esta pudesse ser transformada através da educação (Freire, 1967, 1978).

Houve na época difusão heterogênea do método de Freire nas camadas sociais para as quais ele 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 profunda varredura do nosso sistema político, incluindo nas suas reflexões a educação, a economia e os processos sociais e culturais. Também sofreram descontinuidades estas reflexões do professor Furtado. Nesta época à qual nos reportamos, meados das décadas de 1950 e 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, que dedicou parte das suas reflexões para os regionalismos e etnodiversidade, para uma educação que pudesse voltar seus olhos para as diferentes realidades brasileiras (Ribeiro, 2009). Nesta época a educação como processo modificador da sociedade foi bastante reflexiva, embora o professor Ribeiro não tivesse conseguido chegar com a educação nas diferentes regiões brasileiras da maneira como ele as enxergava: produtos sociais dinâmicos, formadas (as regiões) por diferentes culturas, moldadas pela diversidade social e geográfica. 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 (Anexo II. 3- 1996).

Nós temos hoje, em 2016, 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 sociais são: Em qual contexto foram feitas as normas? Quem as aplica? Como são aplicadas estas normas? Durante os comentários nos demais tópicos várias vezes nós voltaremos a este assunto que não pode ser generalizado em demasia e deve ser observada a relevância do tempo e do espaço.

Há duas considerações que julgamos pertinente neste contexto. A primeira é que um sistema que na sua essência deve ser crítico e reflexivo, como a educação, quando regido estritamente por normas (federais, estaduais ou municipais), estas estabelecem várias relações perversas de passiva dependência. Assim, aspectos

importantes atualmente presentes nas diretrizes educacionais, como a regionalização do ensino, não são eficientemente discutidos pelo pessoal da educação, causando uma falha na efetividade destas diretrizes, talvez devido à falta de motivação de professores e gestores educacionais. Estas diretrizes que possam requerer discussões conceituais, por mais importantes que sejam, acabam no mesmo plano de outras que não requerem nenhuma reflexão crítica para serem observadas, por exemplo, o cumprimento das horas de trabalho nas secretarias e salas de aula e a simples elaboração de relatórios de atividades. A outra consideração é que um ensino essencialmente normativo é muito sensível às descontinuidades nos programas educacionais – simplesmente um projeto é suspenso e deixa de existir ao menor problema. Estas descontinuidades, associadas à falta de reflexões mais críticas, impedem as regiões de buscarem uma educação ao menos próxima do ideal ou no caminho desta, qual seja, o ideal de entender e transformar os processos sociais de acordo com parâmetros que possam refletir os anseios da sociedade e não apenas de uma pequena fração desta que se apropria do contrato social e legisla em causa própria (argumentos mais completos em: Weigel, 2009; Aguiar & Bastos, 2012).

2. PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OS JESUÍTAS

Os livros de história e de educação citam a fase dos jesuítas no Brasil com mais detalhes ou menos (e.g. Assunção, 2003; Maxime, 1990); aqui neste exercício faremos apenas algumas observações para contextualizar o assunto.

A educação chamada de formal no sentido de ensino com estrutura curricular começou no Brasil em 1549, no início da colonização, 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 começaram a se agregar em torno de um ideal religioso e filosófico comum. Desse grupo fazia parte o estudante de filosofia e teologia Inácio de Loyola ⁽¹⁾, fidalgo espanhol 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 para si a difícil missão de evangelizar os povos. Na época a Igreja Católica também se incumbia desta tarefa e ignorava esse grupo formado pelos estudantes, até que uma contingência política promoveu o encontro entre eles – Igreja e jesuítas. 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 filosofia e a disposição que tinham os integrantes desse grupo religioso 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 formalmente jesuítas, foram então reconhecidos por Roma em 1540 e transformados em missionários da Ordem Companhia de Jesus (Klein, 1997; Hernandez, 2010).

Assim em 1549 chegou o **primeiro grupo de jesuítas** ao Brasil, formado pelos padres portugueses (ou radicados em Portugal antes de virem para o Brasil) Manuel da Nóbrega, João de Azpilcueta Navarro, Leonardo Nunes ⁽⁶⁾, Antônio Pires e os Irmãos Diogo Jácome e Vicente Rodrigues, comandados por Nóbrega. Os religiosos vinham acompanhando Tomé de Souza, o primeiro Governador-Geral da América Lusitana – o Governo Geral no Brasil fora criado pela Coroa Portuguesa em 1548 como forma de dominação.

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 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 no pequeno povoado Arraial do Pereira ^(3,4), depois o nome foi mudado para Vila Velha – hoje região do entorno do Farol da Barra em Salvador. Nas partes altas e baixas ⁽⁵⁾ da região Tomé fez edificações (de taipa a maioria delas), chamando o lugar de São Salvador, que foi a primeira sede do governo português no Brasil, permanecendo como capital entre 1549 a 1763 (Nunes, 2008).

Em 1550 chegou a São Salvador da Bahia o **segundo grupo de jesuítas** ⁽⁷⁾ composto pelos padres portugueses Francisco Pires, Afonso Brás, Salvador Rodrigues e Manuel de Paiva, os quais agregaram esforços ao trabalho dos jesuítas que já estavam na região. Nesta vila de São Salvador, na parte alta, os jesuítas fundaram a primeira escola nos moldes da Companhia, que se chamou Colégio do Salvador da Bahia, na área geral atualmente abrangida pela Catedral Basílica, Faculdade de Medicina e Praça da Sé. Juntamente com estes jesuítas recém-chegados, veio 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 ínterim 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 hostis aos portugueses (e vice-versa), 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 hostil dos portugueses. Nunes foi o fundador de aldeamentos na região onde hoje é a cidade de São

Paulo, sendo mesmo muitas vezes 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** para reforçar os outros dois que chegaram em 1549 e 1550. Este grupo recém-chegado era composto pelos padres Luiz da Grã, que fora 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 no Brasil, Duarte da Costa, que chegou para substituir o primeiro, 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 que vieram ao Brasil 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 terceira turma de padres em 1553. Nesta época Manuel da Nóbrega viajava muito entre Pernambuco e São Vicente, atendendo a tarefa de criar 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 algumas ordens de Tomé de Souza e adentrando a Serra do Mar, em direção ao planalto de Piratininga onde formou 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 jesuíta Irmão 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 (1716). Os jesuítas permaneceram no Brasil por quase 210 anos, entre 1549 e 1759. Durante este tempo trabalharam cerca de 600 padres na catequese dos indígenas e criaram escolas em todas as Capitanias. 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, portugueses que vinham colonizar as terras brasileiras (Nunes, 1997).

Três episódios independentes entre si (não comentados em ordem cronológica) fazem parte da história dos jesuítas e, por conseguinte, da educação nesta época. O primeiro é que os jesuítas tinham contato com o trabalho escravo, mantinham este sistema no Colégio de Salvador e provavelmente nos demais também (Sangenis, 2014). Nóbrega reclamava muito de falta de mão de obra e dinheiro para custear os serviços, então não só aceitava escravos, como também os pedia ⁽⁹⁾ ao Rei D. João III (Nóbrega,

1955:101, 121-123) – talvez mais uma aplicação do adágio “os fins justificam os meios”. O dinheiro para a manutenção dos jesuítas e dos seus colégios vinha de Portugal e também da venda de produtos que cultivavam⁽⁹⁾. Para ajudar, o Rei D. Sebastião I (1557-1578) criou uma redizima em 1564, que funcionava como auxílio extra aos jesuítas (Mattos, 1958). Nesta situação, o padre Nóbrega foi muito questionado pelo seu colega padre Luiz da Grã, com relação ao trabalho escravo, obtenção de recursos e como estes eram aplicados nas escolas. Com a execução dos trabalhos questionada, uso da mão de obra escrava e os recursos financeiros também questionados, a educação jesuítica sofre um revés.

O segundo episódio, não relacionado com o primeiro, foi que nesta época chegou ao Brasil o primeiro bispo, Pero Fernandes Sardinha. Ele 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 com a sua fidalguia episcopal como ele a via. 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, talvez por questões de vaidades sobre quem mandasse em quem, qual era a hierarquia e o serviço por fazer, o qual na visão de Sardinha não envolvia abertura de escolas e ensinar. Foi mais um contratempo para o sistema de ensino dos jesuítas. Para evitar querelas hierárquicas, Nóbrega então se afasta da Bahia e parte para viagens a fim de ajudar na catequização e na construção de outras escolas. Para isso ele teve que largar momentaneamente o trabalho de ensinar em Salvador. Em 1556 o navio que levava Sardinha para Portugal naufragou na costa do atual estado de Alagoas e ele se salvou do afogamento, mas não da morte – o bispo foi recolhido pelos índios caeté e solenemente comido por eles, juntamente com a sua aristocracia

religiosa e parte da tripulação do navio naufragado. Na época predominavam na costa nordestina as etnias indígenas tupinambá, tabajara e caeté.

O terceiro episódio da época que se refletiu na educação brasileira foi a demissão de Manuel da Nóbrega como Provincial do Brasil. Ele se desentendeu várias vezes com o jesuíta Luiz da Grã, chegado em 1553, que considerava Nóbrega indisciplinado com relação às normas da Constituição. Nóbrega, como jesuíta, evidentemente observava as normas da sua Companhia, mas parece que ele considerava a educação e a catequização como fatores regionais, aos quais ele observava com atenção. Muitas escolas das primeiras letras e colégios para funcionarem tinham que contar com as culturas regionais, principalmente dos índios. Se os padres observassem cegamente a Constituição não poderiam desenvolver plenamente seus trabalhos e isso valia também para a aquisição de recursos financeiros (Sangenis, 2014). Por isso Nóbrega foi substituído pelo padre Luiz da Grã. Certamente o novo Provincial fez o seu trabalho, mas de forma diferente do anterior. O jesuíta Manuel da Nóbrega deixou vários escritos sobre o Brasil, relatando suas impressões sobre temas diversos, inclusive da educação (Nóbrega, 1955). Ele morreu em 1570 na Capitania Real do Rio de Janeiro, na cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro.

3. O ENSINO 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* - em tradução livre do latim pode ser “Plano de Estudos da Companhia de Jesus”) era

um agregado de conhecimentos práticos, composto por 30 tópicos e 467 itens, formulados pelos próprios jesuítas, que normatizava as classes de ensino. A *Ratio* começou a ser escrita em 1540, mas foi oficializada em 1599. As Constituições dos jesuítas eram mais normas de condutas e não abordavam especificamente o ensino como o fazia a *Ratio*.

O ensino dos jesuítas era público e gratuito, prevalecendo o caráter humanístico como filosofia educacional. O currículo era composto por 2 classes ⁽⁴⁰⁾: a básica com duração de 6 anos e a avançada com duração de três anos, com ensinamentos greco-latinos (Ribeiro, 1998; Raymundo, 1998). Dentro destas duas 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 ensinada a língua tupi 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 se dava após este curso médio avançado, com os candidatos encaminhados à Universidade de Coimbra, aonde os poucos que chegavam lá iam estudar direito, medicina ou teologia. Na universidade os jesuítas se dedicavam ao ensino das Letras, Filosofia, Humanidades, Retórica, Artes e 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. Surpreendente. São cinco fases que podem perfeitamente passar hoje 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.

Só faltou, em nossa opinião, ser incluído o processo de ensinar e aprender que começa com uma pergunta, como o faziam os velhos filósofos gregos (Ghedin, 2003:33). 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, descritas numa caderneta conhecida por pagela ou diário de classe, às vezes até delimitando as proporções entre preleções, atividades práticas e teóricas.

Memorização é método de ensino utilizado com certa polêmica, muitas vezes tomado como sinônimo da prática do “decorar”, embora sejam métodos diferentes: decorar envolve reter uma informação por si mesma, é um vazio preenchido com algo; memorizar envolve o processamento, aplicação e elaboração de uma informação - fatores indissociáveis do processo de aprender.

Alves (2005) comenta que a contenda refletia muito a hierarquia militar adotada no regimento dos padres da Companhia - os alunos eram separados em

dois “exércitos” que deveriam “lutar”, cada um com o firme propósito de derrotar o outro. Este método é aplicado ainda hoje, o qual consiste de alunos divididos em grupos que 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, e 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). 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 está estruturada num conjunto de adaptações fisiológicas e comportamentais com vários níveis, os quais permitem a sobrevivência em diferentes 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 (Brazelton & Young, 1964). 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, 1993:350).

Voltando aos métodos dos jesuítas, é claro que tais métodos têm raízes na velha Europa – eles conheciam sobejamente a filosofia e os filósofos –,

mas apresentam inovações em relação ao método medieval, justamente a divisão em classes (básica e avançada) e o método didático, com preleção, imitação e os demais quesitos. Com relação à disciplina também diferia do método medieval, que era muito rígido. Os jesuítas tinham como base disciplinar 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.

Cabe aqui ainda um comentário ao método pedagógico dos jesuítas ser ou não voltado para preservar as culturas indígenas. Os jesuítas eram religiosos formados em grupos que estudavam filosofia também. Muito improvável que não discutissem entre si estes aspectos com relação às culturas nas quais estavam se inserindo. Eles trabalhavam junto com os índios em muitos afazeres do dia-a-dia e certamente interagem com as suas culturas, além do que em todas as situações eles sempre defenderam os indígenas das hostilidades dos portugueses e também dos espanhóis nas missões jesuíticas da Província do Paraguai. Justamente por isso, desde o início, nos anos 1550 a 1600 e nos seguintes, os primeiros jesuítas passaram a ser olhados com desconfiança pelos superiores da hierarquia religiosa, não jesuítas, justamente sob as acusações de defenderem os indígenas e por serem (os jesuítas) indisciplinados, não seguindo exatamente os rigores das orientações deles próprios, justamente porque estas orientações não faziam sentido nas culturas dos povos indígenas. Os jesuítas interferiram nas culturas indígenas? Certamente, mas nós somos de opinião de que esta pergunta não é bem colocada, as menores distâncias entre os parâmetros desta questão não conformam uma linha reta, significando que o processo de interação entre jesuítas e indígenas foi muito complexo.

Além da *Ratio* e das suas próprias normas, os jesuítas interagem com outros estudos sobre educação ou outros aspectos sociais da época? A

formação jesuítica preparava para a vida missionária da forma mais completa possível que eles julgavam. As interpretações dos fatos sociais eram feitas através de reflexões em muito auxiliados pelos pensadores da Companhia de Jesus que lecionavam e orientavam no Colégio das Artes da Companhia – publicavam suas obras nos tratados *Conimbricenses* da Universidade de Coimbra. Estes tratados eram basicamente estudos sobre o pensamento de Aristóteles, discorrendo sobre a alma, ética e moral e até sobre corrupção (Massini, 2001).

O jesuíta Manuel de Góis (1543 - 1597) teve relevante contribuição sobre as discussões filosóficas que embasaram os estudos dos membros da Companhia de Jesus. Dentre as abordagens filosóficas que pautaram a vida e a missão religiosa que os jesuítas abraçaram está o conceito das três dimensões da alma, na visão aristotélica: i) *vegetativa* – relacionada ao crescimento, à nutrição e à geração, ii) *sensitiva* – relacionada aos sentidos, às paixões, à imaginação, à memória, e à locomoção, iii) *racional* – ligada à razão e à vontade. A psicologia filosófica dos jesuítas pode ser sentida também nas concepções relativas à saúde, aristotélicas em grande parte, envolvendo conceitos que consideravam a medicina como sendo a filosofia do corpo e a filosofia a medicina da alma (Camps & Carvalho, 2014). Foram muitos embasamentos filosóficos que marcaram o pensamento humanista e renascentista desta época e que influenciaram a vida espiritual e prática destes missionários jesuítas; para uma análise mais detalhada no contexto nós podemos citar a abordagem sobre psicologia e filosofia de Massini (2001), os relatos sobre o filósofo jesuíta Manuel de Góis (Domingues, 2011; Camps, 2012), e textos filosóficos sobre os clássicos gregos (Ghedin, 2003; Nascimento, 2016).

O final da fase e a volta por cima

Em 1755 houve um forte terremoto em Lisboa. Os jesuítas juntamente com outros setores

da sociedade emitiram suas opiniões sobre o fenômeno; alguns padres insinuaram “castigo divino”. Não pegou bem, o comentário cresceu com o fermento do ranço da discórdia e ao agregar outros desentendimentos formou um indigesto complexo contra os jesuítas, cujo prestígio já estava bem esgarçado junto à Coroa Portuguesa. O problema principal era que a influência dos jesuítas havia se tornado muito forte nas regiões onde trabalhavam, provocando incômoda situação para os governos, principalmente o de Portugal em relação ao Brasil, e também frente à Igreja de Roma. Houve um momento no qual este desgaste tornou insustentável o trabalho dos religiosos jesuítas. Naquela ocasião eles haviam construído escolas por toda a Província do Brasil até o sul das terras da Coroa Portuguesa, incluindo várias regiões da Província do Paraguai, então controladas pelo governo espanhol. Mais que compreensível a influência dos padres e acabou que os jesuítas entraram em atrito irremediável com os governos, sendo hostilizados em muitos lugares e expulsos de outros. Em 1759 os padres viram confiscados pelos portugueses todos os colégios e bibliotecas que criaram no Brasil, onde contavam com cerca de 600 religiosos que precisaram sair do país (Haubert, 1990; Lorenzi, 2002).

Entre 1768-1773 ocorreram as provações mais dramáticas para os jesuítas – eles precisaram se retirar de muitos países, onde mantinham cerca de 650 colégios e 250 missões. Em 1773 a Ordem Companhia de Jesus foi extinta pelo papa Clemente XIV e os padres 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 houve 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 universidades no Brasil. Em 2013 é eleito o papa Francisco, o primeiro jesuíta líder da igreja católica – havia então nesta época no Brasil cerca de 650 jesuítas, 15 colégios com ensino básico e médio, 6 universidades e 9 museus, além de programas de educação comunitária, ensino técnico e projetos sociais (Alves, 2005).

4. A EDUCAÇÃO 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 criado pelos padres da Província do Brasil da Companhia de Jesus. O artífice da derrocada dos jesuítas, pelo menos em terras da Coroa Portuguesa, foi o Secretário de Estado dos Negócios Interiores do Reino Português durante o reinado de D. José I (1750 – 1777), 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 habilitado 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 (Maxwell, 1996).

Em 1755 foi criado um instrumento legal pela Coroa Portuguesa para travar as missões jesuíticas e tentar aproveitar a força de trabalho dos indígenas. Chamou-se “O Diretório dos Índios” este instrumento que foi elaborado pelo marquês de Pombal. Um Diretório pode ser definido como instruções que orientam determinado assunto,

Conselho que administra uma situação. No caso que estamos tratando, este Diretório português é um conjunto de instruções na forma de lei com vários artigos. Dentre outras coisas, essa lei regulamentava quem ensinava nas escolas brasileiras criadas pelos jesuítas – mas claro que não citava os jesuítas –, dava “liberdade” aos indígenas, liberdade esta definida em oposição explícita à condição de escravatura, escravo negro, desde que os indígenas respeitassem o aldeamento que passava por decreto a ser vila, e ainda, os índios deveriam ter sobrenomes português, mas não seriam cidadãos. Os jesuítas, desta forma, ficaram alijados de todo contato com os indígenas, pois não se enquadravam às normas de transformação dos aldeamentos em vilas com estrutura totalmente diferente de como as pensavam e a forma comunitária como as organizavam. Aldeamentos estes que eles, os jesuítas, formaram o com o auxílio dos indígenas.

Na racional de Pombal, ao mesmo tempo em que feria os jesuítas, o Diretório – houve mais de uma edição deste instrumento – promovia uma reforma econômica, com os indígenas trabalhando para a Coroa Portuguesa, mas isso só na cabeça do Marquês de Pombal. É claro que instruções normativas para índios, elaboradas por não índios para incluí-los num sistema alheio às suas culturas, não podia nunca dar certo. O Diretório foi revogado em 1798, mas os jesuítas já haviam sido atingidos.

Entre 1759 e os primeiros anos de 1800 foi um período de estagnação generalizada na educação do Brasil. O Diretório de Pombal tem reflexos negativos para a educação brasileira - os jesuítas vão embora. A história conta momentos de horror sobre as missões; as mais perversas fazem referências aos Sete Povos das Missões, aldeamentos fundados por jesuítas espanhóis onde hoje é o estado do Rio Grande do Sul (São Francisco de Borja, São Nicolau, São Miguel Arcanjo, São Lourenço Mártir, São João Batista, São Luiz Gonzaga e Santo Ângelo Custódio). No final dos anos 1760, após uma série de conflitos armados e muitas mortes, estas missões foram abandonadas.

Houve muitos desentendimentos entre os missionários e agentes portugueses e espanhóis. Os missionários defendiam os indígenas e lutavam ao seu lado da forma como podiam, mas não deu certo, o sistema dominante português e espanhol calou as vozes resistentes, índios e jesuítas.

Com relação ao Marquês de Pombal, depois da sua intervenção nas colônias e nas missões jesuíticas ele caiu em desgraça, devido a desentendimentos anteriores com a Rainha D. Maria I, que tinha raiva dele por causa da atuação de Pombal em alguns casos que interessavam à rainha. Pombal foi destituído em 1781 das suas funções pela Rainha, a qual por sua vez, teve final bem triste, morreu demente, em 1816 no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. A Rainha Maria I era mãe do Príncipe D. João, que havia assumido a regência ainda em Portugal em virtude da doença da mãe.

Em 1808 toda a família real portuguesa se transfere para o Brasil, devido à invasão de Portugal pelas tropas de Napoleão. Em 1822 o Brasil tornou-se independente, motivado por conflitos entre a Corte Portuguesa e a nascente aristocracia brasileira, bastante influenciada pelos movimentos sociais da Europa, principalmente os da França. Começa a fase brasileira da política imperial, que se estende por 67 anos com dois Imperadores – Pedro I e seu filho Pedro II – até 1889, quando o sistema político brasileiro passa a ser república presidencialista. Voltando um pouco, em 1823, um ano depois de declarada a Independência do Brasil (Rodrigues, 2002), devido à falta de professores nas escolas brasileiras um aluno mal 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 chamada “Nova República”, quando havia em muitas regiões brasileiras a figura do professor leigo, muitas das vezes sem a mínima instrução para ensinar crianças e adultos.

Retornando ainda aos anos 1800, em 1826 um decreto imperial de 15 de outubro instituiu os graus

de instrução no Brasil, bem parecido com o 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 do ensino, em 1834 as Províncias passam a ser responsáveis pelo ensino primário e secundário (Pires de Almeida, 1889).

Em 1835 é decretada uma das primeiras leis brasileiras estabelecendo mecanismos e critérios destinados à formação profissional para ensinar nas escolas primárias, através da criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro. Em 1846 é criada a Escola Normal de São Paulo, à qual se seguiram outras (ver leis no Apêndice II. 1-3). Havia nas províncias um número desigual de escolas primárias neste período (Zichia, 2008; Müller & Oliveira, 2012), por exemplo, em 1885 a Província de São Paulo contava com 1.039 escolas e aproximadamente 23.245 alunos, no Rio Grande do Sul 510 escolas com cerca de 15.150 alunos, em Pernambuco em 1880 havia 423 escolas com cerca de 12.170 alunos.

A educação brasileira a partir de 1889: normatizações e inovações na educação

Até 1889 a educação era estruturada de acordo com decretos imperiais e provinciais, mas o básico da estrutura curricular fora mantida durante anos (ver leis no Apêndice II. 1-3). A partir de 1889 e anos seguintes, especialmente no primeiro quartel do século XX, nós podemos distinguir uma dicotomia muito interessante na educação brasileira. Por um lado há a continuação do processo educacional movido pelas normas do cumpra-se – entre 1892 e 1920 houve algo como seis decretos presidenciais sobre educação, a qual era hierarquicamente ligada a unidades governamentais que variavam de acordo com a fase política. Por exemplo, durante a década de 1920 a educação era de responsabilidade do Conselho Superior de Ensino, em 1925 foi criado o

Departamento Nacional de Ensino, através do Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro. Este novo departamento, ligado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, ficou responsável por promover a reforma do ensino secundário e superior – ainda níveis criados pelos padres jesuítas (ver leis no Apêndice II. 1-3).

Mas por outro lado, paralelamente aos decretos presidenciais e estaduais, no início de 1900 o processo educacional brasileiro é motivo para acaloradas discussões – 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 (lembrando que em 1826 foram instituídos os graus de instrução no Brasil). 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.

É pertinente, a nosso ver, contextualizar a fase histórica da educação na inquietação social da época. Na Província de 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 multifacetado, às vezes difícil de identificar todas as feições. Assim, em 1922 foi 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 foi 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 foi 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 nestas revistas eram os conflitos sobre diferentes pensares da educação, basicamente filosofia e prática no ensino. Havia nestas discussões uma dicotomia de pensares entre os professores renovadores e os tradicionais – a eterna divisão dos contrários entre o revolucionário e o reacionário, geralmente com diálogos travados.

Outros exemplos de movimentos regionais em prol da educação ocorreram na Província de Pernambuco, a qual, no período 1920-1930, abrigou quente discussão sobre duas reformas educacionais: a do professor Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho, em 1923, e a do professor Antônio Carneiro Leão, em 1928, promulgada pelo governador Estácio Coimbra. As discussões em Pernambuco geraram boas propostas, por exemplo, as reformas da Escola Normal, as avaliações dos efeitos normativos sobre o ensino elementar e normal, bem como as suas repercussões sociais. Em São Paulo se fortaleciam as reformas propostas pelos professores Sampaio Dória e Lourenço Filho. Na Bahia nós tivemos a reforma do professor Anísio Spínola Teixeira, em 1924, que foi o difusor do movimento da Escola Nova. No Rio de Janeiro, então Distrito Federal, nós podemos citar também o professor Antônio Carneiro Leão, diretor da Instrução Pública, que trabalhou nas reformas do ensino 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 é 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 foi estabelecido um instrumento normativo da educação chamado Lei das Diretrizes e Bases, a qual sofreu críticas e ajustes em 1971 até a LDB de

1996, quando o professor Darcy Ribeiro após estudos e discussões relata a lei 9394/96 (Ribeiro, 2009). Esta lei teve várias versões até o presente 2015 e é um dos instrumentos mais importantes que rege as diretrizes educacionais do Brasil (ver leis no Anexo II – 2. LDB). 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 (desmantelamento) das unidades e o incentivo ao ensino profissionalizante de segundo grau (Anexo II. 3 - 1996; Carvalho, 1989).

5. AS NORMATIZAÇÕES NO ENSINO BRASILEIRO ATUAL E INFORMAÇÕES CENSITÁRIAS

A nossa Constituição de 1988 estabelece nos artigos 205, 206 e 210 que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, exercida com a colaboração da sociedade, devendo haver igualdade de condições para o acesso e liberdade de aprender. A Constituição estabelece ainda 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 ser de responsabilidade da União o sistema federal de ensino e Territórios – atualmente estados federativos –, financiamento, equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade com assistência técnica; aos municípios cabe a responsabilidade pelo ensino fundamental; aos estados e Distrito Federal as responsabilidades pelo ensino fundamental e médio.

Os sistemas que normatizam o ensino brasileiro são constituídos pelos seguintes instrumentos, nenhum mais importante do que o outro: Conselho Nacional da Educação (em 1995 sucedeu o antigo Conselho Federal de Educação), Conferência Nacional 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 (ver leis no Anexo II. 1-3 após Referências).

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 pretendido. Disponibiliza dados atualizados de cursos e instituições de educação superior de todo o país.

Sope – 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 sobre a educação, juntamente com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O Inep, criado em 1937 através do Decreto Federal nº 378 de 13 de janeiro (Anexo II. 1-1937), como parte da estrutura do Ministério da Educação e Saúde Pública, realiza os censos educacionais e os disponibiliza eletronicamente na sua página, cujos dados são utilizados pelo Ministério da Educação. Estes dados são divulgados também por outras agências e organizações não governamentais, as quais citam o Inep como fonte primária, mas com dados conflitantes, talvez devido às livres interpretações. Por exemplo, em 2015 são registradas cerca de 90 destas organizações atuando em educação, principalmente educação básica, que disponibilizam eletronicamente dados censitários uns diferentes dos outros. Estas organizações estão reunidas numa maior que aglutina cerca de 270 outras, a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (www.abong.org.br).

Politicamente interessa ao governo federal e aos governos estaduais reconhecerem estas organizações e para firmarem este reconhecimento utilizam e citam os dados que elas disponibilizam em suas páginas específicas. Não cabe aqui analisar o mérito destas organizações e como elas veiculam seus dados e análises educacionais, mas é pertinente neste contexto uma observação sobre o uso de dados obtidos na 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, cores e animações.

Este comportamento de acesso rápido à informação proporcionada pela internet 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, os quais são obtidos quase sempre de fontes oficiais. O número de alunos brasileiros no ensino fundamental, por exemplo, 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).

Cabe aqui um parêntese sobre o que estamos falando e comentando a respeito deste nosso tema, para colocarmos um aspecto marginal dos índices censitários – o analfabetismo. Este aspecto vem quase sempre evitado de preconceitos. Um insulto comum que observamos no dia a dia é o indivíduo ofender o 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 social de preconceito absoluto (Ferraro, 2002), por exemplo, no Brasil pessoas consideradas iletradas – analfabetas – não podiam votar até pouco tempo, porque eram vistas sem capacidade para discernir a realidade. Foi a

Emenda Constitucional de 15 de maio de 1985 que possibilitou o voto aos analfabetos – em 2010 havia cerca de oito milhões de analfabetos (5,9%) dentre quase 136 milhões de eleitores (Aleixo & Kramer, 2010). Entretanto o analfabeto é inelegível.

De acordo com os censos recentes publicados no Brasil (IBGE, 2015) são registrados atualmente cerca de 12 milhões de pessoas entre 15 – 64 anos na categoria analfabetos. Isto implica em dizer que aproximadamente 8,4% da população nesta faixa etária, cujo total é de aproximadamente 141,23 milhões de indivíduos, 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. Talvez mais importante do que este fato seja o seu caráter discriminatório e excludente.

Pessoas que possuem esta característica de não juntar símbolos para decifrar uma escrita poderão ter algum problema em discernir a realidade, mas podem aprender a descrever e interpretar esta realidade se o estímulo for adequado, conforme ensinava o professor Paulo Freire. É interessante notar que saber ler e escrever um bilhete 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. Uma pessoa 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 que qualquer indivíduo tenha alguma dificuldade em desenvolver. E nem por isso essas pessoas serão discriminadas ou chamadas de broncos e ignorantes – algum tipo de analfabetismo é tolerado.

A função de mitigar este problema compete ao Estado, porém 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 o ambiente nas relações. Sem estas condições não haverá alfabetizado e sim alguém com capacidade limitada para escrever um bilhete ou para ler placas indicadoras do 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.

Voltando aos comentários sobre o nosso sistema de ensino, nós temos a seguinte situação estrutural e funcional (em parte) – dados obtidos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (www.inep.gov.br) (**Quadros 1 – 3**).

Com relação aos programas educacionais é relevante no contexto 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 (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – www.fnnde.gov.br - Programas):

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.

Quadro 1. 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	2 anos	4 – 5 anos
	Creche	3 anos	até 3 anos

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

Quadro 2. Brasil: sistema de ensino com níveis, etapas e modalidades.

Níveis	Etapas		Modalidades
Educação superior	Ensino superior	Pós-graduação	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.
		Graduação	
Educação básica	Ensino médio		
	Ensino fundamental		
	Ensino infantil	Pré-escola	
		Creche	

Fonte: Lei das Diretrizes e Bases 1996.

Quadro 3. Brasil: número de matrículas nos níveis e modalidades de ensino por região, todas as categorias – estadual, federal, municipal e particular - 2015.

Ensino	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.

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 como exemplo. Nesse 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 nas próprias escolas, com base em critérios pouco didáticos e observando-se a recomendação dos livros pelas editoras. O MEC faz as sugestões dos livros aos professores, os quais fazem um relatório e o enviam para a Secretaria da Educação, que faz o pedido. Ocorre que frequentemente os livros escolhidos pelos professores não são enviados pelo MEC, que envia outros no lugar, então entra mais uma vez o caráter

“normativo”. Isto em Boa Vista; para as demais regiões do estado de Roraima (que está sendo tomado como exemplo) os procedimentos são os mesmos. 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 nós podemos também encontrar outro problema, tão sério quanto este exposto. O MEC sustenta que os livros são avaliados por especialistas que os indica para compra e distribuição. O fato em si é muito bem vindo e coerente com a sociedade. Mas é efetivo isso? Vamos então olhar um livro assim distribuído, por exemplo, o que contém informações sobre geografia. O livro descreve biomas brasileiros sem qualquer reflexão crítica regional ou da origem do termo, obrigando o estudante de Roraima, por exemplo, a entender acriticamente o que seja bioma e a inserir sob o nome “savana” o lavrado ⁽¹¹⁾ de Roraima (Carvalho & Carvalho, 2012). Ocorre aí um problema de conceituação, não só do termo bioma, mas de savana também. Os pais e os avós deste aluno roraimense têm nesta área particular da Amazônia, o lavrado, uma compreensão regional, a qual em muitos aspectos envolve também compreensão de mundo. Na educação familiar o lavrado faz parte do universo deste aluno, da sua família, da sua sociedade, mas na educação dita formal este mundo não existe, é substituído por outro que não faz parte da realidade deste aluno, o qual passa a vivenciar um conflito de informações ⁽¹¹⁾.

No próximo tópico nós exploramos um pouco mais este aspecto da regionalização da educação para contextualizar muitos argumentos do exercício.

6. A REGIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: RORAIMA COMO EXEMPLO

Quando observamos as determinações sobre ensino contidas nas páginas oficiais dos órgãos educacionais brasileiros e nas normatizações, nós podemos constatar que as questões sobre

regionalizações são desconfortavelmente vagas. Nestes instrumentos oficiais são feitas referências gerais sobre a educação regional, abrangendo diversos aspectos do termo e salientando 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*. Estas normatizações fazem referências a grupos étnicos, os quais são citados genericamente em tópicos sobre responsabilidade social, deveres e direitos, inclusão social, financiamentos e responsabilidades financeiras, metas bem articuladas e um convincente discurso social.

Muito bonito e interessante, entretanto estas citações e recomendações ocorrem de fato com várias distorções. Vejamos um caso, por exemplo, a regionalização do ensino, parâmetro que elegemos para ilustrar este tópico a fim de incluir Roraima na discussão. Uma destas distorções já foi citada, com relação à adoção de termos geográficos que utilizam termos e conceitos de forma equivocada, demos como exemplo o lavrado. Crianças e jovens são obrigados a enxergarem seus ambientes, onde eles vivem e construíram suas identidades, sob os olhos míopes, sem lentes corretivas, de pessoas que guardam pouca ou nenhuma relação com a geografia e a ecologia de Roraima.

Isto com relação a termos geográficos. Há várias outras discrepâncias sobre o que se anuncia e o que se faz através das normatizações, por exemplo, ao se normatizar aspectos da universalização ou generalização do ensino nós sentimos falta de uma reflexão cultural que promova a inserção regional dos alunos. O problema é que na sua forma universalizada (padronizada) estas normas não permitem o aprofundamento no entendimento das diversidades regionais. As relações homem e natureza são brevemente citadas no geral, até dando a impressão de que o Estado possa estar transferindo responsabilidades para que os estados e municípios

tomem para si a obrigação de interpretar as relações das comunidades com o meio e incorporá-las nos currículos regionais. 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.

Nós falamos em universalização e cabe aqui um comentário. A dita universalização do ensino, que proporciona educação básica e padronizada 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 está explicitada no Plano Decenal da Educação Para Todos 1993-2003, 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 autoritariamente nas relações do aluno com o seu ambiente imediato, ditando normas que podem até agredir crianças, jovens e até adultos.

De um modo geral nós podemos olhar estes documentos oficiais da 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. Tal contrato nunca é implementado porque está inserido na esfera ideal, gerando um acordo social virtual elaborado pelo sistema e assinado apenas em parte e por poucos, na

prática uma quimera, tanto na forma mitológica, quanto na social, perspectiva que nunca se alcança;

ii) o outro foco já vem pré-construído (no sentido amplo) e põe em evidência a organização normativa da educação, envolvendo responsabilidades da União, dos estados e municípios. Estas responsabilidades estão contidas basicamente na nossa Constituição e no documento básico Educação para Todos. No documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação estão explicitadas estas responsabilidades e metas educacionais em 512 itens distribuídos em sete eixos norteadores governamentais implantados na base do “cumpra-se”.

Estas recomendações e normatizações que estamos discutindo aqui podem ser facilmente obtidas nas páginas oficiais do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ou em documentos oficiais elaborados pelo MEC à disposição das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Mas, parodiando o cartunista Jaguar no jornal “O Pasquim”, de janeiro de 1971: “o rei é bom, mas está mal assessorado”.

A nossa 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 uma “*educação básica rural adaptada à peculiaridade da vida rural – conteúdos escolares apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural – e demais procedimentos de ajustes*” (Anexo II. 2 – 1996). Todas as regiões brasileiras têm áreas urbanas e rurais, com suas escolas do ensino básico, mas com grandes diferenças. Aqui pode ser olhado mais de perto o termo regionalização do ensino e a forte heterogeneidade com relação às áreas urbanas e rurais, com foco na educação.

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. Grande diferença entre os números de matrículas nas áreas rurais das regiões sul-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 brevemente sobre um aspecto da educação que é processada dentro da família, envolvendo as relações sociais curtidas nos ambientes imediatos. Isto é 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. O próximo tópico aborda estes aspectos relacionados à regionalização da educação e as fâcies formal e familiar desta.

**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 (Santilli, 1994; Kopenawa & Albert, 2010), 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, cujo rio Branco também já foi conhecido como Paraviana ou Queceune (Ourique, 1906; Corrêa Filho, 1939).

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 paraviana. 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 (e 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) educação informal. 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 objetivo a não ser disseminar a política de dominação, tanto dos espanhóis quanto dos portugueses. Esta afirmação, entretanto, deve ser entendida com certo cuidado para que não haja generalizações hiperbólicas. A importância dos jesuítas, discutida nos tópicos anteriores, permanece até hoje influenciando o modo de pensar a estrutura dos níveis escolares (Souza, 2000).

Sob o aspecto não formal da educação, de origem familiar, esta é estruturada por um complexo mosaico de ensinamentos e normas sociais muito bem estabelecidas, com algumas escolhas na base do livre-arbítrio e outras impositivas, cujos ensinamentos são repassados através de um interessante sistema que utiliza a história oral, a imitação e a punição. Com relação às normas – e aqui se insere a ética –, este processo da educação familiar passa por uma hierarquização muito própria, com o rigor social que varia entre as culturas. A natureza exerce influência direta neste aprendizado, formando elos de relações em vários graus, podendo ser mágicos em alguns momentos para entender o mundo e a existência dos próprios indivíduos; em outros para envolver a praticidade das tarefas do dia-a-dia, por exemplo, a coleta e a caça para subsistência, os procedimentos empíricos para diversos cultivares e a criação de animais para alimentação ou xerimbabos (Tosta, 2011; Lévi-Strauss, 1996).

Estamos falando de educação familiar dentro de um contexto que envolve grupos sociais em contato com a natureza, por exemplo, habitantes de diversas partes da Amazônia, a incluir Roraima. A educação informal em regiões onde a cultura é fortemente influenciada por fatores próprios de ambientes urbanos tem outra complexidade e outra estrutura, mesclando-se em diversos momentos com a educação formal, mas apresenta também as características de punição, imitação e regras sociais bem estabelecidas. A regionalização, se é que podemos chamar assim, assume outra forma. Não estaremos tão distantes do nosso foco se nós olharmos para este aspecto sob os pontos de vista de ambientes urbanos e rurais. Explicamos.

Os órgãos gestores e censitários oficiais, por exemplo, o MEC, o Inep, as Secretarias Municipais e Estaduais da Educação, reconhecem nos seus sistemas de avaliação as escolas urbanas e rurais (Inep, 2015). Nas escolas rurais estão inseridas as comunidades tradicionais, áreas de assentamentos, comunidades agrícolas e extrativistas. Sim, nós sabemos que existem as categorias específicas, escolas indígenas, quilombolas. Estas escolas funcionam em áreas não urbanas e nos censos muitas vezes elas se fundem numa única categoria – escolas rurais – por proporção, porque o censo dá o total do número de matrículas e outros quesitos só para escolas urbanas; na diferença com o total obtemos as escolas rurais (Inep, 2015). Quem já viajou pelos rios da Amazônia vê essas comunidades com maior ou menor frequência, algumas até em áreas urbanas, no sentido político do espaço geográfico, mas com uma característica comum a todas: o contato com a natureza é muito forte.

Vejamos uma comparação simples com relação ao número de matrículas nestas áreas urbanas e rurais para exemplificar isso e colocar em perspectiva as escolas rurais: nas regiões sul e sudeste (agrupadas) as matrículas do ensino básico nas áreas rurais corresponde a 6%, na região amazônica toda

corresponde a 24% e em Roraima, especificamente, 23 % das matrículas do básico estão nas escolas rurais (total de matrículas no básico roraimense é 149.079; nas escolas rurais são 34.428 – Inep, 2015), e destas 38% pertencem às comunidades tradicionais, os indígenas de várias etnias (222 escolas e 13.083 matrículas – o **Quadro 7** mais adiante mostra isso). Então a regionalização da educação faz muito mais sentido nestas condições, onde a educação familiar está presente com bastante intensidade, permeando as relações homem e natureza.

A riqueza cultural envolvida nestes processos de aprendizados familiares é de uma beleza natural e formidável bom-senso adaptativo. Sem perder de vista a complexidade dos detalhes e a enorme variação cultural, nós podemos com as devidas cautelas focar três aspectos indissociáveis que regem as respostas adaptativas do homem com o seu ambiente natural. O primeiro é com relação à necessidade do espaço geográfico para viver e desenvolver atividades vitais próprias da espécie. O segundo olha a reprodução, que permite a perpetuação da espécie e a continuidade do grupo e da família. O terceiro destes aspectos adaptativos vai focar o intenso sentido (ou instinto) de autoproteção, que envolve a proteção do indivíduo, do grupo e dos seus familiares, cujos fundamentos fisiológicos e psicológicos são dados e mantidos por um conjunto de comportamentos. Estes comportamentos incluem os medos, por exemplo, de altura, medo de certos animais na mata e o sentido de alerta para certas cores de advertência, por exemplo, o amarelo, o vermelho e o preto. Inclui também os comportamentos relacionados às propriedades dos gostares e da própria consciência ou inconsciência de reconhecer a si próprio e a outros da sua espécie, com extensão para o sentido 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. Isto faz parte do rol de comportamentos e propriedades envolvidos na educação familiar.

Neste sentido, ainda com referência aos valores sociais que a família imprime ao educar seus membros crianças e jovens, às vezes até adultos, Piaget na década de 1930 cita dois processos inter-relacionados referentes à moral: i) por um lado podemos agir por prudência, interesse ou conformação às pressões de forças externas, às quais obedecemos para conseguir certos bens ou para não sofrer punição, ii) 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 (Caetano & Pirola, 2010).

Na escola podemos exercer na prática estes valores, de uma forma ou de outra, mas diferentemente da educação familiar, a escola formal “universaliza” os conhecimentos, determina o 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 jesuítas enfrentaram: a educação familiar – de índios ou não índios – frente às normas e as informações dadas pela educação formal. Estas condições serão retomadas mais adiante quando nós comentarmos o papel da educação como fator de exclusão social.

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 ofertada 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 estabeleceram com os mesmo propósitos dos jesuítas: catequização e alfabetização (Schramm, 2013). Em 1758 os carmelitas tiveram sérios problemas com os indígenas e se foram 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.

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. Até os dias atuais existe muito desse comportamento entre os professores e agentes educacionais.

Sobre pessoas ligadas à educação nas regiões roraimenses nós podemos, como ilustração, citar nesta época dos meados para os finais dos anos 1800 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).

A partir dos anos 1920 foram implantadas na região de Roraima as primeiras escolas formais, por exemplo, o Colégio São José, dos padres beneditinos e a Escola Mista Municipal em 1930, cujo diretor foi 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, perto da antiga pista de pouso da cidade.

O Colégio Normal foi criado em 1949 com o Curso Normal Regional Monteiro Lobato, pioneiro na formação docente em Roraima e inicialmente formava os Regentes de Ensino, aptos a lecionarem de 1ª a 4ª série primária. Nesta época, início dos anos 1950, 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 e normal, e após estes anos entrava-se para o curso superior nas faculdades tradicionais – que eram poucas as opções e o estudante roraimense se encaminhava geralmente para Manaus, Belém ou Rio de Janeiro (Freitas, 1993).

Até a década de 1970 segue a educação em Roraima no ritmo de metabolismo basal. A partir daí alguns fatos ajudam a situarmos o contexto e nós fazemos alguns comentários sobre eles. A história que queremos situar começa a partir da década de 1960. Em 1963 o MEC criou os Centros de Ciências, alguns vinculados às Secretarias da Educação, outros às Secretarias de Ciência e Tecnologia ou às universidades. Os primeiros centros foram criados em São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Salvador, Porto Alegre e Belo Horizonte. A ideia central destes centros era desenvolver programas de educação continuada para professores, com cursos presenciais relacionados à matemática, física, química, biologia e geologia, mas cada centro desenvolvia suas habilidades e potencialidades conforme a realidade de cada um, com o foco na ideia central. Também era atividade dos centros desenvolver materiais didáticos para os professores trabalharem com os alunos. Existem interpretações para a criação destes centros, vinculando-os às ideias de ensino com base na neutralidade das ciências, estabelecendo relações com programas maiores e controversos, tais como os acordos entre o MEC e programas dos Estados Unidos. A ideologia da época era da guerra fria e havia a ideia de formação de pessoal jovem capaz de desenvolver pesquisa dentro desta situação política. Com relação à neutralidade da ciência, esse aspecto não é pontual, esteve sempre presente na nossa cultura científica, nós fomos treinados assim (Weigel, 2014) e não foram estes centros que disseminaram ou estimularam essa ideia. Bem ao contrário, relatos contam que nos centros havia muita discussão reflexiva sobre pesquisas, análises sobre ensino de ciências, além de oficinas

para professores (Borges *et al.*, 2012).

Sobre os demais aspectos envolvendo a educação, na época era o mundo se adaptando às mudanças. O sistema dominante estava disseminando a sua ideologia e seja como for, vários cientistas brasileiros de renome foram convidados a participarem de programas sobre ensino de ciências, revisando e criticando livros como o *Biological Science Curriculum Study*, *Physical Science Study Commitee*, *Chemical Bond Approach* e *Science Mathematics Study Group*, livros adotados para o colegial (científico) nas escolas brasileiras, seguindo estes programas de cooperação com os Estados Unidos. A Inglaterra também participou, nos mesmos moldes, tendo à frente a Fundação Nuffield. Os centros de ciências ativados em 1963 não foram criados para serem veículos destes livros, embora os tivessem adotados juntamente com outros.

Aqui é relevante, de permissão, citarmos uma iniciativa da Universidade Estadual de Campinas em 1975, que foi a ativação de um programa de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, com a colaboração da Organização dos Estados Americanos e do Projeto de Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática. Este programa da Unicamp foi criado pelo professor Ubiratan D'Ambrosio e funcionou até 1984, uma ideia ousada e única, por ser integradora (D'Ambrosio, 1984). Neste programa discutia-se a educação, Piaget, o aluno no laboratório, o ciclo do aprendizado deste aluno e a progressão do raciocínio e análise dos fenômenos. Ideias estas que passavam pelo construtivismo e a isto nós podemos chamar de educação reflexiva e crítica.

Muito deste programa de mestrado da Unicamp foi influenciado, além das experiências educacionais e expectativas do professor D'Ambrosio, por duas Leis das Diretrizes e Bases da Educação editadas naquela época: a 4024 de dezembro de 1961, que aumentou no colegial as cargas horárias de física, química, biologia e ampliou a participação das ciências para o ginásial a partir do primeiro ano, e a 5692, editada em 1971, que

deu novo direcionamento ao ensino de Ciências Naturais (Krasilchik, 2000).

Em 1980 e 1990 havia em Roraima um aguçado sentido 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. Houve uma forte reflexão crítica, muito saudável, que levou o ensino roraimense para cima em todos os sentidos: pedagógico, disciplinar, administrativo e principalmente relacionado ao compromisso dos professores. A ideia geral era que o professor precisava ter uma visão de mundo para poder entender os conflitos da sociedade e formar a base a fim de amadurecer o seu projeto pedagógico na escola onde atuava (Ramos, 2007).

Em 1985 foi criado o Centro de Ciências de Roraima, nos moldes dos demais centros e com o mesmo projeto central voltado para educação continuada dos professores. O CECIRR foi ligado à Secretaria Estadual da Educação, sob a liderança da professora Maria Antonia de Melo Cabral, junto com uma equipe preparada, da qual fazia parte os professores Laymerie de Castro Ramos e Ilma Xaud, mais os estagiários. Discutia-se no CECIRR propostas pedagógicas dos professores Paulo Freire e Emília Ferreira, com uma direção ao construtivismo social de Piaget e Vigostski. Uma percepção crítica do CECIRR 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 como resultado do esforço dos professores do CECIRR um ensino de boa qualidade. Inicialmente a equipe do CECIRR procurou 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.

Em 1986 a participação de Roraima nas Feiras de Ciências nacionais teve atuação elogiada, apresentando bons projetos. O CECIRR funcionava com toda a sua capacidade pedagógica e administrativa. Nesta época foram também implementados os estudos pedagógicos voltados para os alunos, na área de ciências sociais. A Universidade Federal de Santa Maria formou um campus avançado do Projeto Rondon em Roraima e somou-se aos trabalhos do CECIRR, fortalecendo ainda mais o projeto da educação roraimense. O Centro de Ciências de Roraima também formou parceria com a Escola de Formação de Professores, constituindo uma estrutura única originando o Cefam – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, destinado a formar professores no sistema de educação continuada voltado para o ensino médio.

A Escola de Formação de Professores ganhou 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 CECIRR e do Museu Integrado de Roraima. Pesquisadores do Inpa vieram para a região auxiliar no projeto educacional do Centro de Ciências, contribuindo com uma visão de estudos científicos nas áreas de ecologia e ciências naturais. Era então governador de Roraima o professor Getúlio Alberto de Souza Cruz, que também dava forte estímulo à educação na região.

Esta estrutura foi num crescente sendo desmobilizada e com a desmobilização foi por água abaixo todo um processo educacional pensado para a região com base numa educação crítica e reflexiva, voltada para o aluno da região, com bases conceituais fortes. Antes de retomarmos a este aspecto, vamos

apresentar alguns dados estruturais sobre a educação em Roraima nos dias de hoje, em 2015.

Aspectos estruturais da educação roraimense

A melhor forma de observarmos e avaliarmos a estrutura de qualquer sistema é através dos seus parâmetros constituintes, por exemplo, no sistema educação nós temos o número total de escolas, escolas por modalidade e por região, número de matrículas e número de professores, dentre outros parâmetros, e isto nos é dado pelos censos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais traz bons censos sobre a educação nacional e regional, assim como faz o Instituto de Geografia e Estatística. Os censos educacionais dos últimos anos, por região, podem ser obtidos na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Estes censos trazem informações úteis sobre Roraima, por exemplo, número de estabelecimentos de ensino nas várias modalidades da educação básica, número de matrículas por modalidade, número de professores por modalidade, número de professores por formação, número de estabelecimentos por unidade federativa e dependência administrativa – particulares, municipais, estaduais e federais.

Vamos tomar como exemplo o censo de 2014. Como estas informações censitárias podem ser facilmente obtidas, não vamos repeti-las aqui, mesmo porque não faremos nenhuma análise estatística ou comentário sobre o censo, mas vale aqui uma observação: ao fazermos a soma dos componentes do censo não chegamos ao total de cada categoria, por exemplo, a soma do número de professores em cada categoria de ensino é maior do que o censo indica – uma diferença razoável. Nós entendemos que este descompasso no somatório seja devido à inclusão de professores em mais de uma categoria, ou seja, um mesmo professor é contado duas vezes se ele indicar que dá aulas no ensino particular e público ou que dá aulas em mais de uma escola. O mesmo se dá com o

número de matrículas, é possível que possa haver uma superestimava nas informações prestadas para a elaboração do censo.

Seja como for, um sumário do último censo para Roraima é útil para ilustrar os aspectos estruturais da educação no estado (Inep, 2014 - portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas):

i) Nós temos no estado 787 estabelecimentos de educação básica: 5 federais, 382 estaduais, 356 municipais e 44 particulares; destes, 253 funcionam em áreas urbanas. Em Boa Vista o município atende prioritariamente a educação do ensino infantil e fundamental. A capital Boa Vista é onde há maior concentração de escolas e de alunos matriculados em todos os níveis do ensino básico.

ii) No censo educacional 2013-2014 havia 149.079 alunos matriculados no estado – 21.630 na educação infantil (75% na pré-escola), 92.795 no ensino fundamental, 22.721 no ensino médio, 1.686 no ensino profissionalizante e cerca de 10.247 matrículas em outras modalidades, por exemplo, educação especial de jovens e adultos – fundamental, médio e integrado à educação profissional.

iii) Com relação ao número de professores havia recentemente (até 2013) 1.123 professores para o ensino infantil, 5.294 docentes para o ensino profissional e 22.721 para o ensino médio.

iv) Cerca de 60% dos professores têm formação superior, a maioria na área de educação.

Avaliações do ensino em Roraima

Antes de iniciarmos este tópico nós julgamos pertinente tecermos um comentário acerca do esforço de alguns profissionais e seus colégios que se distinguiram na premiação Gestão Escolar, atribuída anualmente pelo Ministério da Educação para escolas nacionais que ultrapassaram as metas nacionais e suas médias. 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 (o nome dele aparece na literatura da época Lobo de 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 para a sua escola.

Como já comentamos, em 1995 começou a desmobilização da estrutura do ensino de Roraima, após um período no qual a educação desta região teve um ótimo desempenho entre as décadas de 1980 e a primeira metade de 1990. Este desempenho bonito da educação roraimense não se dava entre viseiras de colocação do estudante no mercado, o foco era mais aberto e mirava longe – juntamente com a informação priorizava o reconhecimento do indivíduo como ser social dentro da sua realidade. Nesta perspectiva é que os novos educadores eram formados em Roraima e a expectativa era justamente formar professores com base crítica para que também eles pudessem exercer as suas reflexões críticas a respeito da educação e nos modos de ensinar.

A desmobilização da estrutura educacional, física, administrativa, técnica e filosófica, criada com muito trabalho em Roraima, trouxe uma consequência muito séria para o sistema de ensino roraimense. Nas palavras do professor Laymerie de Castro Ramos, da Secretaria da Educação de Roraima, um dos fundadores do 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, de acordo com o professor Laymerie, a qual, quando não preparada adequadamente gera queda de qualidade no ensino. Por exemplo, 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 plano inclinado voltado para baixo.

Todo o trabalho feito em 1980 e 1990 foi desarticulado, dando lugar a novos projetos que não foram bem acompanhados pelo aumento da qualidade de ensino. O CECIRR desmobilizado encerrou uma época na educação roraimense, mas deixou boas sementes, por exemplo, o pessoal formado, e em muitos sentidos nós podemos olhar para o CECIRR e para o Cefam como precursores do ensino superior em 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, já utilizava a estrutura física do que fora a Escola de Formação de Professores.

Como interpretar esta situação? Com base na polaridade positiva e negativa? Neutralidade? Uma significa que houve progressos a olhos vistos, a outra que houve retrocesso; a neutralidade significa que não houve mudanças e os projetos educacionais da maneira como os foram pensados pelo Centro de Ciências de Roraima continuam a existir, o que não é real. Sobram então as duas polaridades, uma positiva e a outra negativa. Como interpretar? 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.

Roraima, como todas as regiões brasileiras, tem seu desempenho educacional avaliado desde 1990, ano em que começaram as avaliações feitas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, aplicado nas 4ª - 5ª e 8ª – 9ª séries. 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 (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 este programa Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Internacionais (Inep, 2015).

Na avaliação de estudantes do ensino fundamental participam 12 países no Pisa: Brasil, México, Portugal, Coreia do Sul, Espanha, Estados Unidos, Uruguai, Finlândia, Argentina, Peru, Colômbia e Chile. Certamente as avaliações dos alunos têm alguma relação com questões econômicas de investimentos. São avaliados os estudantes nas categorias literatura, matemática e ciências. A média nacional do Pisa em 2013 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 no Pisa 2013 – os melhores desempenhos dos alunos foram concentrados em nove escolas de Boa Vista, sete destas particulares, cujos alunos obtiveram média em torno de 366 pontos. As outras duas foram de alunos que estudam nas escolas 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 (médias) foram alunos de São Paulo com 730 pontos, Rio de Janeiro com 700 pontos, Pernambuco com 675 pontos, Rio Grande do Sul com 660 pontos e Amazonas com 650 pontos. 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 (Sistema de Avaliação da Educação Básica) relata em 2003 que Roraima teve 43% dos alunos das 4ª e 5ª séries no nível crítico e cerca de 70% dos alunos da 8ª e 9ª séries estava nos níveis crítico e muito crítico. Em 2013 o índice Ana - Avaliação Nacional de Alfabetização - avaliou em nível nacional 2,3 milhões de crianças brasileiras do 3º ano (oito anos) da rede pública; dentre estes estavam os alunos roraimenses, os quais obtiveram os primeiros lugares negativos 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, 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 reflita

a real situação. 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; Roraima ocupou lugares intermediários entre todos os estados brasileiros (**Quadros 4 e 5**).

Uma pergunta é pertinente frente a aparente à contradição entre os índices avaliadores, cuja contradição deve ser causada por diferentes interpretações e também pela grande quantidade de índices, ocasionando algum conflito metodológico entre eles. A pergunta é: Dado que o índice Ideb pode ser individualizado, 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 nós alistamos aleatoriamente 10 escolas dos anos finais de Roraima (8º - 9º anos) dentre as 55 que funcionam em Roraima, entre os anos 2011 e 2013 (Inep, 2015; MEC, 2014). O resultado foi que a maioria apresentou as notas em vermelho, abaixo da meta estabelecida, com exceção de duas em 2011 (escolas 2 e 7) que estavam dentro da meta (**Quadro 6**).

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 merecem a nossa atenção as reflexões sobre educação feitas pelo professor Laymerie de Castro Ramos, da Secretaria de Educação e Desportos de Roraima, transcritas a seguir integralmente do texto preparado pelo professor Laymerie em 2015:

“Educação – Será? Em busca de uma nova concepção para o ato de Educar.

Quadro 4. 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 estadual (aproximada) no período - escolas federais, estaduais, municipais e particulares	Roraima entre os estados - mesmas categorias de escolas
Anos iniciais 6-10 anos 4º - 5º anos	4,1	4,3	4,7	5,0	4,5	5,6	16º
Anos finais 11 – 13 anos 8º - 9º anos	3,4	3,7	3,7	3,7	3,6	4,3	17º
Médio 14 – 17 anos 1º - 3º anos	3,5	3,5	3,4	3,6	3,5	3,9	12º

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

Quadro 5. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2014 (avaliação 2013): posição de Roraima dentre os estados – escolas estaduais.

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

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

Quadro 6. Relação entre notas obtidas avaliadas pelo Ideb e as metas estabelecidas pelo MEC: escolas estaduais escolhidas aleatoriamente, cidade de Boa Vista, dentre 55 escolas estaduais do município considerando as 8ª e 9ª séries finais. Anos 2011 e 2013.

Ano	Avaliação e meta ()	ESCOLAS									
		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

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 deixar o tempo passar para ter idade de ingressar no 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?”

7. REGIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ESCOLAS INDÍGENAS

No sentido amplo, a regionalização da educação é formada por dois conjuntos, um é normativo e o outro é conceitual e filosófico. O conjunto normativo é necessário para que a regionalização possa ser efetivada dentro da estrutura organizacional do sistema, senão não será eficaz e nem eficiente. O conjunto que abrange os aspectos conceituais e filosóficos é mais complexo e há diferentes interpretações, mas se lançarmos um olhar sobre a diversidade cultural e social, da ética, das relações com o ambiente imediato e dos núcleos familiares, então neste sentido a educação toma 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 humanístico e neste caso é pertinente a educação voltada para os grupos étnicos.

Vamos focar neste sentido a educação formal para indígenas como bom exemplo do processo de regionalização da educação e, neste contexto, podemos tomar como modelo a escola indígena do Surumu. Mas antes vamos fazer breves comentários sobre as escolas indígenas roraimenses que funcionam ligadas à Secretaria Estadual da Educação.

A educação indígena em Roraima, com currículo e planejamento na forma de classes, presencial, com plano pedagógico e vários alunos tendo acesso ao mesmo conteúdo, é recente, muito em função do movimento de reconhecimento das terras indígenas, no qual muitos deles morreram para terem reconhecido seus direitos como cidadãos brasileiros. Podemos citar, com cautela, o ano de 1986 como marco referencial das escolas indígenas inseridas na rede oficial de ensino roraimense com planos pedagógicos estruturados. Neste ano foi criado o

Núcleo de Educação Indígena ligado à Secretaria Estadual da Educação.

A primeira escola que nós podemos dizer que era para indígenas foi criada 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 os habitantes de Boa Vista e em 1910 seguem para a região do alto rio Surumu, onde constroem alguns barracões para uma missão beneditina em pleno lavrado, onde 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 ou a febre amarela os atingiu (Santos & Godoy, 2011).

Breve parêntese agora para situar o contexto da educação indígena e, como não poderia deixar de ser, envolvendo os primeiros protagonistas da educação no Brasil – os jesuítas, e agora com um novo ator no cenário, o Serviço de Proteção ao Índio. 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 missões ficariam a serviço do governo brasileiro, o qual regulamentava a catequese e a “civilização” dos indígenas. Em 1870 são criados os internatos para crianças indígenas, comandados pelas missões jesuíticas, apesar de o governo imperial determinar a participação do governo (Alves, 2005).

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio, que ficou 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 regionais. Em 1967 foi extinto o SPI e criada a Fundação Nacional do Índio, que deu início ao programa de educação bilíngue para indígenas, certamente por influências de sertanistas do porte dos

irmãos Vilas Boas e antropólogos, por exemplo, Claude Lévi-Strauss, Darcy Ribeiro, Eduardo Enéas Gustavo Galvão, Charles Wagley e Roberto Cardoso de Oliveira (Oliveira, 2008).

Retornando a Roraima e aos beneditinos, em 1921 os religiosos voltaram 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 invadido nos seus desígnios e criou também escolas que pudessem justificar a presença do Serviço na região. Assim em 1919 passou a funcionar na Fazenda São Marcos a “Escola Agrícola Indígena Teophilo Leal”. 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 indígena, estruturada como currículo, mesmo porque não havia um plano educacional para estas regiões mais afastadas do centro 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 outros missionários católicos chegaram a Boa Vista. Eram padres e Irmãos pertencentes à Consolata, instituição católica reconhecida pela igreja em 1909, que teve sua origem a partir do Instituto Missionário da Consolata, Itália, fundado em 1901 pelo italiano José Allamano. Os missionários se estabeleceram no prédio construído em 1909 pelos monges beneditinos, e também construíram alojamentos que funcionavam ainda como oficina de carpintaria. Depois de se estabelecerem os padres e Irmãos trabalharam em missões, 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 do Surumu no sistema oficial de ensino de Roraima.

No Catrimani também houve esta preocupação com a regionalização da educação, feita pelos missionários da Consolata, junto aos yanomami, apoiados pela Comissão para Criação do Parque Yanomami, a CCPY ⁽¹²⁾, a qual teve vários membros participantes no Brasil, mas podemos citar as lideranças da fotógrafa Cláudia Andujar e do missionário da Consolata, Irmão Carlo Zacquini. Mas no Surumu foi mais forte este processo educacional, com a formação de professores indígenas que pudessem levar aos próprios parentes o ensino voltado para ser aplicado nas comunidades, principalmente da Raposa Serra do Sol (Silva, 2000). São várias as razões que promoveram a Escola do Surumu com relação à regionalização da educação, razões estas que podem ser reunidas sob o fato de que os macuxi e outras etnias do lavrado já tinham uma vida de sofrido contato com fazendeiros da região.

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 formada por religiosos norte-americanos, que se interessava em pesquisas para o sistema de línguas indígenas e análise das estruturas gramaticais. Alguns antropólogos brasileiros já haviam se interessado pelo assunto, por exemplo, os professores Eduardo Galvão e Darcy Ribeiro, mas foram perseguidos pelos militares.

Um fato relevante neste contexto da regionalização foi o dia D da educação, evento nacional ocorrido no dia 18 de setembro de 1985, no qual se discutiu a qualidade de ensino em todas as escolas de 1º e 2º graus. Em Roraima o evento foi promovido pelo governo do estado, era então governador o professor Getúlio Alberto de Souza Cruz. Os representantes indígenas também participaram deste encontro especificamente para discutir a educação nas comunidades. A fazenda São Marcos ⁽¹³⁾ – 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 integrado à Secretaria da Educação do Estado de Roraima, o qual atualmente é a Divisão de Educação Escolar Indígena ligado à mesma secretaria. 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 esteve vinculada às lutas pelas etnias terem reconhecido os seus espaços geográficos, a suas culturas e os seus sistemas sociais. As organizações

indígenas roraimenses lutaram firmemente para isso, foi luta brava e morreram muitos índios nessa peleja 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 – a do Surumu –, que se não for a única no Brasil, é uma das muito poucas (**Quadro 7**). A escola Surumu 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 (Secretaria da Educação, com. pes.). 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 aceitava candidatos indígenas com nível médio.

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

A região onde se localiza esta escola indígena do Surumu 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 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, entre alguns períodos fechada e outros em funcionamento, com um hospital, internato e escola de ensino fundamental e médio. Ao lado da movimentação educacional, os missionários optaram por incentivar os macuxi a defenderem seus direitos e a se organizarem para recuperar sua cultura, seu espaço geográfico tomado à força 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 boas da formação de associações indígenas em Roraima foi o repasse da missão-escola do Surumu ao Conselho Indígena de Roraima em 1997, para que esta associação coordenasse todas as atividades educacionais desta escola. É uma história

Quadro 7. Matrículas do ensino fundamental da rede estadual de ensino – educação indígena. – ref. ano 2010

Município	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
Caracaraí	1	146	7
Caroebe	6	134	22
Iracema	16	385	16
Normandia	40	2.046	172
Pacaraima	33	1.881	169
São Luiz	1	51	3
Uiramutã	59	2.715	224
	222	13.083	1.094

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

muito cheia de percalços aos indígenas, vitórias e retrocessos, a qual pode ser seguida na literatura com mais detalhes (Santilli, 1994, 2001; Matos, 2013).

Nós transcrevemos aqui o artigo publicado no jornal “Folha de Boa Vista” de 31.10.2011, assinado pelo indígena João Oliveira Mota e pelo professor Sebastião Pereira do Nascimento, ligado à APITSM¹² e docente da Escola do Surumu. O referido artigo nos dá a dimensão social e educacional desta escola indígena no contexto da regionalização da educação:

“No final dos anos 40, com intuito de oportunizar a educação formal às crianças (índias e não índias) da região do Surumu, foi criada com auxílio de uma igreja evangélica a primeira escola primária na então vila Pereira, margem direita do rio Surumu. Todavia, apesar da boa intenção, a iniciativa teve duração efêmera, sendo logo transferida para a aldeia indígena do Contão, margem esquerda do rio Cotingo.

Para que as crianças do Surumu não ficassem desassistidas da obrigação escolar, a igreja católica, através dos missionários da Consolata, assume a continuidade de assistir as crianças indígenas e não indígenas da região, criando em 1949, na missão Surumu, uma escola/internato. Contudo, as crianças indígenas eram as que menos frequentavam as salas de aulas; obviamente pela a interferência dos

fazendeiros que concentravam esforços apenas na educação dos seus filhos. Essa atitude desconfortava a população indígena que se sentia discriminada, levando as lideranças indígenas a levantar os primeiros discursos sobre a criação de uma educação diferenciada, que pudesse oferecer aos jovens indígenas uma educação pautada nos seus valores histórico-culturais.

No passar do tempo essas discussões foram se fortalecendo, enquanto que a escola de Surumu passava por várias etapas (escola primária, orfanato, seminário, etc.), tendo na década de 60, funcionado como escola de formação de professores indígenas (1967-1977), com intuito de atender, com ensino primário, as comunidades indígenas da região. Esse processo foi importante tanto para consolidação da educação indígena atual como para a retomada dos seus territórios tradicionais.

No decorrer dos anos 80, intensificam-se as discussões das lideranças indígenas em cima da criação de um curso técnico profissionalizante em agropecuária na Missão Surumu, voltado para a realidade dos povos indígenas. Assim, em 1997, numa assembleia geral dos Tuxauas realizada na maloca do Bismarck, foi consolidada a criação da Escola de Formação Agropecuária de Surumu, sob a tutela da Diocese de Roraima, regido por um

conselho diretivo indígena, tendo como principais diretrizes a qualificação técnica profissionalizante de jovens e a formação de lideranças indígenas.

Dentro desses objetivos, o centro passou desempenhar um importante papel como escola diferenciada e também como cenário para as articulações políticas das lideranças indígenas regionais. Ao mesmo tempo em que esses papéis eram desenvolvidos, a escola de Surumu fortalecia também sua prática pedagógica, sendo no início, o curso integral com duração de três anos, com base curricular centrada nas Leis de Diretrizes da Educação Básica do MEC, porém, adicionada aos valores tradicionais dos povos indígenas, centrados no lema: terra, identidade e autonomia.

A partir de 2004, a Escola de Formação Agropecuária de Surumu, passou ser denominada de Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, passando também a modificar sua estrutura pedagógica; passou de três anos para quatro anos letivos e oferecer a modalidade técnica em gestão e manejo ambiental atrelado aos estudos de agropecuária, visando acrescentar na formação do jovem indígena, estratégias de gerenciamento e manejo ambiental, numa perspectiva de fortalecimento do uso sustentável dos recursos naturais. Além disso, também instituiu o sistema de alternância, no qual os alunos (de cada ano letivo) permanecem durante dois meses nas suas aldeias de origem, aprimorando e disseminando as experiências adquiridas no centro de formação. Durante esse período, os alunos são acompanhados por professores do referido centro, e no final dos dois meses retornam à escola e formação, trazendo um relatório das atividades desenvolvidas e a avaliação das lideranças da comunidade.

Considerando a importância para as comunidades indígenas e a sólida capacitação dos seus alunos, o CIFCRSS passa a ser reconhecido (em 2005) pelo Conselho Estadual de Educação e homologado (em 2006), como curso de ensino médio integrado na área de agronomia, pecuária, gestão e

manejo ambiental. No mesmo ano a Diocese de Roraima passa a responsabilidade do centro para o Conselho Indígena de Roraima (CIR), ficando a estrutura administrativo-pedagógica constituída de quatro coordenadores e um secretário indígenas, além do corpo docente e pessoal de apoio. Os estudantes se organizam de modo similar às aldeias, onde os jovens de diferentes etnias (wapixana, macuxi, ingaricó, ye'kuana, yanomami, taurepang, wai-wai) convivem em regime de escola integral, cabendo a cada turma discente eleger entre si um aluno/tuxaua, que em conjunto, serão responsáveis pela organização dos trabalhos internos e os encaminhamentos coletivos.

Institucionalmente, o Centro de Formação está diretamente ligado à luta em defesa dos povos indígenas. Essa condição de destaque causou (e vem causando) diferentes preocupações em alguns setores da sociedade envolvente, provocando, inclusive, dois episódios de invasão ao Centro de Formação (2004 e 2005), por parte de grupos contrários a homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Na última ação, o centro sofreu um fatídico incêndio, destruindo de forma total estruturas como biblioteca, refeitório, dormitórios, igreja, posto médico, etc., além do infortúnio ataque direto aos alunos e professores na calada da noite (ações essas até hoje impunes).

Contudo, o centro como um baluarte dos povos indígenas de Roraima, continua sendo um símbolo de resistência como evidenciado, em maio de 2008, no movimento "Terra Livre", com objetivo da reconquista da área indígena Raposa Serra do Sol. Na ocasião, dois alunos do referido centro foram baleados por jagunços contratados por fazendeiros da região. Estes fatos realçam o espírito de liderança e compromisso dos alunos do Centro Indígena de Formação, quanto seus papéis na vanguarda dos ideais indígenas.

Dessa forma, o CIFCRSS além de formar lideranças indígenas, tem também compromisso no processo de formação profissional dos jovens, os

quais se empenham com vigor na busca de alternativas para o desenvolvimento das comunidades indígenas, sempre pautado numa produção sustentável (com respeito ao meio ambiente), no sentido de contribuir com a afirmação os povos indígenas nas suas terras tradicionais e consolidar a autonomia socioeconômica, considerando seus costumes, suas tradições e seus modos de organização social”.

As disciplinas na Escola do Surumu 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 (Conselho Indígena de Roraima, 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, tendo como referência a Escola do Surumu, nós podemos também, por analogia, comentar sobre outro aspecto da educação, a qual, guardadas as devidas proporções, podemos fazer um paralelo – é com relação à educação ambiental, assunto do próximo tópico.

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

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 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 é tão acanhada quanto a regionalização dos currículos. Em parte este acanhamento é devido à formação dos professores que deixa a desejar em muitos aspectos de reflexão crítica, em parte devido ao descompromisso dos professores. Corroboram ainda para a estreita eficácia da educação ambiental a falta dos órgãos gestores em colocar esta modalidade satélite da educação como fatores de mudanças sociais e de paradigmas, enxergando 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 (Guanaes, 2009; Jacobi, 2005).

Com relação à educação ambiental houve pressão feita por parte das organizações não oficiais que passaram a fazer parte das tomadas de decisões governamentais a partir da década de 1980, principalmente nas áreas da educação e meio ambiente. O discurso ambiental é inflamado, mas com as mesmas características de aproximações políticas da regionalização da educação, só que tomadas por ambientalistas com diversas visões e perspectivas, percorrendo sem muito equilíbrio a linha dos extremos, que são fortemente dogmáticas.

Portanto, diante destes argumentos e perspectivas, julgamos pertinente neste exercício 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.

8. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PARA QUE, PARA QUEM E PARA QUAL AMBIENTE?

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

Esta pergunta é inquietante, porque descobre as mazelas do ensino meramente normativo e deixa ver uma das faces do sistema dominante. A literatura cita normalmente esta atividade de educação ambiental 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 perspectivas de mudanças sociais, contestações de valores e olhares humanísticos para os problemas advindos do pós-guerra em 1945 e anos seguintes. Muitas das vezes é tomado como

argumento que o planeta “está doente” e precisa ser salvo. Este é um pensamento enviesado, também conhecido como antropocêntrico. O planeta no qual vivemos está aqui há pelo menos 4,5 bilhões de anos, submetido a toda sorte de mudanças físicas e ciclos biogeoquímicos; os humanos do gênero *Homo* estão no planeta há cerca de 2 milhões de anos (*H. habilis* – entre 2,0 e 1,7 ma), e a espécie *sapiens*, com ancestrais dos grandes primatas, tem fósseis datados de 200 mil anos – muito recente (Neves, 2006). A doença, então, está na sociedade humana, esta sim é que precisa de salvamento. É preciso mudar a sociedade? Claro que é. Através de qual mecanismo? A educação é o caminho por excelência. E isto nos remete para outras argumentações deste exercício: Qual sociedade nós queremos? Qual sistema dominante nós identificamos? O que queremos transformar?

O movimento ambientalista, que interferiu para que fossem incluídas atividades de educação ambiental nos currículos escolares, foi no início e ainda é um movimento com forte impressão burguesa nos seus discursos, tais quais os movimentos do final da década de 1960. A juventude desta época que estava 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 ver o mundo, como se fosse a abertura de nova linha do pensamento burguês. Conceitos foram elaborados com base numa interessante mescla de economia, história natural, sociologia e psicanálise, que permearam na ciência, nas artes e na literatura. Exemplo disso é a ecologia evolutiva, a biodiversidade, a contracultura, a música dos anos 1960 – tudo isso forneceu os elementos constitutivos do novo foco sobre o ambiente, agora sob o olhar direcionado dos ambientalistas de várias regiões do mundo, com alguma imitação cabocla em nosso país (Chaves, 2009; Cardoso, 1989).

Os contrapontos aos movimentos burgueses da época podem ser exemplificados no Brasil com os pensamentos dos professores Paulo Freire, Eduardo

Galvão, Paulo Vanzolini, Darcy Ribeiro, Augusto Boal, e movimentos, tais como as Ligas Camponesas e a Teologia da Libertação. Em vez de olhar ideias, dogmas e exaltações, estas pessoas e estes movimentos sociais olhavam para o indivíduo e o seu meio.

Entretanto, a pergunta inicial permanece: *educação para qual ambiente?* Esta pergunta é difícil de ser seguida no 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 – “educar é construir sentidos para a existência humana”. Estes sentidos já haviam sido citados por Aristóteles e integram todas as visões da educação – prudência, justiça, fortaleza e temperança (Nascimento, 2015). Rousseau falou sobre uma educação para o ambiente europeu setecentista, com todas as prerrogativas da época e do ambiente social, geográfico e cultural.

Rousseau entendeu bem estes aspectos aristotélicos, ao relatar o seu pensamento nos livros que escreveu com um só título “*Émile: ou de l’éducation*”, com exceção do quinto livro que tem um subtítulo nas primeiras páginas, “*Sophie ou la femme*”. São livros clássicos, com enredos sociais formidáveis, atuais até os dias de hoje, guardadas as proporções de época e ambiente europeu. Nestes livros (Rousseau, 1762) trata da 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. Nos livros 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; Dalbosco, 2009).

O enredo geral de “*Émile: ou de l’éducation*” pode ser considerado um romance social, em livre tradução “*Emílio: ou da educação*”. São cinco partes, cada uma constitui um “livro”, contidas em quatro

volumes. O primeiro volume (tomo 1) contém as duas primeiras partes (livros 1 e 2). 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.

O segundo volume (tomo 2) contém a terceira parte do enredo de Emílio (livro 3), na qual ele se vê frente às ocupações (profissões) e se trata de escolhas reais; Rousseau faz um manual de profissões da época.

O terceiro volume (tomo 3) é a quarta parte do romance (livro 4), que trás Emílio agora adolescente e aqui nesta fase ele é socializado, com todas as características de um adolescente. Este quarto livro deve ser o mais citado desta fase de Rousseau, por ser relevante na psicologia, na sociologia, na antropologia e na psicanálise. O livro causou certamente muitos problemas a Rousseau, só não tendo sido preso porque foi embora da França, pois ele faz uma dissecação apurada da vida europeia da época, mormente a francesa, o que certamente desagradou vários setores da sociedade que ele chamou de corrupta, enfatizando que o indivíduo nasce bom, mas é corrompido pela sociedade. Não gostaram disso na França.

O quarto e último volume deste enredo social francês (tomo 4) é a quinta parte de Emílio (livro 5). Nesta parte Rousseau trata da educação da mulher, Sophie, a qual será a esposa de Emílio – homens são iguais no sentido social, mas os sexos são diferentes (Dalbosco, 2009).

O que em 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: será ele um homem ou será um cidadão? Em síntese, Emílio tentará salvar o mundo ou salvará a si próprio? Com este enredo Rousseau contribuiu 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 pelo ambiente das instituições sociais.

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

Um clássico dicionário de termos portugueses dos anos 1700 traz para conceituar ambiente uma conjunção de fatores que nos rodeiam (Bluteau, 1720:73) – 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 antigo de ambiente.

Relevante neste contexto são as ideias de Louis Rodolphe Agassiz, suíço, que teve como mestre o brilhante naturalista francês George Cuvier, do Museu de História Natural de Paris. Agassiz teve muita influência nas ideias sobre o estudo da natureza nos anos 1800, cujas ideias reconciliam a ciência com experiências pessoais com base no mundo natural – pensamento que numa fase intelectual muito vívida o naturalista inglês Alfred Russel Wallace também desenvolveu. Wallace, após retornar à Inglaterra depois de anos viajando pela Amazônia, desenvolveu um conjunto de ideias mesclando considerações sobre a alma das pessoas, espírito e natureza (Wallace, 1874).

Agassiz teve uma famosa frase “*estudem a natureza, não os livros*” que foi o bordão para os educadores progressistas que adotaram a educação como ambiente, utilizando estes dois termos juntos em meados de 1800. Dentre estes educadores podem ser citados, por exemplo, o próprio Agassiz, Liberty Hyde Bayley, Wilbur Jackman e Rachel Carson, entre outros que a literatura cita (Guyot, 1878; Carson, 2002). *Estudem a natureza, crianças, 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*” publicado em 1864. Marsh muito influenciou as ideias de educação para crianças, sempre evidenciando o ambiente (Henrique, 2009).

Portanto, as ideias sobre educação para crianças e jovens, envolvendo a sociedade e a natureza no sentido de ambiente é bem anterior à 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, mas no sentido figurado ou indireto, como aparecem em 1700 no livro de Rousseau, nós temos ainda mais para trás as ideias de Aristóteles sobre educação e a natureza, os relatos 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, a Torá dos judeus e a Bíblia dos cristãos (Papavero *et al.*, 1997; Ferreira, 2009).

Um fato marcante sobre a história ambiental brasileira foi a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, acossada pelos exércitos de Napoleão comandados pelo general Junot. Era

Príncipe Regente de Portugal D. João (1767-1826), representante da sua mãe doente, a Rainha D. Maria I. Uma das primeiras medidas que D. João tomou foi a abertura dos portos e a vinda de diplomatas para a Corte, 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 havia estado no Brasil o naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira, nascido em Salvador, que estudou ciências naturais em Coimbra e empreendeu expedições para conhecimento do ambiente, fauna e flora de diversas regiões brasileiras. A expedição de Ferreira em Roraima foi em 1786, uma das primeiras descrições dos ambientes roraimenses (Guedes, 2013; Vanzolini, 1996). 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) descreve muito bem sobre os primeiros naturalistas e expedições no Brasil.

No plano ambiental estes fatos são muito relevantes, mas no educacional – estamos falando sobre educação ambiental – esta fase boa sobre as pesquisas ambientais no Brasil abriu muitas portas para o conhecimento dos vários ecossistemas brasileiros, mas não foi acompanhado pelo compartilhamento destes conhecimentos com as crianças e jovens da época. Aliás, nem hoje o seriam, apesar de as informações estarem facilmente à disposição – os entusiastas da educação ambiental, que têm acesso instantâneo às redes de comunicação,

se esquecem do quanto houve de informação ambiental naquela época ou talvez não se importem; são informações disponíveis na literatura, mas não fornecem argumentos para suas premissas, valendo apenas textos generalistas direcionados, para um público generalista também direcionado. Direcionado para qual “direção”? Esta é uma pergunta interessante.

Para as crianças e jovens dos anos iniciais de 1800 no Brasil 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 nos 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 portuguesa nas ideias, mas pontuadas por ideias franceses da época. Se na fase imperial brasileira educação era um fardo pesado de ser levado, quem diria associá-la ao ambiente, termo para o qual não havia um significado específico.

Aqui a pergunta de Weigel (2009) pode ser retomada: *educação para qual ambiente?* É fácil constatar que na Europa e nos Estados Unidos existem 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 busca na internet mostra a diversidade de organizações sobre educação ambiental: ao escrevermos *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 a mesma procura nos buscadores da internet aparecem nos monitores relações normativas governamentais ou textos

amadores sobre o tema, elaborados por organizações não governamentais. 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 imediatas por este meio eletrônico. Ocorre que os jovens também não procuram em outro idioma 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 – e para muitos professores do ensino básico.

Em decorrência disso o tema educação ambiental tem sua inclusão nos currículos de forma explicitamente normativa, com conceitos muitas vezes equivocados ou simplórios sobre o que seja educação e também do que seja ambiente. Há um ambiente geral? Quantos ambientes existem? Como o ambiente se insere nas regiões? Como os ambientes se inserem nas diferentes culturas, nos diferentes saberes, nos diferentes grupos sociais? Daí a pertinência da pergunta de Weigel: *educação para que ambiente?*

Seguindo este raciocínio, 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, muitas das vezes de forma infantil ou caricata. A Amazônia é um caleidoscópio de experiências socioculturais e ambientais e buscar interagir e compreender o homem neste mosaico não é tarefa fácil, são necessárias abordagens multidisciplinares que demandam tempo, bom senso e estudo, parâmetros que os tomadores de decisões geralmente deixam de lado. A geopolítica educacional e científica nem sempre é respeitada, originando saberes superficiais, embora politicamente corretos.

E é justamente aí o enguicho – no estar politicamente correto aparece a miopia, principalmente porque os grupos que constituem as populações

tradicionais da Amazônia têm heterogêneas relações socioprodutivas que precisam ser entendidas se quisermos tomá-los como exemplo para ilustrar alguma ideia ou argumento. Ignorar estas relações regionais

ou colocá-las em bases muito simples, levando para as comunidades um conhecimento do tipo “universalizado” pode ser considerado politicamente correto, no sentido de que o sistema sabe o que precisa para difundir a sua ideologia, mas esta ideologia tem duas características que a torna perversa: primeiro subjugava e depois impõe ou as duas coisas ao mesmo tempo.

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

Para que haja uma educação ambiental é preciso informações firmes sobre o ambiente e para que tenhamos estas informações é preciso geração de conhecimento e para que haja geração de conhecimento científico é preciso pesquisa científica e para que haja pesquisa científica é preciso pesquisador. Os demais requisitos orbitam em torno destas quatro exigências sobre educação ambiental. Cabem aqui duas premissas e uma pergunta. As premissas: i) a produção do conhecimento envolve pesquisas científicas e estas nas formas ideais são politicamente neutras, ii) 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. A pergunta é: então ambas, ciência e educação, podem ou devem ser neutras? A resposta vem também na forma de pergunta: Alguma coisa neutra pode interagir com outra a fim de transformá-la ou de ter transformação recíproca?

São perguntas inquietantes e não é fácil respondê-las. A resposta de bom senso é que ambas, ciência e educação, sofrem interferências do meio e das realidades a que estão expostas. Embora, ciência e educação, possam ser olhadas fragmentando-se seus problemas específicos na tentativa de entender

o todo, que jamais será igual à soma de suas partes – mesmo assim, com os soluços de respiração descontínua, seguem uma lei geral de ação e reação entre sistemas. Então ambos os processos não podem ser neutros, mesmo que se queiram, e isto interfere na universalização da educação e no processo do entendimento ambiental (argumentações mais completas em Weigel, 2009, 2014; Aguiar & Bastos, 2012; Freire, 1978; Furtado, 1980; Jacobi, 2005).

Podemos perguntar: De que modo podem ocorrer estas interferências? A resposta a esta pergunta pode começar pelo reconhecimento deste fenômeno, cuja racional pode ser assim enunciada: os geradores do conhecimento buscam relações entre os elementos físicos e biológicos da natureza e trabalham com a ideia desta natureza de forma fragmentada, fazendo-os perder a noção do conjunto. Este fenômeno de cunho social traz limitações para se entender os processos interligados, cujas limitações serão repassadas para compor outro conjunto que utiliza essas informações – a educação voltada para o ambiente. Isto gera equívocos conceituais que o sistema não se detém para analisar, colocando num mesmo saco delicadas heterogeneidades culturais e geográficas. A fragmentação leva a produzir conhecimento com mais rapidez, o que vai ao encontro das normas vigentes, conduzindo a uma inclusão acadêmica e grande alienação social, produzindo também, além de equívocos conceituais, especialistas via instrução pelos livros e com tendências a aceitar a pseudoneutralidade na geração de conhecimento. Desta forma podemos dizer que a geração de conhecimento é voltada para perpetuar o sistema dominante.

A mesma racional pode se aplicada para os que exercem a educação, a qual, em vários momentos, deve transformar o conhecimento gerado (Freire, 1978). Exercer esta atividade com o escudo da neutralidade adornado por fragmentos de conhecimento não protege de nada, é fachada superficial porque a dominação social passa por este escudo como neutrinos, direto e sem obstáculos, já que o sistema

por não ser criticado não gera elementos que motivem transformações, finalidade nobre da educação.

Outro aspecto relevante que merece ser comentado, como um foco diferente sobre o mesmo objeto, é com relação ao ciclo do conhecimento, no sentido em que este ao ser gerado constitui um processo que tem valor de uso e valor de troca. Assim é o conhecimento científico, o conhecimento popular, e assim também a educação pode ser enxergada: nas suas formas mais simples haverá *valor de uso* sobre o conhecimento quando este satisfizer a necessidade do grupo em formar cidadãos aptos a viverem dentro dos seus contextos ambientais, portanto um aspecto humanista das relações com a natureza, produção do conhecimento para satisfazer necessidades. Conhecimentos gerados por grupos sociais que vivem em ambientes diferentes – por exemplo, um na Amazônia e o outro na caatinga – não terão o mesmo valor de uso. Haverá *valor de troca* quando o conhecimento adquirido puder ser utilizado como ferramenta para aquisição de outros conhecimentos, uma espécie de intercâmbio dentro e entre grupos sociais – podemos dizer que, relativamente a cada conhecimento, aquele que foi gerado exprime a quantidade de outros conhecimentos que lhe pode ser equivalente. Numa visão mais perversamente mercantilista, o conhecimento terá valor de troca quando virar patente registrada, jogando fora todo um conjunto de argumentos sobre a espontaneidade adaptativa da geração do conhecimento popular e o cogito cartesiano ou a transcendência husserliana do conhecimento científico.

Com relação à educação também incide estes dois processos, de uso e troca. Mas pode ocorrer uma variação cruel no processo da educação como valor de troca quando o processo educacional e seus parâmetros deixam de ser um exercício de transmissão de valores sociais e culturais voltados para a formação e satisfação dos próprios grupos, para passar a ser controlado nos seus conteúdos pelo sistema dominante, a fim de trocar um conjunto de

conhecimentos que satisfaziam um grupo social por outros conhecimentos da sua ideologia. Acontece aí uma espécie de desapropriação de direitos e conteúdos, porque não satisfaz a vontade dos grupos sociais e o restante do processo é consequência disto (Machado, 2001). É como os vírus, que ao infectarem a membrana celular se apropriam do organismo, trocando os materiais genéticos do hospedeiro pelos seus, obrigando o hóspede a trabalhar para os vírus.

A educação ambiental pode ser tomada por este último aspecto, gerando distorções que deixa sequelas difíceis de serem reparadas. Estes aspectos precisam ser entendidos. Há sem sombra de dúvida necessidade de mudarmos as formas como obtemos nossos recursos naturais. Isto está mais do que óbvio em todos os sentidos, aliás, como foi sempre, desde as épocas em que as atividades ligadas às sociedades nômades foram transformadas em grupos sociais de agricultores e pastores. Certamente estas foram das mudanças mais significativas da humanidade, acarretando junto profundas alterações nas formas com que estes grupos enxergassem o ambiente, nas formas de se relacionarem biológica, social e culturalmente 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: 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, curiosa e desastrosamente, não são incorporadas aos conteúdos das atividades de educação ambiental. Sim, é preciso mudar, mas *mudar para quem?* Não tem graça preservar os ambientes para gerações futuras se não ficar claro quem irá usufruir esta preservação, *de quem é a geração que se fala.*

Ainda, continuando a argumentação sobre a necessidade de mudarmos nossos valores sociais,

culturais e econômicos, com relação ao entendimento que temos sobre 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 produtora não implica em mudar apenas os recursos ou os métodos, mas antes, implica em mudar a forma social dos meios com que estes processos ocorrem e esta transformação implica em mudar os nossos comportamentos. É necessário que todos nós saibamos o que necessita ser modificado, que estejamos de acordo com as modificações e como fazê-las. É justamente aqui que entra a educação e uma das suas clivagens, justamente aquela voltada para o ambiente, no sentido de contribuir para a formação da cidadania e de valorizar as culturas regionais. A isto podemos chamar de educação ambiental reflexiva e crítica – portanto política, mas não passiva –, no sentido de se estar consciente no processo de organização social, privilegiando as relações dos grupos sociais e a natureza, bem como nas formas de tratar os membros de seu próprio grupo, preservando as inter-relações culturais (Jacobi, 2005).

Educação ambiental em Roraima

A partir da extinção do Centro de Ciências de Roraima, em 1992, as normas educacionais roraimenses passaram a ser interpretadas medianamente para se entender o que deveria ser feito e como aplicá-las sem muita discussão. A educação ambiental como atividade curricular passou a ser obrigatória em 1999 em todos os níveis formais da educação básica, através da Política Nacional de Educação Ambiental. Isso chegou a Roraima através de normatização e seguiu os mesmos procedimentos – interpretar medianamente e aplicar sem discussão.

Atualmente, dentro do planejamento anual das escolas, a modalidade educação ambiental deve ser incluída como atividade e as sugestões de quais atividades já vêm prontas da Secretaria da Educação,

que por sua vez as recebe do MEC. 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. Certamente não devem se sentir a vontade. Vale lembrar aqui o professor Paulo Freire, o qual ensinava que para mudar uma realidade social através da educação era necessário mudar como a educação entendia a realidade, ou, de outra forma, para que um professor forme cidadãos e coloque a educação a serviço da sociedade é necessário *antes educar o professor* (Freire, 1978).

Assim as escolas de Roraima passaram a seguir estas normas, integrando a educação ambiental nas suas atividades, através de práticas simplórias que mais revelam desconforto, quando há muito que ensinar às crianças e jovens sobre a região e a valorização dos aspectos culturais da nossa gente. Quando muito, vale nas aulas sobre educação ambiental 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 entranhados por pouco conhecimento científico e baixo incentivo ao exercício intelectual da reflexão.

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, geralmente com os nomes científicos das plantas soletradas e escritas de forma errada, palestras sobre reciclagem de aproveitamento de garrafas plásticas, palestras sobre reaproveitamento de partes de legumes que normalmente são descartadas, e até mutirões para limpeza de escolas, os quais a administração destas unidades escolares agradece muito. São atividades que não levam a nada, a não ser alienação e confecções de relatórios citando que as atividades foram cumpridas de acordo como foram determinadas.

Talvez faça mais sentido neste contexto o que Benjamin Constant propôs em 1890: inclusão no ensino primário e secundário de atividades de desenho, música e trabalhos manuais (Souza, 2000). Estas atividades constaram da educação formal até 1971, quando foram extintas pela reforma do ensino 5692/71 (Anexo II.2-1971). Em trabalhos manuais, por exemplo, dependendo da região eram ensinadas técnicas agrícolas ou marcenaria para os meninos; para as meninas eram ensinadas utilidades caseiras do dia a dia. Eram disciplinas em nada reflexivas, como são estas atividades voltadas para a educação ambiental, mas apresentavam conteúdo mais útil do que as práticas adotadas nos módulos sobre esta educação dita ambiental. Isto nos leva a crer que os professores atuais talvez não se sintam confortáveis com a obrigatoriedade de incluírem nos currículos esta clivagem da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste exercício nós começamos relatando as atividades dos jesuítas e como os padres desempenhavam a educação. Interessante como ainda se faz presente na escola e nos manuais didáticos as instruções adotadas pelos jesuítas em 1540 – *preleção, contenda, memorização, expressão e imitação*. Fizemos breves menções sobre a educação no Brasil, bem como apresentamos e discutimos alguns aspectos sobre regionalização da educação, tomando Roraima como exemplo. Não encontramos indícios de que possam ser bem-vindas reflexões sobre a educação na região, ou críticas que possam aprimorar o processo, dando a parecer que a normatização é seguida de forma cartorial, sem que sejam observados aspectos da diversidade regional, cultural e social, à exceção das iniciativas da educação indígena.

No decorrer da explanação nós constatamos que esta iniciativa dos indígenas para a educação dos seus jovens é a face mais nítida da regionalização como a pensava os professores Paulo Freire, Celso Furtado e Darcy Ribeiro, dentre outros pensadores

que viam a educação como processo de transformação social. Argumentamos também que a regionalização e a educação dita ambiental nós as podemos enxergar como estruturas normativas análogas em alguns sentidos, pois possuem a mesma função, mas origens diferentes; e homólogas em outros, devido a terem a mesma origem, dependendo do ângulo como as vemos, mas podem não desempenhar as mesmas funções. Como raízes comuns ambas são normativas e ambas são tomadas como fardo duro de carregar.

Nós ousamos nestas considerações finais fazer uma proposição a guisa de colaboração. Sugestões ou proposituras vêm sempre com muitas ações. Ora, é descuido ingênuo ensinar o padre-nosso ao vigário ou ao rabino ler a Torá. O que nós queremos dizer é que os mecanismos já existem no sistema, tanto ao nível municipal, quanto no 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 várias do dia-a-dia nas escolas, denotando insatisfações com o ofício.

Relembrar o passado também não ajuda, embora traga saudades o tempo muito fértil da educação roraimense entre 1980 e meados de 1990, fertilidade esta proporcionada pelas ações do Centro de Ciências de Roraima e do Centro de Formação de Professores. Era outra época, outro pensamento, outras diretrizes políticas e administrativas e outras pessoas. Mas nós temos uma história com muitos acertos e erros, os quais podem nos direcionar para um caminho mais reflexivo da educação regional. Então, do nosso ponto de vista, hoje seria bem-vinda uma ação de **mobilização crítica** sobre o ensino roraimense, por exemplo, nos moldes que o CECIRR e o Cefam faziam: **Essa que está vigente é a educação que nós queremos para Roraima?**

REFERÊNCIAS

- Ab'Saber, A.N. 2002. Base para os estudos dos ecossistemas da Amazônia. **Estudos Avançados** 16 (45): 7-30.
- Aguiar, V.J. & N. Bastos, 2012. Uma reflexão teórica sobre as relações entre natureza e capitalismo. **Revista Katálisis**, Florianópolis 15 (1): 84-94.
- Aleixo, J.C.B. & P. Kramer, 2010. Os analfabetos e o voto: da conquista da alistabilidade à conquista da elegibilidade. **Senatus**, Brasília 8(2):68-79.
- Alves, G.L. 2005. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. **Educação & Sociedade**, Campinas 26 (91): 617– 635.
- Assunção, P. 2003. **Os jesuítas no Brasil Colonial**. Atual Editora 48p.
- Bourdieu, P. & J.C. Passeron, 2015. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Editora Vozes 280p.
- Borges, R.M.R., A.F. Dias e Silva & A.L.M. Dias, 2012. Cultura e educação científica e tecnológica em Centros de Ciências no Brasil, 23-40pp. *In: Educação e cultura científica e tecnológica – Centros e Museus de Ciências no Brasil*. (Borges, R.M., A.L. Imhoff & G.B. Barcelos, Org.). Capes e EDIPUCRS, Porto Alegre 361p.
- Brazelton, T.B. & G.C. Young, 1964. An example of imitative behavior in a nine-week infant. **Journal of the American Academy of Child Psychiatry** 2: 53-67.
- Camps, M.C. 2012. **Do visível ao Invisível - A teoria da visão no Comentário aos três livros 'Da Alma' do Curso Jesuíta Conimbricense (1598)**. Tese, de doutoramento em Filosofia, Faculdade de Letras, Universidade do Porto 252p. + Índice.
- Camps, M.C. & M.S. Carvalho, 2014. Presenças do estoicismo no curso aristotélico jesuíta Conimbricense (1592 1606). **Revista Filosófica de Coimbra** 46:349-374.
- Caetano, R.S. & N.A. Pirola, 2014. **Alguns reflexos da didática construtivista piagetiana no ensino de conteúdos matemáticos nas séries iniciais do ensino fundamental**. Editora Unesp, Cultura Acadêmica, São Paulo.
- Cardoso, I.A. R. 1989. **Maio 68: o advento do individualismo e da heteronomia**. **Tempo Social** 1(1): 235-246.
- Carson, R. 2002. **Silent spring**. Houghton Mifflin Company (Introduction Linda Lear, Afterword Edward O. Wilson) 378p.
- Carvalho, L.M. 1989. **A temática e a escola de primeiro grau. 1989**. Tese de doutoramento – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo 286p.
- Carvalho, J.M. 2001. **Cidadania, estadania, apatia**. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, pág.8, 24 junho 2001.
- Carvalho, T. M. & Carvalho, C.M. 2012. Interrelation of geomorphology and fauna of lavrado region in Roraima, Brasil – suggestions for future studies. **Quaternary Science Journal** 61 (2):146-155.
- Conselho Indígena de Roraima, 2009. **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.
- Chauí, M. 1986. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. Brasiliense, São Paulo 179p.
- Chaves, W.C. 2009. **Considerações a respeito do conceito de real em Lacan**. **Psicologia em Estudo** (14)1: 41-46.
- Coutinho, C.N. 1996. Crítica e utopia em Rosseau. **Lua Nova Revista de Cultura e Política** número 38.

- Corrêa Filho, V. 1939. **Alexandre Rodrigues Ferreira – vida e obra do grande naturalista brasileiro**. Companhia Editora Nacional, ilustrado 231p.
- Dalbosco, C.A. 2009. Paradoxos da educação natural no Émile de Rousseau: os cuidados do adulto. **Educação & Sociedade**, Campinas 30 (106): 175-193.
- D'Ambrosio, U. 1984. **O ensino de ciências e matemática na América Latina**. Papirus, Ed. Universidade de Campinas 211p.
- Domingues, J. 2011. Manuel de Góis e a ética Conimbricense. **Revista Estudos Filosóficos** 7:37-50.
- Ferraro, A.R. 2002. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos. **Educação & Sociedade**. Campinas 23(81): 21 – 47.
- Ferreira, C.A.P. 2009. O pacto da memória: interpretação e identidade na fonte bíblica, 525-540 pp. *In: Identidade e cidadania: como se expressa o judaísmo brasileiro*. (Lewin, H. coord.). Centro Edeslstein de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro.
- Franca, L. 1952. **O método pedagógico dos jesuítas**. Agir, Rio de Janeiro.
- Freire, P. 1967. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Freire, P. 1978. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, L.G.L. 2009. 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.
- Freitas, D.B.A.P. 2003. **Escola Makuxi: identidades em construção**. Tese doutoramento – Universidade de Campinas.
- Freitas, L.A. 1993. **A história política e administrativa de Roraima de 1943 a 1985**. Editora Humberto Calderaro, Manaus.
- Furtado, C. 1980. **Pequena introdução ao desenvolvimento: enfoque interdisciplinar**. Ed. Nacional, São Paulo 161p.
- Ghedin, E. 2003. **Filosofia e o filosofar**. Editora Uniletras 407p.
- Guanaes, S.A. 2009. Educação ambiental sob a perspectiva da antropologia e da educação. **Cadernos CERU** (série 2), 20(2):51-66.
- Guedes, I.C. 2013. **A expedição filosófica ao Brasil de Alexandre Rodrigues Ferreira: Caráter administrativo e estratégico no Vale do Rio Branco**. Universidade Federal de Roraima, Centro de Ciências Humanas, Departamentode História, Monografia de Conclusão de Curso 51p.
- Guyot, A. 1878. Memoir of Louis Agassiz – 1807-1873. **National Academy of Sciences**. (Read before the National Academy, 1st part, October 23, 1877; 2nd part, April, 1878, in Washington, D. C.) 49p.
- Haubert, M. 1990. **Índios e jesuítas no tempo das missões: séculos XVII – XVIII**. Companhia das Letras 313p.
- Henrique, W. 2009. **O direito à natureza na cidade**. Universidade Federal da Bahia, Salvador 186p.
- Hernandes, R.P. 2010. A Companhia de Jesus no século XVI e no Brasil. **Revista Histedbr** (on line), Campinas 40: 222- 244.
- IBGE, 2015. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão**, www.ibge.gov.br – indicadores – páginas iniciais.
- INEP, 2014. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério de Educação e Cultura**, www.inep.gov.br – página inicial.
- INEP, 2015. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério de Educação e Cultura**, www.inep.gov.br – página inicial.
- Jacobi, P.R. 2005. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo 31(2): 233-250.
- Klein, M. 1997. **A psicanálise de crianças**. Imago, Rio de Janeiro 350p.
- Kopenawa, D. & B. Albert, 2010. **La chute du ciel: paroles d'un chaman yanomami**. Terre Humaine (Collection), Plon, Paris 828p.
- Krasilchik, M. 2000. Reformas e realidade – o caso do ensino de ciências. **São Paulo em Perspectiva** 14(1):85-93.
- Lévi-Strauss, C. 1996. **Tristes trópicos**. Companhia das Letras 408p.
- Lorenz, K. 1993. **Os fundamentos da etologia**. Editora Unesp 466 p.
- Lorenzi, G. 2002. **Madre Paulina – entre carisma e obediência**. 3ª. ed. Edições Loyola, São Paulo.
- Machado, N. 2001. A universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Estudos Avançados**, São Paulo 15(42).
- Massini, M. 2001. A Psicologia dos Jesuítas: Uma Contribuição à História das Idéias Psicológicas. **Psicologia: Reflexão e Crítica** 14(3):625-633.
- Mattos, L.A. 1958. **Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)**. Aurora, Rio de Janeiro.
- Matos, M.B. 2013. **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.
- Maxime, H. 1990. **Índios e jesuítas no tempo das missões**. Companhia das Letras 320p.
- Maxwell, K. 1996. **Marquês de Pombal - Paradoxo do Iluminismo**. Paz e Terra, Rio de Janeiro 20p.
- Müller e Oliveira, V. B. 2012. Diferenças regionais e educação: a instrução primária em São Paulo, Pernambuco e Rio Grande do Sul, 1850-1930. *In: IV Conferência Internacional de História Econômica e VI Encontro de Pós-Graduação em História Econômica, São Paulo, 9-11 de outubro de 2012*.
- Nascimento, S.P. 2016. Virtudes morais aristotélicas: transgressões e rupturas na contemporaneidade. **Abstracta – Linguagem, Mente e Ação** 9(1):1-13 (No prelo). Informações com o autor: sepenascimento@gmail.com.
- Neves, W. A. 2006. E no princípio....era o macaco! **Estudos Avançados** 20(58):249-285.
- Nóbrega, M. 1955. **Cartas do Brasil e mais escritos do P. Manuel da Nóbrega (Opera Omnia). Com Introdução e notas históricas e críticas de Serafim Leite S.I.** Acta Universitatis Conimbricensis, Universidade de Coimbra 570p.
- Nunes, A.A. 1997. Bipolaridade da educação jesuítica na Bahia colonial. **Revista da Academia Baiana de Educação** 1(5): 53-59.
- Nunes, A.A. 2008. Educação jesuítica na Bahia colonial: os colégios

- urbanos. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia** 103: 123-163.
- Oliveira, I.P. 2008. Um semeador de antropologia – os antropólogos como nativos e seus ritos. **Mana** 14(2): 587 – 596.
- Oliven, R.G. 2001. Cultura e modernidade no Brasil. **São Paulo em Perspectiva** 15(2):3-12.
- Ouriques, J. 1906. **O vale do Rio Branco**. Edição oficial, Manaus, Amazonas.
- Papavero, N., D.M. Teixeira & J. Llorente-Bousquete, 1997. **História evolutiva no período pré-evolutivo**. Editora Plêiade 258p.
- Piaget, J. 1964. **Seis estudos de psicologia**. Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro 136p.
- Pires de Almeida, J.R. 1889. **L'instruction publique au Brésil. Histoire - Législation**. Typographia de G. Leuzinger & Filhos, Rio de Janeiro 1102p.
- Raymundo, G.M.C. 1998. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. Dissertação mestrado, Universidade Estadual de Maringá 143p.
- Ramos, L.C. 2007. **Educação: Memórias e reflexões**. Boa Vista, Universidade Estadual de Roraima 2007.
- Ribeiro, D. 2009. **Testemunho**. Apicuri e Universidade de Brasília 208p.
- Ribeiro, M.L.S. 1998. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15a. Ed., Autores Associados, Campinas 2007p.
- Rodrigues, C. 2002. **Assembleia constituinte de 1823. Ideias políticas na fundação do império brasileiro**. Juruá Editora, Curitiba 144p.
- Rousseau, J.J. 1762. **Émile ou de l'éducation**. 4 volumes, biblioteca da Universidade de Toronto. Livraria Jean Néaulme, Amsterdam 1:466p., 2:360p., 4:112p. – Sophie ou la femme, Livraria Henri Béziat, Paris 3: 224p. – digitalizados, Universidade de Ottawa, 2010 (<http://www.archive.org/details/amileoudeldu01rous>).
- Sangenis, L.F.C. 2014. Controvérsias sobre a pobreza: franciscanos e jesuítas e as estratégias de financiamento das missões no Brasil colonial. **Estudos Históricos** – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas 27(53):27-48.
- Santilli, P. 1994. **Fronteiras da República: história e política entre os Macuxi no vale do rio Branco**. Núcleo de História Indígena e do Indigenismo, Universidade de São Paulo, FAPESP.
- Santilli, P. 2001. **Pemongon Patá: território macuxi, rotas de conflito**. Editora UNESP.
- Santos, R.M.R. & M.G.G. Godoy, 2008. Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol: da evangelização à formação de lideranças. **Revista Pesquisa em Debate**, Universidade São Marcos, São Paulo 5(2):1-26.
- Santos, R.M.R. & M.G.G. Godoy, 2011. 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.
- Schramm, M.M.F. 2013. **História da educação de Roraima: o colégio normal regional Monteiro Lobato (1960 – 1970)**. Dissertação mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados 177p.
- Shigunov Neto, A. & L.S.B. Maciel, 2008. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba 31:169-189.
- Silva, R.H.D. 2000. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo 111: 31-45.
- Silva, S.M. 2012. **Conflito territorial e socioambiental na região do Surumu Terra Indígena Raposa Serra do Sol**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 126p.
- Souza, A. F. 1969. **Noções de Geografia e História de Roraima**. Gráfica Palácio Real, Manaus, Amazonas 112p.
- Souza, R.F. 2000. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES** - Centro de Estudos Educação & Sociedade, Universidade de Campinas 20(51): 9-28.
- Toledo, C.N. 2004. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo (24)47:13-28.
- Tosta, S.P. 2011. Antropologia e educação: interfaces em construção e as culturas na escola. **Inter-Legere**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte 9:234-252.
- Vanzolini, P. E. 1996. A contribuição zoológica dos primeiros naturalistas viajantes no Brasil. **Revista USP**, São Paulo (30):190-238.
- Vanzolini, P.E. & C.M. Carvalho, 1991. Two sibling and sympatric species of *Gymnophthalmus* in Roraima, Brasil (Sauria:Teiidae). **Papéis Avulsos de Zoologia**, Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo 37(12):173-226.
- Vidal, D.G. & L.M. Faria Filho, 2011. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 23(45): 37-70.
- Wallace, A.R. 1874. **A defense of modern spiritualism**. Colby and Rich Publishers, Boston, Mass. 63p.
- Weigel, P. 2009. **Educação para que ambiente?** Editora INPA, Manaus 204p.
- Weigel, P. 2014. **A difícil gestão da pesquisa: institutos públicos de pesquisa ou meros aglomerados de grupos de pesquisa? O caso do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa)**. Editora da Universidade Federal do Amazonas, Manaus 624p.
- Zichia, A.C. 2008. **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.

ANEXO I

CORRESPONDÊNCIAS DAS CHAMADAS SOBRESCRITAS NO TEXTO

- (1) A Companhia de Jesus foi fundada em 1534 por um grupo de amigos estudantes da Universidade de Paris (atual Sorbonne) do qual faziam parte os espanhóis Ignacio de Loyola (nascido Iñigo Lopez de Loyola, 1491-1556), Francisco Xavier (1506-1552), Alfonso Salmerón (1515-1585), Nicolás Bobadilla (1511-1590) e Diego Laínez Gómez de León (1512-1565). Também compunha este grupo o português Simão Rodrigues (1510-1579) e o francês Pedro Fabro (1506-1546). O grupo, liderado por Loyola, foi chamado Companheiros no Senhor. Xavier e Loyola foram canonizados pelo

papa Gregório XV em 1622. Fabro foi canonizado em 2013 pelo atual papa jesuíta Francisco (1936 –). Mais tarde o grupo passou a se chamar Companhia de Jesus, reconhecida como ordem católica pelo papa Paulo III em 1540.

(2) Baía é nome geográfico para uma reentrância da costa litorânea (assim como golfo). A Bahia de Todos os Santos, a maior baía brasileira, foi assim denominada em 1501 por ocasião da expedição do português Gaspar de Lemos, da qual também fazia parte o navegador italiano Américo Vesúcio.

(3) Arraial do Pereira era um pequeno povoado na Bahia de Todos os Santos, formado por volta de 1535 pelo português Francisco Pereira Coutinho – o primeiro donatário da organização administrativa portuguesa durante os primórdios da ocupação dos espaços geográficos brasileiros. Alguns meses depois de formar o Arraial, Coutinho foi morto e comido pelos índios tupinambás numa festa antropofágica, quando a embarcação em que ele estava naufragou ali perto do Arraial, próximo à ilha de Itaparica. Os tupinambás, índios guerreiros que viviam desde muito tempo naquela região, tinham rixas com Coutinho. O Arraial do Pereira, depois chamado de Vila Velha, ficava onde hoje é a Ladeira da Barra (também o Farol da Barra) em Salvador, Bahia.

(4) Um dos primeiros portugueses a morar naquela região da Bahia de Todos os Santos foi Diogo Álvares, apelidado pelos índios de Caramuru (provavelmente em referência ao peixe de mar *moreia* - caramuru em tupi), que naufragou naquela região em 1510 e viveu muitos anos entre os tupinambás. Diogo “Caramuru” estava com Coutinho quando naufragaram perto da ilha de Itaparica – os índios capturaram ambos os portugueses, liberaram Diogo e mataram Coutinho. Outros europeus ali aportaram também, não sem conflitos com os índios. Diogo Álvares “Caramuru” muito auxiliou Tomé de Souza quando este chegou ao Brasil em 1549.

(5) Parte baixa se refere à zona litorânea e seus arredores; parte alta se refere às encostas íngremes de regiões litorâneas – falésia é termo geomorfológico para designar estas feições litorâneas íngremes. Tomé de Souza chegou ao Brasil em 1549 para exercer o cargo de Governador-Geral das capitanias brasileiras. Veio trazendo soldados portugueses (ele próprio era militar) e pessoas para colonizar e trabalhar na capitania da Bahia. Encontrou uma região administrativamente desorganizada e com índios tupinambás em rixa com os europeus. A designação de Tomé de Souza incluía a administração da Capitania da Bahia e para exercer as suas funções precisava de uma sede – preferiu as partes altas e baixas da região de Salvador, onde foram erguidas as primeiras edificações em taipa. Na parte alta foram construídas moradias e a sede administrativa. Na parte baixa eles ergueram construções para fins militares, porto para mercadorias e armazéns – nesta área formou-se o infeliz mercado de escravos. Poucos anos depois (1553) os jesuítas terminaram a construção do Colégio de Salvador, na parte alta da cidade. Até hoje se reconhece em Salvador a Cidade Baixa e a Cidade Alta. Salvador foi capital colonial do Brasil até meados de 1700 (1549 - 1763, mesmo durante a situação administrativa e política de Principado a partir de 1645), quando já na condição de Vice-Reino (1763 - 1808) a capital foi transferida para o Rio de Janeiro.

(6) O jesuíta Leonardo Nunes teve projeção histórica ao ser enviado por Manuel da Nóbrega para São Vicente a fim de catequizar os

índios. Nunes expandiu a área do seu trabalho para o planalto de Piratininga – região onde se desenvolveu a cidade de São Paulo.

(7) Esta expedição de 1550 que trouxe o segundo grupo de jesuítas é por vezes na literatura citado a data de 1551 para a sua chegada. A armada portuguesa desta expedição comandada por Simão da Gama de Andrade aportou na recém-criada (1949) São Salvador de Todos os Santos, hoje cidade de Salvador, capital da Bahia.

(8) Martim Afonso de Souza foi um nobre português responsável pela primeira expedição organizada pela Coroa Portuguesa em 1530 para colonizar o Brasil. Martim Afonso recebeu da Coroa Portuguesa a capitania de São Vicente (foi donatário) em plena mata Atlântica, cuja capitania abrangia parte dos litorais fluminense, paulista, paranaense e terras interiores, de Macaé para o sul, até a ilha do Mel, incluindo São Vicente, Caraguatatuba, Bertioga e Cananéia. Para administrar esta capitania Martim Afonso fundou a Vila de São Vicente em 1532.

(9) Em trechos de cartas do jesuíta Manuel da Nóbrega escritas do Brasil ao Rei D. João III solicitando ou relatando sobre escravos ou a estes fazendo menção, contidas na Opera Omnia de Nóbrega “**Cartas do Brasil e mais escritos do Padre Manuel da Nóbrega**”, o jesuíta Serafim Leite cita e transcreve os textos originais das cartas (ver citação completa da obra nas Referências). **Por exemplo, na página 101 da Omnia, em carta de 14 de setembro de 1551, escrita de Olinda, relata Nóbrega:** “9. *Ho Colegio da Baía seja de V.A. pera o favorecer, porque está bem principiado e averá nelle vinte meninos pouquo mais ou menos. E mande ao governador que faça casas pera os meninos porque as que tem sam feitas por nosas mãos e são de pouqua [3r] dura, e mande dar alguns escravos de Gujine há casa pera fazerem mantimentos, porque a terra hé tam fertil, que facilmente se manterão e vestirão muitos meninos, se tiverem alguns escravos que fação roças de mantimentos e algodoais; e para nós nam hé necessario nada, porque ha terra hé tal que hum soo morador hé poderoso ha manter a hum de nós.*” **Em outro trecho, à página 121 da Omnia, em carta de 10 de julho de 1552, escrito da Bahia, relata Nóbrega:** “5. *Já tenho escripto sobre os escravos que se tomarão, dos quais hum morreo logo, como morrerão outros muitos que vinham já doentes do mar. Tãobem tomei doze vaquinhas pera criação e para os meninos terem leite, que hé grande mantimento. En toda maneira este anno tragão os Padres provisão de el-Rei assi dos escravos como destas doze vaquas, porque tenho dado fiador para dentro de hum anno [190v] as pagar a El-Rei, e será grande fortuna se deste anno passar. Nas vaquas se montarão pouquo mais de trinta mil reis.*” **Em outro trecho da mesma data e local escreve Nóbrega - página 122 da Omnia:** “6. *E tãobem os outros collegios das Capitanias querem fazer os moradores, e escrevem-me cartas sobre isso e querem dar escravos e muita ajuda.*” **E em outro trecho da mesma data e local, na página 123 da Omnia relata Nóbrega:** “7. *Este da Baya foi mais trabalhoso, porque se fez sem ajuda dos moradores, em terra povoada de pouquo e os mais della serem degradados e gente pobre. Se El-Rei favorecer este e lhe fizer igreja e cassas, e mandar dar os escravos que digo (e me dizem que mandão mais escravos a esta terra de Guiné; se assi for podia logo vir provisão para mais tres ou quatro alem do que a casa tem), antes de hum ano se sustentaram cem meninos e mais, porque assi como ella está agora mantem a trinta pessoas; e mais agora mando fazer algodoais pera mandar lá muito algodão pera que mandem pannos de que se vistão os meninos, e não será*

necessario que ho collegio de Coimbra quá nos ajude senão com orações, antes de quá lhe serem boons em alguma cousa.”

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

(11) Lavrado é um termo regional para designar as áreas abertas de Roraima. Este termo incorpora toda uma complexidade geográfica, ecológica, cultural e social de uma das maiores áreas abertas da Amazônia. Referir-se a esta área com termos não utilizados pelas comunidades indígenas e não indígenas que aí vivem – por ex. savana –, não faz sentido algum, além de causar confusão (ver Vanzolini & Carvalho, 1991).

(12) CCPY – Comissão Pró-Yanomami, originalmente Comissão pela Criação do Parque Yanomami. Organização não governamental sem fins lucrativos originada em 1978 para reivindicar a criação da Terra Indígena Yanomami (homologada em 1992, a TIY abrange Roraima e Amazonas, com aproximadamente 96.650 km²). A CCPY criou escolas em áreas yanomami e realizou trabalhos de assistência à saúde nas terras indígenas. Ver Comissão Pró-Yanomami (www.proyanomami.org.br) e Hutukara (www.hutukara.org). Em Roraima o Irmão Carlo Zacchini, missionário da Consolata, participou da fundação da CCPY e é um dos principais defensores da causa yanomami.

(13) APITSM – Associação dos Povos Indígenas da Terra de São Marcos, cuja área foi homologada em 1991 com aproximadamente 6.541 km². A APITSM é uma associação indígena que congrega comunidades principalmente das etnias macuxi e wapixana que habitam o lavrado de Roraima. A associação realiza diversos trabalhos comunitários, tem vários convênios através dos quais realiza projetos que visam o bem estar político e social das comunidades. O coordenador da gestão atual da APITSM (2016) é o líder indígena Alzemiro Tavares.

ANEXO II

1. NORMAS, LEIS E DECRETOS COMENTADOS

1556. Segunda Constituição da Companhia de Jesus – Promulgada no Brasil, substitui a primeira Constituição dos jesuítas, elaborada por 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 em segundo plano. Em 1556 também começa a circular a primeira gramática em língua tupi feita por José de Anchieta. Não publicada oficialmente, a gramática de Anchieta é adotada por todos os colégios e escolas dos jesuítas no Brasil. Não consta na Constituição dos jesuítas a substituição do grego por tupi nos colégios brasileiros mantidos pelos religiosos. Em 1559 foi publicada em Portugal uma edição da gramática de Anchieta. A segunda Constituição dos jesuítas inclui técnicas agrícolas, música instrumental e canto nas suas normas para serem aplicadas nos colégios.

1512 – 1603. Ordenações Manuelinas – As ordenações eram normas jurídicas que regeram a legislação portuguesa (extensivo às colônias durante os períodos pertinentes) entre 1446 e 1830 aproximadamente. Foram três ordenações neste período, publicadas em cinco partes (cinco livros) cada uma: as Ordenações Afonsinas, elaboradas no reinado de D. Afonso V durante 1477-1481 vigoraram entre 1446 e 1512; as Ordenações Manuelinas editadas no reinado de D. Manuel I durante 1495-1521 vigoraram entre 1512 e 1603 (a edição de 1521 foi a definitiva nas Ordenações Manuelinas); as Ordenações Filipinas, elaboradas nos reinados das dinastias Filipinas entre 1581-1640 – especificamente as ordenações do reinado de Filipe II durante 1598-1621 – vigoraram entre 1603 e 1830. Em especial, no contexto deste exercício, nas Ordenações Manuelinas é explícita a preocupação (política) com a fauna, conforme se lê no preâmbulo do Título 38 na página 252 do Quinto Livro: “Que nom caceem perdizes, nem lebres, nem coelhos com boi, redes, nem fio”. Não havia menção sobre fauna no ensino.

1599. Jesuítas publicam o *Ratio Studiorum* – Conjunto de normas sobre pedagogia e currículos para os quatro 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, geralmente em Coimbra, com duração até 3-4 anos; iv) curso de teologia (principalmente para sacerdotes) - nível superior - realizado fora do Brasil, geralmente em Coimbra, com duração geralmente de quatro anos.

1772. Leis Régias de 6 e 10 de novembro – Houve duas leis em novembro de 1772 aprovadas pelo Rei de Portugal D. José I, ambas tratando do ensino público em todos os territórios portugueses, ambas certamente influenciadas ou recomendadas pelo Marquês de Pombal, homem de confiança da Corte Portuguesa que promoveu grande reforma do ensino português na época - a primeira lei deste ano de 1772 é de 6 de novembro, na qual o Rei aprova uma reforma geral do ensino elementar, introduzindo aulas de filosofia no ensino médio - a segunda lei é datada de 10 de novembro e promulgada na forma de Carta de Lei, complementada por dois Alvarás regulamentando a arrecadação de impostos, um para o norte do Reino e outro instituindo uma Junta para os recolhimentos - os recursos arrecadados pelos impostos eram aplicados para pagamento dos professores e estruturas escolares - foram taxados o vinho, a aguardente, o vinagre e as carnes de corte.

1796. Carta Régia de 4 de novembro – Assinada pela Rainha de Portugal D. Maria I - ordena ao governador da Capitania do Pará, Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, a criação do Jardim Botânico de Belém - ordem atendida em 1798 - a finalidade alegada pela Rainha era atender demanda agrícola, científica e econômica - a ideia foi exemplo para criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, em 13 de junho de 1808, logo após a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil. Não há citações para atividades escolares.

1808. Carta Régia de 2 de dezembro – Assinada Príncipe Regente D. João Maria de Bragança, nove meses após a chegada em Salvador da família real portuguesa que estava fugindo das tropas do general francês Junot (a Corte Portuguesa foi instalada no Rio de Janeiro em março de 1808) - a Carta trata da educação religiosa de indígenas, utilização ribeirinha, e agricultura - estabelece no preâmbulo: *“Sobre a civilização dos Índios, a sua educação religiosa, navegação dos rios e cultura dos terrenos”* - na sequência o destinatário e o teor da Carta: *“Pedro Maria Xavier de Ataíde e Mello, do meu Conselho, Governador e Capitão General da Capitania de Minas Geraes. Amigo. Eu o Príncipe Regente vos envio muito saudar. Sendo-me presente tudo o que a Junta que fui servido crear para a conquista e civilização dos Índios e navegação do Rio Doce, fez subir a minha real presença, como fructo das suas observações, e do que lhe constou pelos Commandantes da força armada em conformidade das minhas reaes ordens, pedindo-me com muito louvavel zelo e grande conhecimento de causa alguma providencias mui saudaveis tanto para promover a civilização dos Índios que têm mostrado querer viver pacificamente aldeados debaixo da protecção de minhas leis, logo que viram cessar a tyrannia dos Índios Botocudos, como tambem para favorecer o estabelecimento de alguns sujeitos que têm concorrido para erigir fabricas de mineração e trabalhos de agricultura nestes terrenos novamente restaurados, o que muito desejo promover: sou servido, conformando-me com as propostas da mesma Junta, determinar-vos, para que assim o façais immediatamente resgatado das incursões dos Índios Botocudos, ou ainda outros quaesquer, cosidereis como devolutos todos os terrenos que, tendo sido dados em sesmarias anteriormente, não forem desmarcados, nem cultivados até a presente epoca, e que façais executar o que para semelhantes casos dispõe a Ordenação Liv. IV. tit. 43 e as ordens reaes posteriores”*.

1824. Carta de Lei Imperial de 25 de março – Segunda Constituição Política do Império do Brasil - elaborada por um Conselho de Estado e sancionada pelo Imperador D. Pedro I; registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil, fl. 17 do Liv. 4º de leis, Alvarás e Cartas Imperiais - o artigo 179 desta Constituição de 1824 contém 35 parágrafos sobre os direitos dos cidadãos - sobre educação há os parágrafos XXXII e XXXIII, estabelecendo respectivamente a garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos e designando colégios e universidades como responsáveis para os ensinamentos de Ciência, Belas Letras e Artes.

1827. Lei Imperial de 15 de outubro – Decretada pela Assembleia Geral e sancionada pelo Imperador D. Pedro I - publicada no Rio de Janeiro em 31 de Outubro de 1827 - lei registrada na folha 180 do livro 4º de registro de Cartas, Leis e Alvarás – *“Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio”*.

1834. Lei Imperial nº 16 de 12 de agosto – Elaborada em nome do Imperador D. Pedro II e assinada por dois membros da Regência Permanente, Francisco de Lima e Silva e João Bráulio Moniz - altera a organização política e administrativa do Império, conferindo maior autonomia às Províncias – dentre outras providências a lei nº 16 orienta que a instrução pública seja de responsabilidade das Assembleias Legislativas Provinciais - Art. 10º, parágrafo 2º: *“Sobre instrucção publica e estabelecimentos proprios a promovel-a, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer*

estabelecimentos de instrucção que para o futuro forem creados por lei geral”.

1835. Decreto Provincial nº 10 – Decretado pela Assembleia Legislativa Provincial e sancionado pelo Presidente da Província do Rio de Janeiro, Joaquim José Rodrigues Torres, estabelece na Província a criação da Escola Normal, 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 Imperial nº 426 de 24 de julho – Decretado pelo Imperador D. Pedro II - regulamenta as missões de catequização dos indígenas – O artigo primeiro tem 38 parágrafos e está assim redigido: *“Art. 1º Haverá em todas as Provincias um Director Geral de Índios, que será de nomeação do Imperador. Compete-lhe:”* - e seguem-se os 38 parágrafos com as atribuições do Diretor Geral dos Índios.

1850. Lei Imperial nº 601 de 18 de setembro – Decretada pela Assembleia Geral e sancionada pelo Imperador D. Pedro II - dispõe sobre as terras devolutas do Império, através do Decreto 1.318 de 1854, que estabelece em seu artigo 2º: *“Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nellas derribarem mattos ou lhas puzerem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de bemfeitorias, e de mais soffrerão a pena de dous a seis mezes do prisão e multa de 100\$, além da satisfação do damno causado. Esta pena, porém, não terá logar nos actos possessorios entre heréos confinantes.”* - é registrada em lei a preocupação com a preservação do meio ambiente, sem estender a preocupação para o ensino nas escolas.

1854. Decreto Provincial nº 1331-A de 17 de fevereiro – Decretado pelo Presidente da Província do Rio de Janeiro Luiz Pedreira do Coutto Ferraz - estabelece, entre outras providências educacionais, a reformulação dos ensinamentos primário e secundário no Rio de Janeiro (Município da Corte), menciona exigências para o exercício da função de professor, menciona pagamentos dos docentes e cria a inspetoria geral da instrução primária e secundária.

1876. Lei Provincial nº 456 de 12 de abril – Promulgada pelo Presidente da Província do Paraná, Adolpho Lamenna Lins - estabelece a reformulação da instrução pública na Província e cria o Instituto Paranaense, destinado ao ensino secundário, anexado a 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 Imperial nº 7.247 de 19 de abril – Decretado pelo Imperador D. Pedro II, traz o nome de Carlos Leonicio de Carvalho, Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império - entre outras providências regulamenta a instrução primária e secundária na Corte (Rio de Janeiro) e em todo o país para a instrução superior; estabelece os exames preparatórios nas províncias; estabelece 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; no artigo 9º orienta a criação de escolas profissionais. Traz no preâmbulo: *“Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio”*. Mais abaixo: *“Hei por bem que os regulamentos da Instrucção primaria e secundaria do municipio da Côrte, os dos exames de preparatorios nas provincias, e os estatutos das Faculdades de*

Direito e de Medicina e da Escola Polytechnica se observem de accôrdo com as seguintes disposições, das quaes não serão executadas antes de aprovação do Poder Legislativo as que trouxerem augmento de despeza ou dependerem de autorização do mesmo Poder.”

1890. Decreto Federal nº 981 de 8 de novembro – Sancionada por Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brasil – traz no preâmbulo: *“Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal.”* Mais abaixo: *“O Generalissimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituído pelo Exercito e Armada, em nome da Nação, resolve aprovar para a Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal o regulamento que a este acompanha assignado pelo General de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos, que assim o faça executar.”* - regulamentava a instrução pública no Distrito Federal e estabelece princípios gerais de instrução primária e secundária; estabelece a instrução primária livre e gratuita; ensino secundário integral com duração de sete anos – certamente o decreto 981 serviu de base para o ensino nas demais províncias brasileiras.

1891. Lei Federal nº 23 de 30 de outubro – Sancionada pelo Presidente da República Manoel Deodoro da Fonseca - cria o Ministério da Justiça e Negócios Interiores – entre outras competências estabelece que este Ministério tenha autonomia sobre tudo que for relacionado ao desenvolvimento das ciências, letras e artes, educação e catequização de índios.

1892. Lei Estadual nº 88 de 8 de setembro – Decretada pelo Congresso Legislativo Estadual e Promulgada pelo Presidente do Estado de São Paulo, Bernardino de Campos - reforma a instrução pública estadual e estabelece a educação em três etapas: i) primário; ii) secundário; iii) superior – divide o ensino primário em: preliminar e complementar - o preliminar obrigatório para ambos os sexos dos 7 aos 12 anos de idade - o complementar destinado aos alunos habilitados nas matérias do ensino preliminar.

1895. Lei Estadual 374 de 3 de setembro – Decretada pelo Congresso Legislativo Paulista e promulgada pelo Presidente do Estado de São Paulo Bernardino de Campos, estabelece a divisão do ensino em quatro anos nas escolas complementares, ginásios e Escolas Normais, cada matéria sob a responsabilidade de um professor - *“Providencia sobre o ensino das materias do Curso das Escolas Complementares, dos Gymnasios, das Escolas Normaes, sobre outros assumptos relativos, e crea, como uma secção da Directoria Geral de Instrucção Publica, um Almojarifado marcando-lhe o pessoal e vencimentos”.*

1898. Decreto Federal nº 2857 de 30 de março – Sancionado pelo Presidente da República Prudente J. de Moraes Barros, estabelece no ensino secundário brasileiro dois cursos simultâneos: o Curso Propedêutico ou Realista, de seis anos, e o Curso Clássico ou Humanista, de sete anos – *“Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundario nos Estados. O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, usando da autorização conferida pelo art. 2º, § 2º, n. VI, da lei n. 490 de 16 de dezembro de 1897, resolve aprovar para o Gymnasio Nacional*

e ensino secundario nos Estados, o regulamento annexo, assignado pelo Ministro de Estado da Justiça e Negocios Interiores”.

1911. Decreto Federal nº 8659 de 5 de abril – Sancionado pelo Presidente da República Hermes da Fonseca, estabelece a lei orgânica do ensino superior e do fundamental, retira do Estado o poder de interferência no setor educacional - *“Approva a lei Organiza do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, usando da autorização concedida pelo art. 3º, n. II, da lei n. 2.356, de 31 de dezembro de 1910, resolve aprovar, para os institutos de ensino creados pela União e actualmente dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores, a Lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica, que a este acompanha, assignada pelo ministro de Estado da Justiça e Negocios Interiores”.*

1915. Decreto Federal nº 11530 de 18 de março – Decretado pelo Presidente da República, Wenceslau Braz Pereira Gomes - estabelece, entre outras providências, a reorganização do ensino secundário e superior no Brasil e introduz o exame vestibular realizado nas próprias Instituições de Ensino Superior.

1920. Lei Estadual nº 1750 de 8 de dezembro – Promulgada pelo Presidente do Estado de São Paulo, Washington Luís - estabelece a reforma da instrução pública paulista que passa a ser: ensino primário gratuito de dois anos, ensino médio de dois anos, ensino complementar de três anos - o ensino superior é ministrado nas academias e faculdades.

1925. Decreto 16.782-A de 13 de janeiro. Decretado pelo Presidente da República, Arthur da Silva Bernardes – reforma do ensino secundário e superior – consta no preâmbulo do decreto: *“Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias”.*

1927. Lei Estadual nº 2269 de 31 de dezembro – Promulgada pelo Presidente do Estado de São Paulo, Júlio Prestes - estabelece o ensino das Escolas Normais paulistas em três anos.

1931. Decreto Federal nº 19890 de 18 de abril – Decretado pelo Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Getúlio Vargas - entre outras providências estabelece 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-Distrito Federal nº 3.810 de 19 de março – Decretado pelo Interventor do Rio de Janeiro (então Distrito Federal), Pedro Ernesto Rego Batista - teve a participação do Professor Anísio Spínola Teixeira, que era Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, o qual, através de exposição de motivos, obteve do Interventor o Decreto 3.810, que transformava a Escola Normal em Instituto de Educação - cabia ao IE a responsabilidade pela educação secundária a ambos os sexos e formar professores primários e secundários, além de manter cursos de continuação e aperfeiçoamento para professores – o IE passou a ter escola secundária, escola de formação de professores, grupo escolar

(escola primária) e jardim de infância – o primeiro diretor do Instituto foi Manuel Bergstrom Lourenço Filho - no preâmbulo da exposição de motivos redigida por Anísio Teixeira em março de 1932 e que resultou no decreto 3.810 consta: “*Reorganização do ensino normal e sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*” - mais abaixo: “*Exposição de motivos Director Geral de Instrução, acompanhando o Decreto que tomou o nº 3.810, de 19 de Março de 1932*”

1933. Decreto Estadual nº 5884 de 21 de abril – Sancionado pelo Interventor Federal do Estado de São Paulo, Waldomiro Castilho Lima - institui o Código de Educação que unifica a legislação escolar.

1937. Decreto Federal nº 378 de 13 de janeiro – Sancionado pelo Presidente da República, Getúlio Vargas - dentre outras providências sobre a educação e os órgãos relacionados à educação brasileira, a lei 378 cria o Instituto Nacional de Pedagogia para a realização de pesquisas sobre o ensino, com sede no Rio de Janeiro.

1938. Decreto Federal nº 580 de 13 de janeiro – Sancionado pelo Presidente da República Getúlio Vargas - renomeia o Instituto o Instituto Nacional de Pedagogia que passa a se chamar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o Professor Manuel Bergstrom Lourenço Filho. Sede do INEP é Rio de Janeiro.

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

1967. Lei Federal nº 539 de 15 de dezembro – Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, Arthur da Costa e Silva - estrutura o Movimento Brasileiro de Alfabetização destinado a alfabetização de jovens e adultos.

1981. Lei Federal nº 6.938 de 31 de agosto – Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, João Figueiredo - dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente.

1989. Lei Federal nº 7797 de 10 de julho – Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, José Sarney - cria o Fundo Nacional do Meio Ambiente, vinculado à Secretaria de Planejamento e Coordenação, de natureza contábil, com o objetivo apoiar projetos sobre uso racional e sustentável dos recursos naturais e traz direcionamentos para a educação ambiental nas escolas.

1990. Decreto Federal nº 99.519 de 11 de setembro – Decretada pelo Presidente da República, Fernando Collor - institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – entre outras finalidades identifica iniciativas e projetos de alfabetização nos diversos setores sociais.

1998. Portaria Ministerial nº 438 de 28 de março – Ministério da Educação - institui o Exame Nacional do Ensino Médio para avaliação do desempenho do aluno.

1999. Lei Federal nº 9795 de 27 de abril – Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso - 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 em todos os níveis e modalidades educacionais.

2001. Lei Federal nº 10269 de 29 de agosto – Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso – estabelece nova denominação ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais acrescentando o nome Anísio Teixeira ao já existente - continua o órgão responsável por organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais; desenvolver e coordenar sistemas e projetos de avaliação educacional, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino - a sede do Inep foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília em 1976.

2002. Decreto Federal nº 4.281 de 25 de junho – Decretado pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso - regulamenta a lei nº 9795, de 27 de abril de 1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – entre outras providências, estabelece a inclusão da educação ambiental no 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 Federal nº 11096 de 13 de janeiro – Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva - institui o Programa Universidade para Todos – Prouni – destinado para a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de instituições privadas de ensino superior e cursos sequenciais de formação específica.

2005. Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março – Ministério da Educação - institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – Anresc.

2007. Decreto Federal nº 6093 de 24 de abril – Decretado pelo Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva - dispõe sobre o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação e determina a conjugação dos esforços da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios para atuarem 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 Ministerial nº 2 de 26 de janeiro – Ministério da Educação - regulamenta o Sistema de Seleção Unificado, definido como sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação por meio do qual seleciona candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizados pelas instituições públicas de educação superior - estabelece que a seleção dos candidatos seja feita com

base nos resultados obtidos pelos estudantes no Enem a partir da edição referente ao ano de 2009.

2012. Lei Federal nº 12.608 de 10 de abril – Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Vice-Presidente da República, Michel Temer - institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - estabelece (art. 29) acréscimo de orientação no art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 referente à Lei das Diretrizes e Bases: 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 Ministerial nº 867 de 4 de julho – Ministério da Educação - institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - projeto tem entre outras finalidades alfabetizar as crianças até no máximo oito anos de idade, mais precisamente ao final do 3º ano do ensino fundamental, com avaliações feitas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira para os alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.

2013. Portaria Ministerial nº 482 de 7 de junho – Ministério da Educação – dispõe sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica composto por três processos de avaliação: i) Avaliação Nacional de Educação Básica – Aneb, que avalia a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira nos níveis fundamental e médio, ii) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, que avalia a qualidade do ensino básico oferecido nas escolas públicas, aplicado aos alunos da 4ª série-5º ano e 8ª série-9º ano do ensino fundamental, iii) Avaliação Nacional de Alfabetização, que avalia a qualidade, a equidade e a eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas de ensino fundamental, aplicado aos alunos do 3º ano do ensino fundamental.

2014. Portaria Institucional nº 120 de 19 de março – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - MEC – dispõe sobre os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização - o artigo primeiro estabelece: “*Art. 1º Os resultados preliminares da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA 2013 estarão disponíveis para os diretores escolares ou responsáveis legais pelas escolas no dia 17 de abril de 2014.*” - cabia recurso às escolas que porventura não se sentissem satisfeitas com os resultados.

2014. Portaria Institucional nº 468 de 19 de setembro – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - MEC – dispõe sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização, um dos componentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica – o artigo primeiro estabelece: “*Art. 1º - Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, no ano de 2014. Parágrafo único - O Inep realizará a ANA em regime de parceria com estados, municípios e o Distrito Federal.*”.

ANEXO II

2. LEIS DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB

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

1961. Lei Federal nº 4.024 de 20 de dezembro – Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, João Goulart - Primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação - estabelece que a educação é direito de todos e obrigação do Estado - categoriza o ensino em pré-primário, primário, médio e superior - estabelece normas para o ensino técnico. Expectativas medianamente atingidas com relação a esta lei.

1971. Lei Federal nº 5692 de 11 de agosto – Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, Emílio G. Médici - Segunda Lei das Diretrizes e Bases da Educação - estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e o supletivo. Desdobramentos da primeira LDB.

1996. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro – Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso - Terceira Lei das Diretrizes e Bases da Educação - relator Professor Darcy Ribeiro - estabelece que é dever do Estado a educação escolar pública, mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, universalização do ensino médio gratuito e categoriza o ensino em educação básica: i) educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, ii) educação superior, iii) educação de jovens e adultos, iv) educação profissional e tecnológica, v) educação especial. Introduce mudanças na estrutura e dinâmica do ensino médio. Polêmicas e controvérsias foram parcialmente resolvidas através das revisões e ajustes nos artigos.

ANEXO II

3. PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO - PNE

PNE: Documentos que regem a política educacional brasileira, fazem diagnósticos da educação, determinam princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação.

1961. Lei Federal nº 4024 de 20 de dezembro – Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, João Goulart - Primeiro Plano Nacional de Educação.

2001. Lei Federal nº 10.172 de 9 de janeiro – Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso - Segundo Plano Nacional de Educação – estabelece, entre outras providências, a duração do PNE para dez anos; estados, municípios e o Distrito Federal devem elaborar seus planos de educação com base no Plano Nacional de Educação,

2014. Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho – Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidente da República, Dilma Rousseff - Terceiro Plano Nacional de Educação - estabelece, entre outras providências, a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação.