

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (IFCHS).
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

**OS PRECEITOS CIVILIZATÓRIOS NA CONSTITUIÇÃO QUE NORTEIAM
A EDUCAÇÃO AMAZONENSE**

Manaus – AM

2023

WALDELIZ DE FREITAS RODRIGUES

**OS PRECEITOS CIVILIZATÓRIOS NA CONSTITUIÇÃO QUE NORTEIAM
A EDUCAÇÃO AMAZONENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, - PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.
Área de concentração: Processos Socioculturais na Amazônia. Linha de pesquisa: Redes, Processos e Formas de Conhecimentos.

Orientador: Prof. Dr. Gláucio Campos Gomes de Matos

Manaus – AM

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R696o Rodrigues, Waldeliz de Freitas
Os preceitos civilizatórios na constituição que norteiam a
Educação Amazonense / Waldeliz de Freitas Rodrigues . 2023
135 f.: 31 cm.

Orientador: Gláucio Campos Gomes de Matos
Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Processo Civilizador. 2. Educação. 3. Figurações. 4. Amazônia.
I. Matos, Gláucio Campos Gomes de. II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

WALDELIZ DE FREITAS RODRIGUES

**OS PRECEITOS CIVILIZATÓRIOS NA CONSTITUIÇÃO QUE NORTEIAM
A EDUCAÇÃO AMAZONENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, - PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Manaus -AM, _____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gláucio Campos, Gomes de Matos

Professor Doutor (Presidente)
Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM)

Prof. Dr. Wagner Paiva Araújo

Professor Doutor (Membro)
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM)

Prof. Dr. Michel Justamand

Professor Doutor (Membro)
Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM)

Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro

Professor Doutor (Suplente)
Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM)

Prof. Dr. Bianor Saraiva Junior

Professor Doutor (Suplente)
Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental (PPGDA/UEA)

Data da defesa: 08/08/2023

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEF	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIANORTE	Companhia Industrial do Norte
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DETI	Diretoria Executiva de Educação e Tecnologia da Informação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMC	Educação Moral e Cívica
ESPI	Escola de Serviço Público Municipal e Inclusão Socioeducacional
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPB	Movimento Pela Base Nacional Comum
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política do Brasil

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROTERRA	Programa de Redistribuição de Terras
PPGSCA	Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia
PIM	Polo Industrial de Manaus
PIN	Programa de Integração Nacional
PTA	Projeto Tempo de Acelerar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCA	Referencial Curricular Amazonense
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
USAID	Agency for International Development USAID
UNB	Universidade de Brasília
ZFM	Zona Franca de Manaus

Dedico a conclusão desta dissertação ao meu Deus, que sem Ele não teria conseguido, nas diversas horas de aflições e angústias, pensei em desistir, recorrendo ao meu amado Criador com muita fé em orações pedindo ajuda e sabedoria, consegui terminar. A ti meu Deus devo toda honra e glórias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela elaboração deste, pois muitas vezes senti meu corpo fraquejar e Tu me estendeste a Tua mão e ergueste-me, senti meu espírito desvanecer e Tu me destes coragem para prosseguir.

Agradeço a minha mãe (*in memoriam*) que nos momentos de tristeza, esteve ao meu lado me consolando. Mãe sei que muitas vezes te fiz sofrer e, em muitos pedaços parti teu coração e nem sequer ofereci-me para juntá-los. Quantas lágrimas derramou e eu não parei e as enxuguei, sendo que em todos os momentos da minha vida você foi minha amiga, minha irmã e conselheira te amo e sei que onde estiver sempre estará meu lado, dentro do meu coração, em todos os momentos de minha vida.

Agradeço em especial ao meu grande amigo David da Silva Ribeiro, que me incentivou e me deu seu ombro amigo para chorar as minhas tristezas, e principalmente não me deixou desistir, meu querido amigo, grande incentivador dos meus estudos e parceiro de todas as horas, essa conquista seria impossível sem o seu apoio, você sempre esteve presente em todos os momentos da minha formação, tenho orgulha de ser sua amiga.

As minhas filhas e familiares em especial ao meu orientador Prof. Dr. Gláucio Campos Gomes de Matos, por ter me dado força e me ajudado nas adversidades e que tive, aos amigos e professores do mestrado que foram de grande relevância para minha formação acadêmica e ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas - PPGSCA/UFAM no qual tive a oportunidade de adquirir conhecimentos.

*“O Senhor é o meu pastor, nada me faltará.
Deitar-me faz em verdes pastos, guia-me mansamente a águas tranquilas.
Refrigera a minha alma; guia-me pelas veredas da justiça, por amor do seu nome.
Ainda que eu andasse pelo vale da sombra da morte, não temeria mal algum, porque Tu estás
comigo; a tua vara e o teu cajado me consolam”.*
Salmo. 23, v. 1-4

RESUMO

Este estudo discute os preceitos civilizatórios na constituição que norteiam a educação amazonense, para entendimento sobre essa análise conceitual, se torna necessário contextualizar o papel da educação no Amazonas e o seu desenvolvimento econômico num esforço de desvelar os meandros da educação na totalidade das relações do plano político-econômico. Trata de sua construção que iniciou no descobrimento do Brasil e seu aperfeiçoamento, mediante o desenvolvimento da sociedade onde a educação se destaca por ser dinâmica e marcada por propostas políticas, ideológicas, econômicas e sociais. A construção da historicidade da educação no Amazonas parte do princípio de se considerar a diversidade sociocultural dos povos dessa região, o conhecimento histórico, suas experiências e como essas experiências são apreendidas para a produção deste conhecimento. Descrever a existência do real e os fatos que são objeto de conhecimento histórico, juntamente com as ações humanas do passado são fáceis de serem indagadas pois as perguntas são feitas a partir do presente com um olhar nas complexas relações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais, com as quais se deparam os estudos nas áreas das ciências humanas e sociais. O estado da arte é sustentado por Norbert Elias, Max, Weber e Durkheim, entre outros que se referem a temática. O objetivo geral trata de identificar os preceitos civilizatórios na Constituição que norteiam a Educação Amazonense. Para que essa proposta seja consolidada, tem-se como objetivos específicos destacar as principais políticas educacionais que conduzem a manutenção do processo civilizador ocidental no contexto Amazônico, analisar as disciplinas que foram excluídas dos sistemas educacionais e averiguar as contribuições do processo civilizatório na educação Amazonense. O estudo relata no seu contexto a relação entre ideologia, poder e educação, por meio do olhar na educação da região amazônica, e estabelece a relação entre a educação e especificidades desta população, discute se a proposta do sistema educacional para as áreas ribeirinhas leva em consideração as particularidades dessa região. Debate o tema educação vinculado à ação de poder e controle social, abordando a relação entre o saber e poder, ou seja, o discurso de como a educação deve preparar o homem para ser um cidadão qualificado - para o trabalho - é na verdade, um discurso ideológico do Estado no sentido de garantir uma reprodução social, ou seja, a manutenção da sociedade tal como ela está: desigual e injusta, privilegiando poucos.

Palavras-chave: Processo Civilizador; Educação, Figurações; Amazônia.

ABSTRACT

This study discusses the civilizing precepts in the constitution that guide Amazonian education. political-economic. It deals with its construction that began with the discovery of Brazil and its improvement through the development of society, where education stands out for being dynamic, marked by political, ideological, economic and social proposals. The construction of the historicity of education in the Amazon starts from the principle of considering the sociocultural diversity of the peoples of that region, the historical knowledge, their experiences and how these experiences are apprehended for the production of this knowledge. Describing the existence of the real and the facts that are the object of historical knowledge, together with the human actions of the past are easy to be questioned because the questions are asked from the present with a look at the complex social, historical, political, economic and social relations. cultures, with which studies in the areas of human and social sciences are faced. The state of the art is supported by Norbert Elias, Max, Weber and Durkheim, among others who refer to the subject. The general objective is to identify the civilizing precepts in the Constitution that guide Amazonian Education. For this proposal to be consolidated, the specific objectives are to highlight the main educational policies that lead to the maintenance of the western civilizing process in the Amazonian context, to analyze the subjects that were excluded from the educational systems and to verify the contributions of the civilizing process in Amazonian education. The study reports in its context the relationship between ideology, power and education, through the look at education in the Amazon region, and establishes the relationship between education and specificities of this population, discusses whether the proposal of the educational system for the riverside areas takes into account taking into account the particularities of this region. Debates the theme of education linked to the action of power and social control, addressing the relationship between knowledge and power, that is, the discourse of how education should prepare man to be a qualified citizen - for work - is, in fact, a ideological discourse of the State in the sense of guaranteeing social reproduction, that is, the maintenance of society as it is: unequal and unfair, favoring the few.

Keywords: Civilizing Process; Education, Figurations; Amazon.

RESUMEN

Este estudio discute los preceptos civilizatorios de la constitución que orientan la educación amazónica político-económica. Se trata de su construcción que comenzó con el descubrimiento de Brasil y su perfeccionamiento a través del desarrollo de la sociedad, donde la educación se destaca por ser dinámica, marcada por propuestas políticas, ideológicas, económicas y sociales. La construcción de la historicidad de la educación en la Amazonía parte del principio de considerar la diversidad sociocultural de los pueblos de esa región, los saberes históricos, sus vivencias y cómo estas vivencias son aprehendidas para la producción de ese saber. Describir la existencia de lo real y los hechos que son objeto del conocimiento histórico, junto con las acciones humanas del pasado son fáciles de cuestionar porque las preguntas se hacen desde el presente con una mirada al complejo social, histórico, político, relaciones económicas y sociales, culturas, con las que se enfrentan los estudios en las áreas de las ciencias humanas y sociales. El estado del arte es sustentado por Norbert Elias, Max, Weber y Durkheim, entre otros que hacen referencia al tema. El objetivo general es identificar los preceptos civilizatorios de la Constitución que orientan la Educación Amazónica. Para que esta propuesta se consolide, los objetivos específicos son destacar las principales políticas educativas que conducen al mantenimiento del proceso civilizatorio occidental en el contexto amazónico, analizar los sujetos que fueron excluidos de los sistemas educativos y verificar los aportes de la proceso civilizatorio en la educación amazónica. El estudio relata en su contexto la relación entre ideología, poder y educación, a través de la mirada sobre la educación en la región amazónica, y establece la relación entre la educación y las especificidades de esta población, discute si la propuesta del sistema educativo para las zonas ribereñas toma en cuenta teniendo en cuenta las particularidades de esta región. Debate el tema de la educación ligada a la acción del poder y del control social, abordando la relación entre saber y poder, o sea, el discurso de cómo la educación debe preparar al hombre para ser un ciudadano calificado - para el trabajo - es, de hecho, un discurso ideológico discurso del Estado en el sentido de garantizar la reproducción social, es decir, el mantenimiento de la sociedad tal como es: desigual e injusta, favoreciendo a unos pocos.

Palabras clave: Proceso Civilizador; Educación, Figuraciones; Amazonas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
ASPECTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	19
CAPÍTULO I - AS PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE CONDUZEM A MANUTENÇÃO DO PROCESSO CIVILIZADOR NO CONTEXTO AMAZÔNICO.....	23
1.1. O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS.....	23
1.1.2. Amazonas versus civilização.....	30
1.2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - CONTRIBUIÇÕES JESUÍTAS.....	35
1.2.1. A presença do estado na educação do Brasil.....	46
1.2.2. A educação no contexto Amazônico.....	50
CAPÍTULO II - AS DISCIPLINAS QUE FORAM EXCLUÍDAS DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS.....	55
2.1. A TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL: SEUS SIGNIFICADOS E IMPACTOS SOCIAIS.....	55
2.1.1. Territorialidade do Amazonas e o desenvolvimento das políticas educacionais.....	67
CAPÍTULO III - AS CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO CIVILIZATÓRIO NA EDUCAÇÃO DO AMAZONAS.....	72
3.1. A Zona Franca, o êxodo rural, de Manaus e a educação.....	72
3.1.1. Costumes, tradições e conhecimentos dos povos tradicionais.....	87
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120

INTRODUÇÃO

O aludido desta dissertação de Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia, objetiva discursar sobre a intervenção das forças sociais, que trouxeram para população manauara modelos de civilização impostos pelos colonizadores através de preceitos de valores morais e regras de convívio social. Desde a sua constituição, que iniciou na conquista do Brasil, a sociedade brasileira sofreu e vem sofrendo transformações ao longo dos séculos. Buscando atender as necessidades de cada período da história que marca o desenvolvimento da sociedade, a educação se destaca por ser dinâmica marcada por propostas políticas, ideológicas, econômicas e sociais.

Dentre as transformações, no decorrer do desenvolvimento da sociedade, tornou-se registrado na Constituição, a educação como um direito a todos os cidadãos brasileiros, diferentemente do que acontecia em outros períodos da história. Nesta perspectiva, a instituição escolar tem um papel relevante por representar quais diferentes papéis são demandados no processo de formação do indivíduo, que segue preceitos civilizadores no modelo ocidental. Assim, essa pesquisa se justifica, em contribuir e compreender o papel da Constituição, como um marco regimentar, que institucionaliza a educação e mantém a direção do processo civilizador¹ no Amazonas.

A contextualização de cada capítulo, dedicar-se-á na tarefa de captar características específicas como a função formadora da escola e da necessidade de uma prática educacional que esteja voltada para a interpretação da realidade social no contexto Amazonense, objetivando em pesquisar como se desenvolveu o processo de formação do ser humano civilizado através da educação, identificando quais as transformações sociais ocorreram ao longo do tempo para implantação das políticas públicas.

Por este motivo, a dissertação em tela, tem como fonte de estudo, analisar como se estruturou e se organizou a educação amazonense no decorrer histórico de sua construção como processo civilizatório da responsabilidade constitucional do indivíduo através da educação, estruturação e organização da sociedade amazonense. Por tanto, busca não apenas compreender as contribuições e perspectivas da interculturalidade e interdisciplinaridade presente ou não na sociedade amazonense, mas de identificar as contradições nessas relações. A relevância

¹ O termo processo civilizador é a operação de transmissão de uma cultura que faz com que as regras e normas sociais, num determinado momento de origem externa, se inscrevam no indivíduo e passem a operar sob a forma de autocontrole. Conforme a teoria dos “processos de civilização” de Norbert Elias, essa sociedade passa a exercer um maior controle sobre o indivíduo, fazendo-lhe exigências em relação aos comportamentos, em contrapartida modificada numa relação recíproca de mudança.

acadêmica crítica, como a educação foi criada e pensada para população amazonense. Essa abordagem científica, tange em dar visibilidade as discussões sobre como o processo de implantação dos sistemas educacionais refletiram no contexto social do ser amazônico, já que os povos amazônicos foram inseridos em um contexto de mudanças históricas, submetidos a ideia de civilização trazidos pelos colonizadores. Assim, o estudo científico, aborda as questões sobre o indivíduo, educação e economia discutindo às problemáticas da educação na contemporaneidade, pensando esta como elemento de civilidade e os desafios impostos a ela como ascensão social, através da teoria eliasiana. A escolha de estudar a educação amazonense através de Norbert Elias procede por ele ter desenvolvido uma teoria social inovadora que serviu para alargar o campo dos estudos sociológicos voltados à elucidação de processos sociais, ou seja, dos processos de interação humana no âmbito da sociedade.

A teoria de Elias faz uma reflexão da configuração da sociedade, compreende que a rede de ligações de uma sociedade não ocorre por acaso, analisa a configuração da sociedade, por meio do comportamento humano, transformações, evolução e desenvolvimento social, a teoria não aceita nenhum tipo de concepção social totalizadora e nem individualista dos processos sociais.

Para uma explicação da temática supracitada, os prolegômenos da dissertação se dividiram em três capítulos com seus concernentes subtópicos, cada um procura estudar, a educação analisando sua implantação como direito social, tendo a educação como um direito subjetivo, demonstrando que a educação poderia ser assegurada a cada qual segundo a especificidade da sua necessidade e não como uma generalidade, pessoas são diferentes, possuem necessidades diferentes. Mediante ao exposto, a gnose do primeiro capítulo centra seu estudo, em contribuir para uma reflexão histórica, sobre a problemática da educação das camadas populares, a educação ofertada aos rurícolas, analisando as contradições presentes nas relações educativas. Enfatiza a escolarização jesuítica como forma de relações sociais e seus efeitos que foram introduzidos nos seres humanos amazônicos, neste sentido esse capítulo mostra que a formação social do indivíduo fora marcada pelas diferenças sociais trazidas pelos portugueses.

Neste contexto, cabe também a especulação de que os estudos dos fenômenos educativos, muito particularmente os estudos sobre as políticas educativas, precisam considerar todas as experiências da história da educação, em seu percurso de construção, vem acumulando no estado do Amazonas.

No segundo capítulo alcinha através da historicidade, como era a proposta curricular dos sistemas de ensino deste período, vai discorrer como as disciplinas foram sendo inseridas e

excluídas, mostrando como a sociedade foi se transformando e sendo manipulada pelo estado alienador, os procedimentos e atitudes acarreta mudanças significativas quanto à funcionalidade e o valor educacional dos conteúdos factuais e conceituais. Descreverá os fatos que levam a educação se transformar em instrumento de construção da cultura cívica nacionalista a serviço dos projetos de sociedade preestabelecidos pelos seus dirigentes. Para consolidar esse processo manipulador, o grupo dominante deste período tem como foco atingir as disciplinas voltadas para a formação das consciências humanas, para que não seja introduzido o pensamento crítico.

Tange em perenizar a transformação educacional, seus significados e impactos sociais, fazendo uma crítica sobre ensino primário na década de 1960, onde a organização educacional no Brasil passou por diversas dificuldades, mesmo hoje em dia enfrenta vários problemas que vêm sendo combatidos aos longos dos anos. Na década de 1971, o modelo econômico com a industrialização impulsionou os cursos profissionalizantes, a entrada do ensino tecnicista no país foi inspirada no modelo de produção Fordista/Taylorista, aprovados como eficientes pelo governo vigente. A idiosincrasia da educação tecnicista inseria os valores dominantes do empresarial nas escolas, o processo de ensinamentos era racionalizado a um ensino voltado para eficiência e eficácia.

Essa imposição por parte dos militares, tanto gerava profissionais da educação, como alunos, com baixa aquisição de um espírito crítico, o que ocasionou, por falta de subsídios de conhecimento, a formarem “cidadãos” sem capacidade de protestar ou contestar as decisões governamentais. Toda estrutura do ensino de estudos era voltada para atender as bases ideológicas dos militares, impediam a reflexão crítica nos profissionais em educação, isso refletia diretamente no ensino de primeiro e segundo graus.

O capítulo também conversa, sobre a territorialidade do Amazonas e o desenvolvimento das políticas educacionais no Estado, apontando que o Polo Industrial nasceu, como fruto de planejamento estratégico do Estado maior. A implantação da Zona Franca de Manaus (ZFM), ocasionou a formação tecnicista e o êxodo rural na região, para os pequenos agricultores, ribeirinhos, entre outros agentes do campo, emergiu uma possibilidade de mudança de vida na cidade, perceptivelmente o Amazonas sofreu uma miscigenação cultural.

A ZFM empreendeu a integração da região à divisão internacional, essas mudanças na esfera econômica interferiram direta e indiretamente no processo educacional dos diversos povos que ocuparam a região, a educação tecnicista era a proposta pedagógica que vinha suprir a necessidade capitalista da época.

O sistema educacional adotado pelo governo militar para o Brasil e as diversas regiões do país, tinha em vista um modelo econômico dependente dos países desenvolvidos, e,

principalmente, determinado pela economia norte-americana, sendo os acordos estabelecidos entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID) os mais conhecidos. A LDB de 5.692/71 foi a Lei que possibilitou estabelecer o ensino tecnicista. Portanto a temática, mostra que as populações oriundas tanto do interior do estado como do norte e nordeste, foram responsáveis pelo novo momento no Amazonas, uma nova história de direitos políticos e educacionais.

O terceiro capítulo versa sobre a implantação da ZFM, que acabou trazendo questões relevantes para o Amazonas, como pobreza, moradia, questão sanitária, social e educacional para poder dar espaço a multiplicidade populacional que faz parte de sua história. Para isto, é indispensável buscar compreender não somente às grandes figuras industriais da época, mas também as populações atingidas que tiveram seus modos de vida transformados, especialmente no que toca aos aspectos culturais.

No seu esboço, mostrará que os retirantes do interior não foram os únicos que ocuparam os espaços urbanos de Manaus, a territorialização dos indígenas nesses espaços é comumente associada pelo poder público de forma pejorativa à prática da “indústria da invasão”, em detrimento da luta pelo direito social à moradia assegurado constitucionalmente, porém descumprido pelo poder estatal.

Todas essas populações que vieram atraídas para cidade à procura de novas oportunidades, magnetizados pela cidade que se encontrava em expansão, provocaram diversos problemas sociais. As indústrias não absorveram, toda essa mão de obra, tanto dos trabalhadores quanto dos manauaras como dos outros estados, devido às suas baixas instruções. Sobre essa situação do analfabetismo, os subtópicos mostraram quais as políticas públicas e os programas que foram implantados para sanar essa situação. Em benquerença dessa miscigenação territorial, descreve sobre costumes, tradições e conhecimentos dos povos tradicionais, que está presente na vida dos indivíduos que aqui vivem e que vem sendo repassadas pela cultura da conversa, nos ambientes familiares, cujo aprendizado também está presente nas atividades educativas

Para que toda essa temática tenha um entendimento acadêmico, tange na análise e discussão dos dados, compreender a realidade em que se encontra a educação pública ribeirinha do Amazonas, e suas inúmeras dificuldades. É importante ressaltar a concepção de educação e a concepção de sociedade e Estado para essa região. A educação ribeirinha é alvo de críticas e preocupações, ela é demarcada por contradições sociais, culturais, políticas e econômicas.

Os diferentes grupos culturais presentes na sociedade amazonense manifestam a necessidade de um olhar atento às suas características, nessas perspectivas intercultural e plural.

A educação de diferentes grupos sociais e culturais deve estar pautada no reconhecimento do “outro”, tendo a escola como um espaço de cruzamentos de culturas, valorização e conservação dessas tradições e costumes, e não de apagamento.

Para responder o objetivo a pesquisa se enuncia em debruçar na abordagem empírico-analítico, através do conceito de interdependência da teoria figuracional, uma leitura sobre a organização escolar, por intermédio do estudo sociológico de Norbert Elias, fazendo uma análise crítica e pertinente de fatos históricos que contribuíram de maneira sucinta no processo educacional amazônico entre cada período histórico e a legislação educacional em vigor.

A teoria de Norbert Elias advoga que a sociedade se formou ao longo dos anos, moldada pelo fluxo de interesses e necessidades de acordo a inclinação da balança, de poder por meio da interdependência. Sob este prisma a implantação da educação no Amazonas será descrita, analisada e vista no sentido, moral, escolar e cultural do indivíduo dito civilizado, pautada em normas de civilidade, sofisticação dos hábitos com a noção de educação trazida para a sociedade atual, através do processo de colonização europeia. O processo civilizador mostra a evolução dos costumes das sociedades civilizada. Essa literatura, trouxe grandes informações sobre como a sociedade amazonense foi sendo moldada e esta obra foi um excelente documento sobre o papel da cultura e da tradição, da formação dos hábitos corriqueiros dos indivíduos.

Os estudos de Norbert Elias na Sociedade da Corte, vão explicar a divisão entre realza- aristocracia-religiosos-povo comum, trazida pelos europeus para o Brasil, neste contexto a visão de sociedade de corte foi constituída pela exclusão do que não foi nobreza, revelando uma sociedade altamente excludente pela etiqueta, por isso, a visão de sociedade trazida pelos europeus era de uma sociedade compulsória. Enfim, a teoria elisiana foi selecionada para compreender as formas e os mecanismos do envolvimento, do processo civilizatório na formação de estado do Amazonas, pois versa sobre a natureza do conhecimento das sociedades humanas.

Esse trabalho, através de uma análise bibliográfica e documental, além de conversar com Norbert Elias, busca palavrear com Durkheim sobre educação e sociologia, para entender os processos sociais de ensino e aprendizagem, com intuito de explorar todos os processos que ocorrem dentro do ensino, desde das relações estruturais até o papel da educação dentro da sociedade, para a abordagem no contexto amazônico, o estudo discute com autores da região amazônica buscando um entendimento de compreender a realidade social manauara, o labor e as práticas de ensino aprendizagem como elementos socialmente necessários para produzir as modificações sociais almejadas pela cultura popular ribeirinha. Os ribeirinhos possuem um saber oriundo de condições objetivas que podem tornar possível a interação não predatória com

as situações impostas pelas relações sociais de produção atuais. Um saber que se constitui na realidade, no cotidiano dos povos tradicionais, no seu espaço de vida.

A aquisição do etnoconhecimento da população amazônica, sobre as práticas da agricultura, da caça, da pesca, dos grupos sociais, das pessoas, de suas histórias, dos seus cantos, contos e encantos, será abordado por intermédio das figurações na Hinterlândia amazônica e pelo pensamento dissidente, para contribuir com a perspectiva dissidente, seus autores (as), adentram no universo de ressignificação do “espaço escolar”, de forma a trazer para a leitura a abrangência do alcance de práticas educativas direcionadas à diversidade do público amazônico, e com isso constituindo espaços centrais de sociabilidades que são compartilhados por povos grupos e indivíduos.

Por ser uma pesquisa bibliográfica e documental, se realizou uma pesquisa na internet, nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSA, nos seus bancos de teses e dissertações. Todo esse procedimento metodológico citado serviu como fonte de dados para elaboração desse trabalho, foi um fio condutor que de questões sobre o indivíduo, educação e economia, discute a problemática da educação na contemporaneidade, pensando na educação como elemento de civilidade e os desafios impostos a ela como ascensão social.

ASPECTO TEORICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O procedimento metodológico desta dissertação de mestrado trata de uma abordagem materialismo histórico-dialético e, para compreender essa abordagem, é de suma importância explicar os termos separadamente. “Materialismo” diz respeito à condição material da existência humana, o termo “histórico” revela a compreensão de que existência do ser humano é condicionada historicamente, e o termo dialético, é o movimento da contradição produzida na própria história.

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. (THAILHEIMER, 1979, p. 104).

A escolha epistemológica pelo materialismo histórico-dialético para analisar os preceitos civilizatórios na educação que norteiam a educação Amazonense envolve os procedimentos técnicos, da pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica explica o problema a partir de referências teóricas já publicadas. Ela pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental, buscando contribuições do passado existentes sobre determinado assunto. Como ensina Fonseca (2002, p.32) a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

No que tange à pesquisa documental, para elaboração deste, teve que ser feito um copilado das Leis e Normativas que foram sendo criadas para regulamentar o direito da educação, Severino (2007, p.122) descreve que a pesquisa documental tem “como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Esse tipo de pesquisa supracitado utiliza fontes primárias, ou seja, dados e informações que ainda não foram tratados cientificamente ou analiticamente tratados.

A coleta de dados dessa pesquisa se procedeu em três etapas:

1. Pré-análise: momento de uma leitura ligeira apenas para selecionar o material, e traçar o planejamento da pesquisa, método, objetivos a serem alcançados com essa temática;
2. Exploração do material: uma leitura, mais aprofundada do tema (análise ideológica e interpretativa) essa etapa buscou informações escritas pelos teóricos sobre o processo de formação social da Amazônia;
3. Tratamento dos resultados, interpretação e entendimento do conteúdo, para validar a compreensão do processo civilizador dos seres humanos amazônicos.

Assim, a pesquisa adotou o método dialético, pois esse se baseia na argumentação, discussão e confronto de ideias. De acordo com Frigotto *apud* Fazenda (2000) “Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método” (p.77). E o homem, é um ser social e histórico que vive em um determinado contexto político, cultural e econômico, sujeito de sua própria realidade. Dessa forma o enfoque materialista contempla a concretude entendida como a historicidade do ser e seus determinantes econômicos, históricos e culturais.

Segundo Severino (1992, p.121) apud Sposito (2004, p.26) método é "o conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem ao cientista descobrir as relações causais constantes que existem entre os fenômenos". Sua abordagem de coleta deve ser considerada como uma análise de exploração de conteúdo, uma vez que o objetivo é explorar uma vasta gama de dados textuais.

1. A abordagem de procedimento: A pesquisa teve como abordagem a investigação em material teórico, se valeu de livros, artigos acadêmicos, revistas especializadas, jornais, revistas, teses e dissertações, enfim tudo que for de relevância sobre o tema supracitado, o desenho da pesquisa serviu de eixo principal na construção efetiva do processo de investigação sobre a formação social dos seres humanos amazônicos.
2. O local da pesquisa: A investigação foi em bibliotecas, conselho de educação, sites, secretárias de educação. Nas secretarias será visto somente arquivos e documentos.
3. Critérios de inclusão: Será utilizado todo material bibliográfico, que responda a problemática da pesquisa, os que forem academicamente científicos.
4. Critérios de exclusão: Literaturas que não sejam científicas e acadêmicas.
5. Procedimentos para a recolha das informações: Buscará um levantamento de dados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, no banco de teses e dissertações, utilizando como chave “educação” em busca avançada. Houve a necessidade de filtrar “Dissertações”, “Teses” relacionadas com a temática procurada, por fim o filtro buscou “Constituição” para verificar produções relacionadas ao processo de formação do indivíduo civilizado no decorrer da formação social da educação. Também se utilizou dissertações do repositório do PPGSCA/UFAM.
6. Análise dos dados: Realizou uma pré-análise de toda literatura com muito rigor científico, onde a exploração do material coletado, será tratado com muita inferência e interpretação, uma leitura bastante atenta para formular as hipóteses a serem respondidas.
7. Análise crítica dos riscos e benefícios: A pesquisa não ofereceu risco, pois não teve contato direto com seres humanos por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, não vai gerar desconforto ou possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados, medo de não saber responder ou de ser identificado, estresse, quebra de sigilo, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas, dano, quebra de anonimato etc. Como benefícios trará novos conhecimentos sobre a temática, mudando a maneira de ver a educação no contexto Amazônico e principalmente descrevendo o processo da formação social da região.

Responsabilidades do pesquisador, da instituição e do patrocinador

A pesquisadora foi responsável pelo levantamento da literatura, coleta de dados, tratamento estatístico e discussão dos resultados. Arcará com as despesas referentes ao andamento do projeto e responderá por quaisquer assuntos relacionados à pesquisa realizada dentro e fora dos limites da Universidade Federal do Amazonas.

Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa

A pesquisa seria suspensa ou encerrada se os informantes do local escolhido fossem contrários à execução da mesma, desta maneira, respeitaremos os preceitos estabelecidos quanto à ética na pesquisa. A pesquisa seria suspensa caso ocorresse alguma fatalidade durante as coletas que impeça a continuação do trabalho da pesquisadora.

CAPÍTULO I – AS PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE CONDUZEM A MANUTENÇÃO DO PROCESSO CIVILIZADOR NO CONTEXTO AMAZÔNICO

O estudo centrado neste capítulo, tem como foco contribuir para uma reflexão histórica, sobre a problemática da educação das camadas populares, a educação ofertada aos rurícolas, analisando as contradições presentes nas relações educativas. Enfatiza a escolarização jesuítica como forma de relações sociais e seus efeitos que foram introduzidos no homem amazônico, neste sentido, esse capítulo mostra que a formação social do indivíduo fora marcada pelas diferenças sociais trazidas pelos portugueses.

A educação jesuíta foi responsável durante mais de dois séculos pela educação na colônia, aos poucos, essa educação foi se tornando um instrumento de ascensão social com um ensino acrítico e diferente da realidade vivida na colônia, foi se transformando em uma educação de elite o ensino jesuítico que objetivava catequisar e instruir os índios de acordo com Ratio, foi se configurando para aqueles que não precisava trabalhar para sobreviver. Segundo Piletti (2010, p.34), “Os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos”. Ribeiro (1986, p.29) elucida que “o plano legal (catequisar e instruir os índios) e o plano real se distanciam.

A cada período de sua história, o Brasil apresenta realidades e contextos diferentes, mais o modelo de educação que em cada período é destinado às classes populares se trata de uma educação domesticadora, elitista, reacionária de precárias condições, privando essas classes a uma educação democrática, libertadora, transformadora e principalmente de qualidade.

O exposto investiga historicamente que, apesar de se elaborar leis que indiquem mudanças, a realidade pouco se muda, a educação e sua magnitude acaba beneficiando a classe dominante em detrimento as classes populares, essas foram marcadas preponderantemente pela dependência, exploração, violência, desrespeito às diferenças culturais, que ao invés de formar sujeitos da história acaba formando “objetos” de manuseio para o capitalismo.

1.1. O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS.

No Brasil, a educação teve seu macro inicial através instituição do governo Geral, sendo que o mesmo substituiu o regime das capitanias hereditárias, em 1549 o primeiro governador geral Thomé de Souza desembarca em Salvador trazendo consigo os primeiros educadores, quatro padres e dois irmãos jesuítas. A proposta educacional dos jesuítas era de formar um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, sendo este coerente com as

necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro².

Sobre esta perspectiva a educação passa a ser abordada em cada época, em menor ou maior grau de abrangência, situando a educação como temática de interesse social, procurando compreender em quais contextos se forjam o indivíduo na sociedade.

ELIAS (1994, p.130) apresenta o indivíduo como um ser que “consiste em expressar a ideia de que todo o ser humano do mundo é ou deve ser uma entidade autônoma e, ao mesmo tempo, de que cada ser humano é, em certos aspectos, diferente de todos os demais, e talvez deva sê-lo”.

Neste sentido a teoria de Elias atenta não apenas para as relações de poder, analisa como se estrutura e se organiza a sociedade no decorrer histórico como processo civilizatório através da educação e organização da sociedade. Considerando a sua dimensão material em que se assentam os indivíduos, assim como, à dimensão cultural e simbólica presente nas relações sociais e educacionais.

Diante do exposto, a teoria de Elias destaca-se por tratar da relação entre poder, comportamento, emoção e educação, abarcando conhecimento sociológico, psicológico, antropológico e histórico.

Essa ideia de transformar, por meio da educação, pessoas em cidadãos se aproxima de outra questão, a de que através de uma cultura escolar estas podem se tornar mais educadas, cumpridoras de princípios e valores sociais cultuados pela sociedade. Elias esteve envolvido durante toda a vida e, até o final, defendia a teoria do Processo Civilizador como um processo em constituição, portanto inacabado, segundo suas próprias palavras: “La civilización aún no ha terminado” (ELIAS, 2009). Assim, o direito fundamental à educação no Amazonas parece ser o resultado de um longo processo histórico marcado por avanços e retrocessos.

A educação no Brasil vem passando por transformações, um dos principais motivos que contribuem para a divisão da sociedade em classes econômicas está o nível de escolaridade. Para um entendimento sobre este processo (COSTA, 2004) ressalta a necessidade de se recorrer a uma digressão histórica, a fim de identificar os preceitos legais que conduziram as políticas públicas na área da educação no Brasil desde a sua colonização.

A construção da educação brasileira sofreu forte influência dos jesuítas que tinham objetivo imediato de catequizar e colonizar o território descoberto, com eles os primeiros exemplos educacionais tão marcantes no Brasil, colônia que iriam influenciar até o Brasil

²<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/jesutas-na-educao-brasileira-dos-objetivos-e-mtodos-at-a-sua-expulso>

República. Assim, a Constituição de 1824 (Imperial), inspirada no colonialismo inglês previu entre os direitos civis e políticos a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades, para atender à exigência da sociedade da época aristocrática e escravocrata. É a partir deste dado que se deve examinar a importância de nossa primeira Carta na história constitucional do País. Afinal, a Constituição de 1824 não serviu apenas para os momentos de estabilidade política, conseguida, no Império, a partir da Praieira (1848-1849), que foi a última rebelião de caráter político no período monárquico. Nogueira (2012, p.10).

Segundo Schwarcz (1998 apud LEÃO, 2007, p.66) no Brasil, a corte imperial foi a responsável pela transmissão dos preceitos de civilidade. Uma enxurrada de manuais importados invadiu o Império brasileiro. O novo gênero de impressos dedicado às boas maneiras trazia textos claros e didáticos, com narrativas semelhantes a conselhos e lições de advertência repartidas em capítulos. O principal objetivo dos manuais era fazer com que ao consultá-los, os leitores assimilassem os modos da distinção social, que na sociedade imperial era a representação da vida da nobreza e, ao mesmo tempo, da boa educação de uma ordem social burguesa em formação.

No período republicano, a Constituição de 1891 adotou o modelo federal, se preocupou em especificar a competência para legislar da União e dos Estados com relação à educação. A União deveria legislar sobre o ensino superior enquanto que aos Estados cabia legislar sobre o ensino secundário e primário, muito embora tanto a União quanto os Estados pudessem criar e manter instituições de ensino superior e secundário.

A organização escolar neste período se estruturava da seguinte forma:

- a) escola primária organizada em dois ciclos: 1º grau para crianças de 7 a 13 anos; 2º grau para crianças de 13 a 15 anos;
- b) escola secundária com duração de 7 anos;
- c) ensino superior reestruturado: politécnico, de direito, de medicina e militar.

A Constituição de 1891 caracterizou-se devido à separação entre Igreja e Estado, e consequentemente, houve o rompimento com a adoção de uma religião oficial determinando-se a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos, a qual fora prevista pelo art. 72, Seção II, da Declaração de Direitos.

Para Durkheim, o Estado assume um importante papel na educação da população, pois, para ele “a educação (...) se apresenta como função coletiva, se tem por fim adaptar a criança ao meio social para o qual se destina”³. E complementa afirmando que,

Se a sociedade não estiver sempre presente e vigilante, para obrigar a ação pedagógica a exercer-se em sentido social, essa se porá ao serviço de interesses particulares e a grande alma da pátria se dividirá, esfacelando-se numa multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias, em conflito umas com as outras. Nada pode ser mais contrário ao objetivo fundamental de toda educação! (DURKHEIM, 1978, p.48).

A Constituição de 1934 fez nascer uma nova fase da história constitucional brasileira, na medida em que se dedicou a enunciar normas que exorbitam os temas eminentemente constitucionais. Os direitos econômicos, sociais e culturais foram positivados na nova Carta.

Restou estabelecida a competência legislativa da União para traçar diretrizes da educação nacional. Um título foi dedicado à família, à educação e à cultura. Foi à primeira Constituição a dedicar um Capítulo à educação e à cultura. A educação foi definida como direito de todos, correspondendo a dever da família e dos poderes públicos, voltada para consecução de valores de ordem moral e econômica.

A carta de 1934 estabeleceu:

“Art 148. Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das sciencias, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objectos de interesse historico e o patrimonio artistico do paiz, bem como prestar assistencia ao trabalhador intellectual.

Art 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes publicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no paiz, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciência da solidariedade humana.”.

Assim, a Constituição de 1934 passou a incorporar direitos sociais aos cidadãos em comento à carta apresentava no seu contexto dispositivos que organizava a educação nacional, especificava um plano nacional de educação de competência do Conselho Nacional de Educação com a finalidade de criação dos sistemas educativos nos estados. A referida carta garantia imunidade de impostos para estabelecimentos particulares, liberdade de cátedra e de

³ Durkheim, Émile. Educação e Sociologia; com um estudo da obra de Durkheim pelo Prof. Paul Fauconnet; tradução do Prof. Lourenço Filho. 11 ed – São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. p.47.

auxílio a alunos necessitados e determinação de provimento de cargos do magistério oficial mediante concurso público.

A Constituição de 1934 surgiu como “resposta” a Revolução Constitucionalista de 1932 buscando justificar as diretrizes de uma política centraliza no governo de Getúlio Vargas, sob os moldes representativos da política Nazi/Fascista europeia; sendo assim (...) a lei tanto poderia ser percebida como instrumento da dominação de classe – ou “máscara do domínio de uma classe” (THOMPSON, 1987, p. 350).

A priori a Constituição de 34 teve como objetivo melhorar as condições de vida dos brasileiros e ampliou o direito à cidadania, criando direita a educação, possibilitando o início de uma nova fase na vida do país, entretanto vigorou por pouco tempo, até a introdução do Estado Novo, em 10 de novembro de 1937, sendo substituída pela Constituição de 1937.

A Constituição de 1937 constituiu um governo autoritário centralizou os poderes nas mãos do Chefe do Poder Executivo, retrocedendo o texto constitucional que vinculou a educação valores cívicos e econômicos. Não houve nenhuma preocupação com o ensino público, a centralização reforçava a competência material e legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos estados, como pela própria rigidez do regime ditatorial, o ensino primário gratuito era obrigatório para todos. Contudo, deveria haver o dever de solidariedade.

Conforme a Carta Constitucional de 1937:

“Art. 129. A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários a educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus grãos, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionaes.

O ensino prevocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionaes. É dever das indústrias e dos sindicatos economicos crear, na esphera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matricula, será exigida aos que não allegarem, ou notoriamente não puderem allegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar”.

Em 1946, a nova carta constitucional trouxe princípios presentes nas Constituições de 1891 e 1934, ilustrando competência da União para legislar englobou as diretrizes e bases da

educação nacional. A competência dos Estados foi garantida pela competência residual, bem como pela previsão dos sistemas de ensino nacional e estadual, definindo a educação como direitos de todos gerando a ideia de educação pública onde se gerou os princípios que deram uma direção ao ensino, discutiu o avanço da educação o que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

A primeira LDB foi aprovada em 1961. Dez anos depois ela foi substituída por uma nova versão. Em 1988, quando foi promulgada a última e vigente Constituição, as LDBs anteriores foram consideradas obsoletas. Oito anos se passaram e só em 1996 foi sancionada a LDB vigente até hoje no país.

Raposo (2005, p. 2) salienta que:

A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino é restabelecida.

Mantendo a estrutura organizacional da educação nacional e preservando o sistema de ensino dos Estados, a Constituição de 1967 traz consigo um retrocesso, fortalecendo o ensino particular, substituindo o ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; a necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovassem insuficiência de pecúnia; a limitação da liberdade acadêmica pelo medo subversivo; a diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Na Constituição de 1967, é competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV, CF/88). Pode-se constatar que o texto constitucional proclama o princípio da universalidade do direito à educação, dá ênfase à opção pelo ensino fundamental, devendo este ser *obrigatório e gratuito*.

A Constituição estabelece alguns princípios (art. 206, CF/88), através dos quais o direito à educação deverá ser pautado e, conseqüentemente, o ensino deverá ser ministrado (MORAES, 2009, p. 829). São eles:

- a. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- b. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- c. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- d. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- e. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira.

A Constituição Federal de 1988 enunciou o direito à educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo Pompeu (2005, p.91), “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou a sua oferta irregular, importa em responsabilidade da autoridade competente”. (Art. 208, VII, §§1º e 2º, CF/88). As ações constitucionais cabíveis são: mandado de segurança e ação civil pública.

A educação no contexto do sistema jurídico brasileiro alcança um patamar de direito, concretiza a ideia de construção do bem-estar comum de uma sociedade tendo um papel na importância e aplicabilidade que venha a permitir o processo educacional, costuma figurar como um dos clamores de natureza social mais significativos no sentido de transformação e melhoria da vida humana.

Portanto, a Constituição Federal de 1988 é observada a partir do prisma da educação, com seus artigos a ela vinculados sendo objetos de reflexão sobre a realidade que se precisa efetivar para auxiliar a materialização do tão almejado bem-estar social. Elias nos seus estudos teóricos não aceita o pressuposto de que as sociedades têm fronteiras e limites especificáveis, pois as cadeias de interdependência escapam a delimitações e definições. Segundo o autor, "a complexidade de se investigar algumas configurações decorre dos abrangentes fatos de que as cadeias de interdependência são maiores e mais diferenciadas". Para este autor sociedade é concebida, por exemplo, como uma entidade orgânica supra-individual que avança inelutavelmente para a morte, atravessando etapas de juventude, maturidade e velhice.

O comportamento dos indivíduos é influenciado pelos valores culturais incutidos desde muito cedo a partir da educação – com o auxílio das instituições sociais. Percebe-se que, o Amazonas tem sido historicamente privado de políticas públicas educacionais que propiciem desenvolvimento.

Neste sentido, o indivíduo precisa elaborar estratégias para alcançar objetivos de bem-estar, no entanto, estes objetivos são socialmente validados pelas estruturas sociais construídas historicamente. Considere-se o exemplo das leis, que especificam limites para a escolha individual, ao mesmo tempo que também protegem os indivíduos.

É importante perceber que a separação de indivíduo e sociedade em entidades diferentes promove uma confusão na compreensão dos fenômenos sociais. Para Elias, sociedade e indivíduos são processos. Eles são diferentes, mas indissociáveis. Nesse momento histórico os indivíduos parecem formar suas consciências e comportamentos a partir de imposições sociais e culturais. Assim, pode se constituir como a observação de regras sociais de maneira inconsciente, que são incutidas nas personalidades dos indivíduos durante sua formação como seres sociais. As leis talvez sejam um instrumento de normatização da conduta.

1.1.2. Amazonas Versus a Civilização

A Amazônia nasceu e se desenvolveu no âmago e nos dilemas da moldura da civilização euro antropocêntrica, se tornou objeto de uma política de conquista dos espaços em função do mercado, visando apenas o lucro. Um conjunto de interferências reforçando um negócio rentável, pois as matérias-primas são fundamentais para a reprodução de um modelo de exploração perverso. O Estado tem um grande desafio, anular a incompatibilidade existente entre a materialidade capitalista, os modelos “duráveis” de utilização dos recursos naturais e as necessidades cotidianas das populações.

Segundo Max (1982), “o dinheiro é a mercadoria que tem como característica a inalienabilidade absoluta, porque é o produto da alienação universal de todas as outras mercadorias” (MARX, 2014, p. 58). Assim,

[...] a circulação das mercadorias é o ponto de partida do capital. Ele só aparece no lugar onde a produção mercantil e o comércio já atingiram certo grau de desenvolvimento [...] historicamente o capital, em suas origens, vamos encontrá-lo, por todos os lados, se confrontando com a propriedade imobiliária sob a forma de dinheiro, seja como fortuna em dinheiro, seja como capital comercial, seja como capital usuário. Hoje, como outrora, todo capital novo entra em cena, isto é, no mercado dos produtos, mercado do trabalho, mercado do dinheiro, sob a forma de dinheiro, dinheiro que deve transformar-se em capital por meio de processos especiais (MARX, 2014, p. 97).

O Amazonas coloca-se na intersecção do conjunto de possibilidades econômicas das quais o Brasil dispõe, com um enorme conjunto de problemas associados ao processo de concentração desigual de saber científico e renda, além do aumento dos problemas ambientais. Trata-se de uma rede social e econômica tornando-a mercadoria do processo civilizatório interno e externo. Nesse sentido, há preferências políticas e econômicas no embate para a planificação de políticas públicas focadas no crescimento econômico; o que muda os hábitos de consumo na sociedade (planificação oriunda do e para o mercado).

Na Amazônia a produção se mistura na vida das comunidades, organização social, a floresta, ao modo como as pessoas se comportam e se comunicam. Tudo faz parte de um conjunto muito bem harmonizado como afirma Oliveira (2004, p.30),

As comunidades rurais-ribeirinhas apresentam traços característicos afins e heterogêneos, que desenham suas paisagens indenitárias sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo, que caracterizam as sociedades rurais amazônicas pela diversidade e multiculturalidade.

Historicamente ocorre a dinamização da exploração da natureza e das populações tradicionais. Um modelo de utilização dos recursos naturais e mão de obra da região colocando em risco tudo aquilo que poder-se-ia obter através da utilização qualificada dos atributos culturais, vantagens comparativas e inovação em ciência e tecnologia.

A região necessita de espaços educacionais que interajam com o meio ambiente, pois como expressa Oliveira (2003, p.23),

Muitas vezes se analisa o espaço amazônico de forma homogênea, desconsiderando-se a sua multiculturalidade e sócio-biodiversidade, desconsiderando-se, inclusive, a identidade de cada povo que vive e convive nesse espaço amplo e diverso, que pode ser caracterizado não como Amazônia, mas como Amazônia. Cada uma dessas Amazônia representa um lugar de determinados autores e grupos sociais, que produzem e reproduzem suas práticas sociais cotidianas, imprimindo assim características próprias a cada um desses lugares.

A dimensão social e cultural do espaço de vida, e incluso às intervenções políticas, constituem um paradoxo no Estado do Amazonas, pois realizam-se destruindo a natureza e as populações originais. Os riscos e problemas ambientais e sociais são reais, muitas práticas econômicas aumentaram, dinamizam os prejuízos e apoiam ações ilegais de diferentes grupos.

Os numerosos grupos sociais que habitam a Amazônia desenvolvem um singular estilo de vida, transmitindo seus costumes e práticas culturais de geração em geração, sem muitas vezes, haver um reconhecimento político de suas existências⁴. É falso considerar “irracional” o processo civilizatório desencadeador dos dilemas vividos. É essencial uma aproximação institucional ancorada nas necessidades e práticas do espaço de vida local. As políticas públicas educacionais parecem reforçar os privilégios de processos grupais dominantes. É importante tornar a ação governamental impermeável ao embate de forças antagônicas à diversidade social e cultural.

⁴FRAXE, T. J. P. **Cultura cabocla/ribeirinha: mito, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.

A Amazônia foi palco de exploração, para os europeus o grande contingente de índios significava um recrutamento de mão de obra que facilitaria a conquista do território, a Europa via a região com grandes possibilidades de se tornar um El Dorado, Souza (2009) descreve que essa possibilidade não provinha do ouro, desejo principal dos colonizadores, mas sim com a exploração de produtos naturais, além de plantio de cana-de açúcar e tabaco. A partir daí, os combates se deram em todos os níveis: os indígenas se recusavam a descer para os aldeamentos e reagiram as guerras justas que resultou no processo de destribalização dos Mura quando a formação da sociedade amazônica se encontrava em estado embrionário⁵.

A nação Mura, durante séculos, resistiu contra os portugueses que penetraram na região amazônica entre os rios Madeira e Negro. Os jesuítas foram chamados para aldear esses índios no rio Abacaxis, mas como não conseguiram muita coisa, tiveram que mudar o aldeamento para o lugar chamado Itacoatiara, sem resultado (BEOZZO, 1987, p. 90).

De acordo com Amorim (2014, p.21) desta forma, os portugueses se tornaram atores de um processo de anulação do outro, os Mura, que no olhar dos seres humanos civilizados coloca os portugueses como heróis da história e os indígenas assume nesse contexto a figura do vilão e do vagabundo. Conforme diz Santo (2010, p.126),

Os abomináveis índios Mura ficaram conhecidos pela violenta belicosidade com que reagiram à colonização durante o século XVIII, continuando, inclusive, até as proximidades de meados do século XIX, constituíram o paradigma dos índios bárbaros ou de corso, contra os quais se deveriam mover a mais enfurecida guerra, como queriam as autoridades da época.

O processo civilizador no Amazonas trouxe uma mistura de padrões, os indivíduos passaram a ter seus comportamentos regidos pelos conquistadores europeus, esses não levaram em consideração o modo de vida tradicional desses povos. Neste sentido, o controle social altera a conduta e o comportamento dos indivíduos, o comportamento do ser amazônico teve influência dos colonizadores, eles trouxeram conceitos firmados nos iluministas reformistas do século XIII, os colonizadores acreditavam que os povos que habitavam a Amazônia não eram civilizados, achavam que os habitantes tinham comportamentos irracionais e bárbaros, identificavam o homem amazônico como inferior e/ou primitivo.

⁵AMORIM, Ivone Marli de Andrade Muraida, o impacto da fé na colonização da Amazônia / Ivone Marli de Andrade Amorim. 2014 110 f.: il.; 31 cm.

O homem nasce bárbaro. Redime-se a besta cultivando-a. A cultura nos transforma em pessoas: e tanto mais, quanto maior for a cultura. Com tal crença, a Grécia pôde chamar o resto do mundo de bárbaro. A ignorância é rude e grosseira. Não existe nada mais educador do que o conhecimento. Não é apenas a compreensão que devemos refinar, mas também nossos desejos e principalmente nossa conversa. Alguns exibem um requinte natural tanto nos talentos interiores quanto nos exteriores, tanto nos conceitos quanto nas palavras, tanto no adorno corporal (que é como a casca) quanto nos dons espirituais (o fruto). Já outros são tão brutos que embaçam tudo, até suas qualidades, com um insuportável desleixo bárbaro (GRACIÁN, 2002, p.47).

O processo de civilização do Estado, da Constituição, da Educação seria mecanismo de eliminação do que não eram vistos como boas maneiras. Para Elias (1939), essa idealização de autocontrole estava fundamentada no abandono de antigos costumes considerados ‘bárbaros’. As modificações das atitudes, diferenciação das funções e relações sociais passaram a exigir um controle mais efetivo das emoções por parte dos indivíduos, desde dos primeiros anos de vida uma espécie de automatismo.

Os atores privados, com o apoio das instituições de Estado, têm historicamente aportado matrizes tecnológicas inadequadas, assim como a mentalidade de seus operadores forjada em realidades outras. As matrizes tecnológicas não são apropriadas para a diversidade biológica e social. As mesmas características ecológicas da região que explicam sua gigantesca biodiversidade negam essas matrizes, reduzindo dramaticamente possíveis ciclos de desenvolvimento da sociedade.

O discurso predominante no Estado brasileiro ancora na credulidade em um tipo de crescimento econômico liberal. Esse discurso tem produzido um sistema de representação política do Estado, incorporando perversamente as terras e a riqueza natural ao mercado. Trata-se de uma etapa civilizatória necessária ao recrudescimento de um tipo de exploração nomeada pelo liberalismo de desenvolvimento. Um esgotamento dos fenômenos organizativos, em particular, associada a uma estigmatização da “crise do capitalismo e do consumo em massa” em benefício da iniciativa privada.

O desenvolvimento social e humano implica a valorização das pessoas, das comunidades e a transformação das estruturas e mecanismos mentais, sociais, ideológicos e institucionais que historicamente caracterizam-se por uma acentuada dependência do espaço local em relação ao espaço nacional. É neste quadro que se impõe a existência de uma política educativa local, que seja a tradução do contributo educacional para o desenvolvimento das populações. Cada comunidade pode organizar-se como território educativo, ou seja, como espaço e tempo de concepção e realização de um projeto educativo local, pensado e negociado

pelas organizações educativas locais e pelos interessados no processo de educação e formação das culturas populares.

As políticas públicas são ações para dinamizar o bem-estar humano, a distribuição da riqueza, o acesso à nutrição, à saúde, à segurança, ao saber científico, à conservação da biodiversidade e à diversidade cultural. Falta cooperação, a convivialidade e a identidade cultural que formam parte do vínculo social e constituem o fundamento da vida política e econômica. A compatibilidade, entre a economia e o benefício socioambiental, somente poderá ser implementado com a garantia indefinida da reprodução dos sistemas humanos sem a deterioração dos ecossistemas base da existência dessas populações. O discurso dominante estabelece uma associação de dependência entre a eficácia e a conversão do trabalho em capital, entre a formalização das atividades econômicas e a incorporação indistinta da tecnologia, entre a maximização das taxas de crescimento e a diminuição do consumo.

O processo civilizatório, no Amazonas, parece desencadear a desarticulação da cultura e de um projeto cultural próprio. A modernização não pode incorporar novos modelos tecnológicos aos processos produtivos a partir de uma visão baseada somente na racionalidade do mercado. A economia, para humanizar, pode utilizar a cooperação, a solidariedade e a equidade. Há uma visão que a modernização do Estado corresponde ao processo de expansão econômica e cultural exógena. A cultura das populações, mais estável no tempo que a cultura da escola, talvez possa definir o tipo de impacto que a educação formal poderá oferecer. A cultura dará seu aval para as possíveis mudanças sobre as práticas educativas.

Parece haver ausência de planificação educacional e educativa capaz de articular a diversidade cultural e as identidades com um processo de bem-estar endógeno. Não se trata da pretensão de articulação de um processo de modernização educativa capaz de clarificar as dimensões culturais na região ou de estabelecer liames entre as tendências mundiais de exploração produtiva e a cultura popular. É fundamental uma apropriação genérica dos conteúdos do paradigma tecnológico contemporâneo, assim como sua articulação com as estruturas culturais próprias dos amazonenses. Os sistemas educacionais são entidades centralizadas e centralizadoras, unidimensionais e extremamente normativas.

As diferentes modalidades e representações culturais coexistem em um mesmo sistema e frequentemente elas não são similares. Na definição de estratégias, não se considera as distintas estruturas culturais e sequer as modalidades de gestão de estratégias. Nesse sentido, a implantação de políticas públicas talvez exija estruturas funcionais em relação as estratégias, um processo de gestão para a ação dinâmica.

Para que haja algum processo inovativo e, que penetre realmente ao nível da complexidade social e cultural, convêm que as razões sejam percebidas e aceitas por um número suficiente de indivíduo. Um projeto de desenvolvimento pode se assentar nas organizações locais, seja as que têm intervenção na área da educação, seja as que se dedicam a outros setores de atividade. O desenvolvimento faz-se com organizações autônomas e capazes de pensarem e realizarem a sua intervenção, o que implicará, provavelmente, em um processo de aprendizagem e de afirmação perante o “civilizador”.

Para a compreensão do desenvolvimento da estrutura social dos seres humanos amazônicos, é preciso preencher lacunas sobre como vem ocorrendo o processo de desenvolvimento linear, agrupando as diversas configurações sociais, por sua própria natureza, apontando historicamente as formas de existência e de desenvolvimento entre o indivíduo e sua estrutura social. A organização da vida em sociedade pressupõe a existência do Direito, como conjunto de normas estabelecidas para propiciar a adaptação comportamental das pessoas, responsável pela viabilidade da vida social.

1.2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – CONTRIBUIÇÕES DOS JESUÍTAS

A história da nossa colonização⁶ no que diz respeito a educação jesuítica no Brasil colonial, faz referências sobre o desenvolvimento da educação e aos currículos, nas escolas jesuíticas os padres ensinavam a ler, escrever e cantar. Neste período, a escola e escolarização, assim como a situação social não era posta em questão, as diferenças sociais estão marcadas pelo quadro organizacional do poder.

Em Elias (2005), a noção de poder é algo eminente e diverso, podemos perceber ligações entre as mudanças na estrutura social e as mudanças nas estruturas, dos comportamentos e da psique dos indivíduos da terra, que se modificam de acordo com as transformações dos meios sociais imposta pelos colonizadores portugueses.

No livro 500 anos de Educação no Brasil (2000, p.44) descreve que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O autocontrole representa um elemento do processo de civilização, segundo Elias

⁶Segundo Saviani (2011, p. 26, apud BOSI, 1992, p. 11), ao discutir o conceito de colonização, busca-se na etimologia da palavra a sua origem no verbo latino Colo. Dessa forma, define que “colo significa, na língua de Roma, eu moro, eu ocupo a terra, e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo. Um herdeiro antigo de colo é incola, o habitante; outro é inquilinus, aquele que reside na terra alheia”.

(1993a, p.260) analisa detalhadamente todo esse devir histórico. Nesse sentido, Elias ressalta que o processo civilizador estabelece uma nova lógica que se fundamenta pelo aumento da diversidade de comportamentos no interior da sociedade.

Esses comportamentos apresentam um grau considerável de homogeneização, ou seja, de certa forma, havia um forte grau de convergência quanto ao modelo de comportamento que segundo Elias (1993, p.215) tinha como principais características “o espírito de previsão, uma autodisciplina mais complexa, uma formação mais estável do superego, fortalecida pela interdependência crescente” [...] O autor ressalta ainda fortes mudanças pressionadas pelo Processo Civilizador destacando o caráter social dos indivíduos no que ele chama de psicologização e racionalização. Estabelecendo que a sociedade, gradualmente, passou daquele para este aspecto como mostra a seguinte afirmação: “A gradual racionalização e, mais, todo o processo civilizador ocorrem sem dúvidas alguma em constante ligação com as lutas de diferentes estratos sociais e outros grupamentos” (ibdem: 235).

O primeiro branco a explorar o território do Amazonas foi Francisco Orellana em 1541, a priori para se entender a ocupação da região Amazônica é preciso vislumbrar que em 1494, Portugal e Espanha fazem um tratado, por que os dois países estavam rivais nas descobertas, para amenizar a situação a igreja católica negocia um tratado entre eles o Tratado de Tordesilhas, do lado leste ficaria para Portugal o lado oeste ficaria a Espanha, onde se situava a região Amazônica que na época era conhecida como “Novo Mundo”. Neste documento ambas as partes se comprometeram a realizar exploração e ocupar somente o hemisfério que lhe correspondessem de acordo com o tratado (MURADÁS, 2008, p.43).

Em 1580 acontece na Europa um fato político que altera tudo, os portugueses vieram para o litoral que era o que competia a eles, a Espanha se interessava nas riquezas dos Incas, Maias e Astecas, por este motivo não visualizavam colonizar o território Amazônico, o que chamou a atenção de estrangeiros como ingleses, franceses e holandeses, esses se desbravaram até a foz do Amazonas em busca de metais preciosos.

A terra encantada, o “Paiz do Dourado”, não seria uma conquista do século XVI. É certo que desde a última década do século, ingleses, holandeses e franceses começavam a reconhecer o litoral, das cercanias das Guianas à boca do Amazonas, entrando em relações comerciais com os nativos, procurando, decerto, fixar feitorias, núcleos de onde sairiam estabelecimentos mais permanentes e rendosos (REIS, 1993a, pag. 03).

Com o falecimento do rei de Portugal em 1578, a Espanha passa a governar Portugal, por esse motivo a Espanha ganha autonomia sobre as terras brasileiras, este fato é relevante para a ocupação da Amazônia. Com a União Ibérica, os portugueses do litoral puderam vir para

a Amazônia. Devido à linha demarcatória estabelecida no Tratado, depois de tensas e complexas negociações, os lusos obtiveram a soberania sobre todas as terras e ilhas localizadas até trezentas e setenta léguas (cerca de mil setecentos e setenta quilômetros) a oeste do Arquipélago de Cabo Verde (MURADÁS, 2008, p.46).

A França fundou uma colônia no Maranhão. Em 1612 a 1615 a França Equinocial foi combatida por tropas portuguesas, segundo Reis (1993a, pag.4) ao vencer o reduto Francês no Maranhão, Alexandre de Moura a 13 de dezembro de 1615, determinou o prosseguimento da jornada até o Amazonas. Portugal estava preocupado com a ocupação do território Amazônico. Unidos pelo mesmo rei em 1621 Portugal e Espanha decidira separar a Amazônia do resto da colônia brasileira, assim com essa separação, foi criado o estado do Maranhão.

Com intuito de explorar os recursos da região Amazônica os portugueses decidem formar expedições, subiram rio Amazonas até chegar em Quito no Equador, por meio dessas expedições decidiram gerar ganhos econômicos. Esses exploradores tinham em mente primeiramente explorar as terras, mas devido sua vegetação a Amazônia não era propícia. De acordo com Reis (1993a, pag.07) a Amazônia, que nascia para a exploração pelo homem ocidental, por isso mesmo recebeu um nome que deixasse bem viva a ideia de que a conquista se fazia por Portugal.

Os espanhóis, desiludidos de encontrar nas florestas do vale as riquezas minerais do El Dorado, confiaram às Ordens Religiosas a conquista. Jesuítas e Franciscanos, em empreendimento gigantesco, empenharam-se na realização do encargo que o Estado lhe pusera aos ombros (REIS, 1993a, pag.111).

Para Portugal explorar a Amazônia era uma conquista, já que a terra era rica em madeira, com uma vasta abundância, tanto na pesca, quanto na caça. Eles também observaram a relação do índio com a natureza, perceberam que eles utilizavam raízes, plantas e ervas medicinais extraídos da natureza.

As posições que os estrangeiros ocupavam, espalhados até cercanias do Tapajós, não se caracterizavam por maiores objetivos militares, o que não significava, porém, desprezo por essas preocupações. Levados até ali pelo sentido mercantil, preocupavam-se: a utilização da especiaria, abundante e representada no urucu, algodão, tabaco, madeiras, cortadas com intensidade; o aproveitamento da terra, já iniciado com vantagem e constante da cultura da cana, imediatamente aproveitada em engenhos para o fabrico de açúcar (REIS, 1993a, pag.09).

Assim, começava a exploração das chamadas drogas do sertão que eram produtos naturais extraídos da floresta, vistas como especiarias muito almejadas na Europa. Essas drogas eram cacau, salsaparilha, baunilha e as várias espécies típicas da Amazônia que formavam um conjunto de produtos tropicais e que tinham um autovalor no mercado Europeu.

A especiaria abundante, o braço indígena que era preciso prear, o espírito aventureiro que ainda singularizava o português, o instinto bandeirante do mameluco, atuavam como forças vitais. Finalmente, ordens régias para a expansão completaram as razões mais fortes que explicam a penetração da hinterlândia (REIS, 1993a, pag. 14).

Os jesuítas usavam a mão de obra dos indígenas para colher e vender as drogas do sertão para Portugal. Os jesuítas tinham comunidades de indígenas convertidos no cristianismo e assim, faziam os índios buscarem as drogas do sertão mata adentro. Os jesuítas vendiam esses produtos tropicais em Belém do Pará, onde eram embarcadas para a Europa, com isso a Companhia de Jesus se tornou rica e poderosa.

Para Rosário e Melo:

Os padres jesuítas foram os maiores responsáveis pela catequese do índio, construindo um imenso patrimônio em gente, terras e rendas. Além de converter os nativos ao catolicismo, batizando-os, mudando seus hábitos e ensinar-lhes a língua portuguesa, os jesuítas se tornaram agentes de aculturação indígena pela civilização cristã ocidental. Isso fragilizou-os e os transformaram em presa fácil dos colonos que, apesar da oposição dos padres, invadiam as missões e escravizavam os nativos já fragilizados, facilitaram assim, a expansão do domínio português. (ROSÁRIO e MELO, 2015, p.385).

Os colonos tinham interesse nas drogas do sertão e principalmente em escravizar os indígenas. Os colonos viam os indígenas como escravo e davam um tratamento desumano para eles, ao contrário das aldeias jesuítas que ofereciam ensino e proteção para o indígena em troca do trabalho. Nesse período Maranhão passava por uma crise por uma crise muito grave, era a época do declínio da produção da cana-de-açúcar, os escravos africanos ficaram caros, esses colonos tinham em mente aprisionar os indígenas para substituir os negros que haviam parado de chegar no Brasil, a ideia de utilizar a mão-de-obra indígena foi parte integrante dos primeiros projetos de colonização (PINHEIRO, 2007, p.7).

Os jesuítas compraram uma briga como os colonos em 1680, depois de pressionarem o rei de Portugal os padres conseguiram proibir a escravidão do indígena, essa proibição agravou uma crise, porque para os colonos os indígenas eram a principal fonte de mão de obra, para aquela região, se não podiam escravizar os indígenas faltaria braços para o trabalho. Para Pinheiro (2007) o que estava em jogo era a ideologia e os princípios da Companhia de Jesus e resgatar o indígena das garras do demônio; trazendo-o até à luz do cristianismo. Era o Combate entre o Bem e o Mal. Para os jesuítas era o Combate pela Fé (PINHEIRO, 2007, p.15).

A Companhia de Jesus tinha interesse no projeto colonizador da Amazônia, para garantir que as missões religiosas se expandissem no novo mundo, a igreja com essa filosofia se tornou rica com a exploração do trabalho indígena. Segundo Chambouleyron (2007, p.78-80), o ensino

dos indígenas era “uma escola” igualmente para os religiosos, os jesuítas empunharam aos nativos sua forma de pensar e entender o mundo, desrespeitavam as práticas, a vida, os saberes dos habitantes da região, isso acabou forjando uma nova sociedade na Amazônia.

Mesmo os indígenas nativos tendo interesse em aprenderem as lições, os jesuítas tinham impedimento em catequisar, pois os índios possuíam hábitos culturais próprios que os padres classificavam como “maus costumes”, Brandão, (2002, p.15) afirma que “toda cultura humana é fruto direto da educação e que toda educação e cultura”. Esses indivíduos constroem teias de interdependência que dão origem a configurações de muitos tipos: família, aldeia, cidade, estado, nações, segundo Elias (2001, p.213), uma das questões centrais da sociologia talvez seja saber de que modo e por que os indivíduos estão ligados entre si, constituindo, assim, configurações dinâmicas específicas.

A imposição de poder, imposta pelos colonizadores e o não respeito à cultura local, é observada no materialismo histórico e dialético como um fio condutor de ideologias que contribuíram como mutação do capitalismo e sua influência na destruição das culturas tradicionais. O projeto de colonização dos europeus nas terras brasileiras provocou um choque cultural, enalteceu branco rebaixou o indígena, o negro e aos filhos de agricultores pertencente as camadas de massa mais empobrecida.

Segundo Elias,

O processo civilizador consiste, portanto, antes de tudo, na interiorização individual das proibições que, antes, eram impostas de fora, em uma transformação da economia psíquica que fortalece os mecanismos do autocontrole exercido sobre as pulsões e emoções e faz passar da coerção social à autocoerção (ELIAS, 2001, p.20).

A implantação da educação no Período Colonial foi marcada pelo plano de instrução⁷, criado pelo chefe dos jesuítas o Padre Manoel de Nóbrega, assim, o modelo colonizador do Norte como em outras regiões do Brasil nasceram das experiências pedagógicas dos religiosos, que tinham como objetivo de catequisar os indígenas com doutrinação, relacionada com ideia de “civilizar pela palavra”, José de Anchieta amadureceu essa ideia, criando a gramática da língua que se tornou fonte de trabalho pedagógico na colônia.

⁷ “[...] O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava em um lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra)” (SAVIANI, 2011, p. 43).

Segundo Saviani (2011) Manoel de Nóbrega tinha como pensamento pedagógico três aspectos capilares:

1. Filósofo da educação: por entender, em sua generalidade, as ideias pedagógicas;
2. Teórico da educação: por organizar os meios para a realização dos trabalhos educativos;
3. Prático na pedagogia: por ter realizações significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Como ideias pedagógicas se encarnavam, assim, na realidade da colônia, assumindo, em Nóbrega, predominantemente a forma da organização dos meios considerados adequados para se colimarem os fins preconizados: a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação. [...] de acordo com as 'pedagogias e ética missionária', a sujeição dos índios precede à conversão, sendo condição necessária de sua eficácia. (SAVIANI, 2011, p. 44).

A obra educativa dos jesuítas estava integrada à política colonizadora europeia, para contrapor-se a cultura local os europeus fundaram a Campanha de Jesus, para se opor a Reforma Protestante trazida ao Brasil com objetivo de desenvolver um trabalho missionário de catequisar e instruir o índio para colaborar com a mão de obra de forma mais dóceis e fácil de ser aproveitada.

Os religiosos foram os responsáveis pelas primeiras experiências pedagógicas na colônia devido à necessidade de cristianizar os nativos. Nesse ínterim, a Companhia de Jesus chegou, em 1658, no Estado do Grão-Pará, passando a deter forte influência na organização cultural por meio da ação educativa, e apresentando duas principais finalidades para o trabalho das ordens religiosas nos territórios em processo de conquista: “espiritual, perseguindo a conversão do nativo à religião cristã, e política, operacionalizando-se através dos aldeamentos, pois o fato dos nativos serem nômades dificultava o trabalho da catequização” (DAMASCENO, 2012, p.82).

O trabalho do educador, padre Antônio Vieira na História luso-brasileira em uma perspectiva historiográfica considera o homem que está inserido em uma sociedade num determinado tempo e espaço, vem a influenciar na sua forma em lidar com o mundo. A sociedade colonial brasileira foi formada por três grandes grupos étnicos, o indígena, negro africano e o branco europeu, nessa época a economia girava em torno da exploração do pau-brasil.

Na sua luta em defesa da liberdade dos índios, o padre Antônio Vieira redige inúmeras cartas à Corte portuguesa. Em uma delas, cujo intento era “mostrar a pouca justiça com que foram julgados por cativos setecentos e setenta e dois índios do Maranhão” (VIEIRA, 1992, p.3).

Mas o processo de colonização em toda extensão territorial não foi homogêneo, nem tão pouco harmônico, diversos confrontos com os povos indígenas aconteceram por causa dos cativos, trabalho escravo, desapropriação das terras indígenas que eram consideradas pontos estratégicos para Coroa Portuguesa, já que para Portugal a colonização no Brasil tinha como finalidade: civilizar, exterminar, explorar, povoar, conquistar e dominar. Segundo Amorim (2014, p.74), coroa portuguesa desde os primórdios do descobrimento, aliou saber e poder, Fé e Império, no projeto de civilização imposto à colônia, visto que o poder político e a ideologia cristã fundem-se em uma única ordem, uma única totalidade: o projeto colonial.

Os jesuítas monopolizaram por mais de dois séculos a educação, eles foram os pioneiros para o início do projeto escolar aqui no Brasil, a herança que os jesuítas deixaram ao longo do tempo, em nossa sociedade, na atualidade pode ser vista através dos métodos, crenças e ideias enraizadas em nossos costumes, forjando a nossa nacionalidade, à alma do povo brasileiro.

Os jesuítas marcaram a educação no Brasil por implantarem o plano de instrução, segundo Silva & Amorim (2017, p.190), eles tinham como base três documentos norteadores da sua prática pedagógica: Exercícios Espirituais; as Constituições da Companhia de Jesus escrita pelo padre Inácio de Loyola; e a Ratio o Atque institutio o Studiorum societatis Iesu⁸, comumente chamada de Ratio Studiorum⁹.

Todas as escolas jesuíticas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loyola, o Ratio at que Instituto Studiorum, chamado abreviadamente de Ratio Studiorum. Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar, eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área de medicina (BELLO, 1992. p.2).

Dando um olhar na história vemos que durante os séculos XVI e XVII, nota-se um lento movimento de transformação de comportamentos, normas e adequação da uniformização dos costumes e, uma codificação dos controles de das vontades dos indivíduos. Esse processo considerado aceitável encontra-se intrinsecamente ligado às noções de educação e de civilidade concepções estas largamente difundidas em livros e manuais do período em questão (REVEL,

⁸ Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus.

⁹ Nos vocábulos latinos *ratio* (que significa razão, plano, ordem, regra) e *institutio* (que define modo, maneira, forma de fazer) são exemplos disso.

2009, p.169-210). A companhia jesuíta teve uma importante conexão com o conceito de civilidade que se desenvolvia neste período histórico. Segundo a abordagem de Hale (2000, p.322-328), a definição de “civilidade” legada da cultura clássica limitou-se à elite educada, o homem versado, intelectual, racional. Esse novo conceito não incluía as classes menos favorecidas.

O que nos chama atenção que esse momento foi intitulado como introdução da *pedagogia das boas maneiras*, e sua abrangente difusão social, adentrando, vez por outra, no que Jacques Revel identifica como o início da chamada “história da civilidade”. A partir da civilidade erasmiana, aplicação e assimilação das regras correspondem ao trabalho de subjetividades que molda o indivíduo a se comportar de acordo com reconhecimento de sua posição social, considerando as regras de civilidade enquanto técnicas de construção de sujeitos, Amorim (2014, p.80) cita que civilizar e evangelizar os povos ameríndios cumpria o seu mister de domesticação e “pacificação” à ordem civilizatória, segundo essa autora a indiada amazonense precisava ser educada conforme o patamar evolutivo em que se encontravam os povos europeus, para os colonizadores a catequização era o caminho imperativo para a inserção à civilização amparada pelo cristianismo.

Considerado o primeiro pedagogo do Brasil colonial, o padre Alexandre de Gusmão (1629-1724) em 1685 cria um tratado intitulado “A arte de criar bem os filhos na idade puerícia”, era a primeira obra escrita em terras brasileiras, tinha como tema a infância e a educação de crianças pequenas (TOLEDO et al., 2013, p.3). Ora, a ideia de educação, desde o surgimento da Ordem inaciana estava diretamente relacionada à noção de “criação”, e criar significava naquele momento, impor regras de civilidade e inculcar – principalmente em crianças após a larga difusão dos manuais de autocontrole no século XVI – uma noção de refinamento dos hábitos e dos costumes interferiu drasticamente no processo da construção da identidade étnica amazonense.

Na colônia, os padres jesuítas além de desenvolver escolas, construíram engenhos, organizaram fazendas, desenvolviam culturas, cantando, esses feitos se deram graças ao trabalho dos indígenas ditos catequizados e civilizados conforme o costume daquele período. Segundo SOUZA (1997, p.219), igreja e escola aparecem na vida colonial tão irmanadas, que não há aldeia de indígenas, nem vila ou cidade, no raio da ação missionária, em que ao lado do tempo católico, não se encontre uma escola de ler e escrever para meninos.

Segundo Souza e Cavalcante (2016, p.35), em um dos principais documentos jesuíticos, as *Constituições da Companhia de Jesus*, escritas por Inácio de Loyola desde 1549 até a data da sua morte em 1556, encontra-se o mais importante do pensamento do seu fundador sobre

educação. As considerações pedagógicas das *Constituições*, especificamente na parte sua IV¹⁰ intitulada *Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na Companhia*, como o próprio nome revela, tinha por finalidade orientar pedagogicamente os membros da Ordem por meio de dezessete capítulos nela distribuídos, sendo dez dedicados aos colégios da Companhia e sete às universidades.

Através do pensamento do padre Antônio Vieira, podemos compreender a diretriz educacional trazida para o Brasil pelos jesuítas, esse padre pregava que “a maior gula da natureza humana era o desejo de saber”, por meio dos seus famosos poemas, ele exaltava a chegada de novos valores. No pensamento de Durkheim (1952) a arte e a originalidade da pedagogia dos jesuítas constituíram uma verdadeira revolução, que os colocou na perspectiva de superação das práticas educativas medievais em direção à pedagogia moderna.

De acordo com Saviani (2011apud SILVA & AMORIM, 2017, p.186), para se compreender os aspectos da educação no Brasil, podemos dividi-lo em três etapas:

1ª Período de 1549 a 1599: chamada de “período heroico”, compreendendo o movimento de chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil. Esses religiosos tinham a atribuição de converter os gentios, tendo como instrumento fundamental a catequese. O marco final desse período se dá pela criação do Ratio Studiorum que ajustou a prática dos inicianos na educação dos povos da Colônia.

2ª Período de 1599 a 1759: marcado pela consolidação dos jesuítas, enquanto Ordem missionária e sua hegemonia no campo da educação, não somente dos gentios, mas também dos filhos dos colonos e da elite colonial. A prática pedagógica nesse contexto esteve alicerçada no Ratio o Studiorum que se configurou como instrumento regulador do ensino ministrado pelos inicianos.

3ª Período de 1759 até o ano de 1808: o último período é marcado pela expulsão dos jesuítas do Brasil e pelas reformas implementadas pelo Marquês de Pombal. Sob forte influência iluminista, as reformas pombalinas buscaram difundir os rudimentos elementares da ciência e das luzes tanto na metrópole como no além-mar. O marco final dessa etapa é sinalizado pela fuga da família real portuguesa para o Brasil, junto com a sua corte.

¹⁰As Constituições encontram-se divididas em dez partes, cada uma com um título e objetivos próprios. Numa das partes fundamentais e a primeira a ser redigida, refere-se ao fator histórico que deu origem à Companhia: a parte VII, que trata das Missões. Esta parte “é geralmente considerada o eixo das Constituições em torno do qual giram todas as outras partes”. As seis precedentes tratam da admissão dos candidatos; da exclusão dos que não são aptos para ela; da formação dos noviços e dos escolásticos; da admissão e incorporação na Companhia; do modo de governo e dos meios para o manter e desenvolver em seu bom estado. (ROSA, 2013, p.35).

O poder político, econômico e cultural dos padres jesuítas representava o fracasso do Estado monárquico português. A rede de inércias da educação religiosa, a perversidade do atraso dos índios, a crueldade de uma rotina devastadora com que convivia o governo, eram na essência, a face do ceticismo. As mensagens de Mendonça Furtado ao Marquês de Pombal, por vezes deveras apocalípticas, sobre a Companhia de Jesus, anunciam a "miudeza" e a "vulgaridade" das religiões, advertindo sobre a autoridade eclesiástica — cuja analogia ao falso messianismo era inevitável, por prejudicarem incontáveis almas. Argumenta, ainda, que aquela seria “uma boa ocasião de principiari a arruinar o inimigo comum dêste Estado, que é o regimento das Missões, com o qual se tem precipitado estas duas grandes capitánias, que, apesar de terem tantas e tão preciosas drogas, estão reduzidas à última penúria e miséria” (MENDONÇA, 2005, p.82).

O primeiro ministro de Portugal Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal em 1759, expulsou das colônias brasileiras os jesuítas, pelo fato que eles entraram em conflito com o governo português por serem contra o controle desse governo. Essa supressão causou na educação brasileira uma ruptura histórica no processo educacional consolidado como modelo colonial¹¹. Niskier (2001, p.34) explica que organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas aulas régias, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os Franciscanos e os Carmelitas

Para Pombal a educação dos jesuítas não era oportuna para o Coroa portuguesa, ele começa uma organização escolar que venha servir aos interesses do Estado e não os interesses da fé. No século XVIII, as Reformas Pombalinas, foi o mais importante embate político ocorridos no Império Português, direcionou mudanças no âmbito social e estrutural na coroa lusitana. O que foi de grande significância para o território português e ultramarino, a maneira de se produzir conhecimento se procedeu aceleradamente em Portugal, mais nas colônias brasileiras, esse aspecto educacional se procedeu descompassada e lenta.

“O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa”. (ZOTTI, 2004, p.32).

Portugal tinha como política colonial conquistar capital necessário para sua passagem da etapa mercantil para a industrial, mas Portugal não conseguiu alcançar esse objetivo, já que nesta época a Inglaterra se destacava, e se beneficiava com os lucros das colônias dos Portugueses. O Marquês de Pombal, com as Reformas Pombalinas pretendia recuperar a

¹¹ "Marquês de Pombal" em *Só História*. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2009-2020. Consultado em 08/11/2020 às 04:09. Disponível na Internet em <http://www.sohistoria.com.br/biografias/pombal/>

economia através da concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa, o reforço do Pacto Colonial foi uma tentativa de transformação econômica no século XVIII.

Outro marco histórico de Marquês de Pombal na Amazônia foi à implantação do Diretório dos Índios. Ele proibiu a discriminação aos indígenas elaborou uma lei favorecendo o casamento entre brancos e indígenas, um dos pontos principais do Diretório dos Índios foi substituir a administração dos jesuítas das missões. Matos (2020) ao analisar tal documento, observa com detalhe a intencionalidade de civilizar os povos autóctones por persuasão ou pela força. O Diretório é elaborado com precisão para conduzir os indígenas sob regras de boas maneiras, individualização, diferenciação social, eliminação da língua mãe substituindo pela língua portuguesa.

Essa ideia já estava presente em Weber, e é retomada em O Processo Civilizador a fim de se destacar que ao longo da história vivemos em sociedades organizadas onde os governantes exercem controle sobre os instrumentos de violência legítima, legal, enquanto se detém a evitar a violência ilegítima ou ilegal no resto da sociedade (ELIAS, 2007, p.142).

Não devemos esquecer que o iluminismo no século XVIII, estava presente na Europa, o Marques de Pombal não era defensor do mesmo, ele era ao contrário das ideias iluministas por ser estadista, considerava as ideias iluministas perigosas para os demais países da Europa, ele achava que o pensar iluminista trazia perigo à autoridade real. Pombal sentia necessidade de colocar a coroa portuguesa a altura das demais nações esclarecidas da época, tendo como poder o forte controle centralizador.

A formação do Estado serve, entre outras coisas, para possibilitar o exercício do controle ou da “civilização” de maneira satisfatória, perante as sociedades modernas. Este novo Estado tem como uma de suas características fundamentais o monopólio da violência física, dentro de uma esfera de legitimidade. Na linguagem eliasiana, isso quer dizer que há grupos ou indivíduos que “podem reter ou monopolizar aquilo que os outros necessitam, como por exemplo, comida, amor, segurança, conhecimento, etc. Portanto, quanto maior as necessidades desses últimos, maior é a proporção de poder que detêm os primeiros” (ELIAS, 1994 apud GEBARA: LUCENA, 2005, p.1).

A educação jesuíta não mais convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal, ele reorganizou as escolas para servirem os interesses do Estado, a reforma da instrução aparece bem claro no Alvará Régio de 1755, que norteou essa reforma. Portando isto pode ser visto como o primeiro esforço de secularização das escolas portuguesas e das suas colônias, que entendia que apenas o ensino dirigido e mantido, poderia se corresponder às finalidades da ordem civil. Assim, o Estado começa a ganhar vulto nas questões educacionais, neste período

concomitante com a ideia do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, ligados aos processos político-sociais de consolidação dos Estados Nacionais europeus.

Segundo Souza e Cavalcante (2016, p.17), para os jesuítas e o custeio da educação na Colônia, ressaltando que a chamada educação pública no Brasil já nasceu imersa em contradição quanto a quem caberia a sua responsabilidade, essa foi uma marca deixada pela companhia jesuíta até os dias que correm. Os referidos autores consideram a expulsão como o resultado de um complexo movimento ideológico, que é sinal de mudança do paradigma sociopolítico e cultural que rege essa ação e inclui religião e economia; o estudo evidência que tal processo tem repercussão nas relações entre o Estado lusitano e a Companhia de Jesus, implicando na ruptura do modelo educacional dos jesuítas, através da busca de consolidação de uma novidade na forma de ser do Estado, absolutista e ilustrado, a uma ação política.

1.2.1. A presença do Estado na Educação do Brasil

A educação no Brasil, bem como os modelos de gestão e organização do sistema, a seleção dos que podiam ou não ter acesso às escolas, a própria infraestrutura escolar foram se desenvolvendo na perspectiva da manutenção da ordem colonial, do enriquecimento metropolitano e da privatização de direitos públicos. Este processo histórico que, gradativamente foi criando mecanismos particulares e se diferenciando do modelo europeu (que caminhou para o campo das ações do Estado), configurou o desenvolvimento nacional ainda acentuadamente marcado pela exclusão de diversos brasileiros, cidadãos e contribuintes, do acesso ao direito da educação.

Segundo França (2008, p.75), em 1808 o Brasil apresentou um desenvolvimento cultural elevado após a chegada da Família Real, mais o direito a educação continuava restrito a elite, o objetivo fundamental da educação no Período Imperial era a formação das classes dirigentes. A família real ao se instalar no Brasil, trouxe um novo conceito, uma nova maneira de se pensar a educação, nesse período o imperial, a sociedade se viram sob um novo processo educacional.

Em 1822 mediante a independência que separou o Brasil de Portugal houve uma preocupação exclusiva ao ensino superior evidenciando o caráter classista da educação, ficando a classe pobre relegada a segundo plano, enquanto a classe dominante expandia cada vez mais seus privilégios. Segundo Andrade (2013, p.20), nesta fase destaca-se o Art. 179 da primeira constituição brasileira, que pregava a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos.”. D. Pedro I decreta como seu ato de governo quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias.

Ao invés de procurar montar um sistema nacional de ensino, integrado em todos os seus graus e modalidades, as autoridades preocuparam-se mais em criar algumas escolas superiores e em regulamentar as vias de acesso a seus cursos, especialmente através do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior (PILETTI, 1991, p.41).

Bastos (2011, p.142), registra que 1823 é criado o sistema educacional Lancaster (Método do Ensino Mútuo) onde alunos treinados e instruídos, sobre a vigilância de um professor-inspetor ensinavam um grupo de cerca de 10 alunos, esse método é usado até hoje nos dias atuais é conhecido como sistema de monitoria. A primeira Constituição do Brasil foi criada e outorgada em 1824, garantia apenas, em seu Art. 179, “a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”. A constituição de 1891 descentraliza o ensino, mas não determina condições às províncias para criar uma rede de ensino organizada, contribuindo para o descaso do ensino público o que levou à centralização desse ensino a rede privada.

A primeira constituição da nação independente, outorgada em 1824, dispôs como garantia para todos os cidadãos brasileiros a instrução primária e gratuita, mas o estabelecimento efetivo de escolas públicas foi realizado muito lentamente. A decisão n. 49, de 1825, determinou que os presidentes das províncias enviassem informações sobre as aulas e escolas existentes, demonstrando o interesse do imperador, d. Pedro I, no melhoramento da situação. Nesse mesmo ano, a decisão n.182 ordenou a instituição de escolas públicas de primeiras letras pelo método lancasteriano, ou do ensino mútuo, em todas as províncias. Este método orientava que um mestre deveria dirigir os alunos, que ensinariam uns aos outros, tornando o aprendizado mais rápido e mais barato, fato que era oportuno devido à escassez de professores no Brasil nessa época (CARDOSO, 1998, p.244).

Foi no período de 1889 a 1930 a dualidade do sistema educacional de ensino, este é herdado pela Primeira República, junto com a desorganização desse sistema que não priorizava a massa popular e sim a elite, de um lado uma educação voltada para a formação das elites, com os cursos secundários e superiores, e para população desfavorecida um ensino primário e profissional, esse sistema de ensino se arrastou durante anos no período imperial. Segundo Kandel, (1947, p.53), seu maior valor reside na análise das causas que determinam o desenvolvimento dos sistemas, na comparação das diferenças entre os distintos sistemas, nos motivos subjacentes e, por último, no estudo das soluções tentadas, assim, esse período de 1889 a 1930 é marcado pela construção de um ensino pensado para as camadas populares.

A república de 1889 traz mudanças lentas e quase imperceptíveis no processo educacional da época, seus princípios tangiam em liberdade à laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária. Nesta época a sociedade brasileira estava em choque devido a revolução sócio-política. Nesta fase podemos destacar os ditos do primeiro Ministro da Educação

Francisco Campos, que iniciou uma reforma educacional que faz se ver como a educação brasileira é produzida e pensada para os cidadãos.

Após a revolução 1930 a educação operou diversas discussões no campo educacional o Brasil começava a dar importância para garantir a educação como direitos de todos, o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, criou o Ministério da Educação e as secretarias de Educação dos estados; em 1932, com o ideal de educação obrigatória, gratuita e laica, entre outros, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com o objetivo de tornar público o que era e o que pretendia o Movimento Renovador¹².

Houve discussões importantes que deram início à organização do ensino brasileiro, esses debates foram instituídos na Constituição de 1934, onde trouxe um capítulo que visava a organização do ensino brasileiro. As escolas secundárias no final da década de 1940 com forte expansão vão perdendo aos poucos o caráter elitista, Contudo, “apesar da mudança de regime e da Nova Constituição, a legislação educacional herdada do Estado Novo vigorou até 1961, quando teve início a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (PILETTI, 1991, p.99), mas é somente na sua segunda versão que se pode intensificar um sistema de ensino mais parecido com o atual, ganhando uma relevância no cenário nacional a LDB de 1996 entra em vigor com a denominação de ensino fundamental e médio essa mudança incluiu como ambos os períodos como etapas da educação básica, e integrou, oficialmente, a educação infantil. A LDB diferentemente das leis anteriores, expressa uma concepção ampla de educação, que projeta uma nova dimensão à formação humana (PEREIRA & TEIXEIRA, 1997, p.83-105).

A estrutura curricular do ensino em 1968, tinha fundamentos em civilizar o indivíduo à regras e padrões para definir sua maneira de pensar, agir, sentir e falar, Melo & Toledo (2005, p.1) comentam que o Estado se insere na escola com vistas a transformá-la em instrumento de construção da cultura cívica nacionalista a serviço dos projetos de sociedade preestabelecidos pelos seus dirigentes. Os autores Melo & Toledo, também descrevem que tanto no período getulista, como durante a Ditadura Militar, normas, currículos, decretos e portarias escolares são criados com o objetivo de adaptar a escola de acordo com os objetivos erigidos pelo estado autoritário.

O Decreto nº 869/69 de cunho militar estabelece obrigatoriedade como disciplina e prática educativa à Educação Moral e Cívica (EMC) para serem ministradas a estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental, a EMC se referia basicamente aos deveres civis das

¹² Revista “Educação Pública”. ISSN:1984-290-B3 em ensino-Qualis, Capes/Publicado em 27 de nov. de 2018.

crianças, todas as escolas tinham que ter em suas matrizes ideológicas¹³. A Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, dava continuidade ao processo de elaboração escolar autoritária a LDB estabelecia ao Conselho Federal Educação estabelecer em cada grau escolar as matérias relativas ao núcleo comum, com exceção da Educação Moral e Cívica, pois esta já era disciplina obrigatória de acordo com o disposto no Decreto 869/71 TOLEDO. Através da Resolução no. 8 de 1º de dezembro de 1971, anexa ao Parecer no. 853/71 (MELO & TOLEDO, 2005, p.2).

Após o golpe de 1964, através de uma série de leis, pareceres e atos institucionais, os governos militares que se seguiram reestruturaram a educação, com o objetivo de adaptar a escola à nova realidade política do país. Nenhuma disciplina mereceu mais atenção do que a história e matérias afins, o que culminou com a criação do ensino de Estudos Sociais, no ensino de 1º. Grau, em detrimento da História e da Geografia, além de criar o ensino de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), no ensino de 2º. Grau – científico e profissionalizante – e tornar obrigatório o ensino de Educação Moral Cívica, nos dois níveis. Por outra, havia, ainda, um claro objetivo de disciplinarização da força de trabalho para o projeto desenvolvimentista, o que pode ser percebido na recorrência constante ao artigo 1º da Lei 5692/71 que estabelecia como objetivo do ensino de 1º e 2º Grau a qualificação para o trabalho. Assim, a escola deveria se enquadrar no projeto do Estado Militar de sociedade fundamentado na ideologia do binômio Segurança e Desenvolvimento (MELO & TOLEDO, 2005, p.3).

A Educação Cívica e Moral era a base da formação do cidadão republicano. Consistia em localizar o cidadão em relação ao Estado e à organização política. A moral abarcava elementos de civilidade e bons costumes (FILGUEIRAS, 2006, p.23). Essa proposta na matriz curricular da época se transforma numa “tecnologia disciplinar” como forma de “regulação social”. As modificações que a sociedade sofreu durante esse processo de implantação do sistema de ensino brasileiro é mostrado por Elias (2001, p.38) como a modificação das figurações humanas liga-se estreitamente à possibilidade de transmitir as experiências de determinadas gerações, como um saber social adquirido. Essa acumulação social contínua do saber contribui para a modificação da convivência humana e para que se alterem as figurações formadas pelos homens.

Segundo Bittencourt (2003), a presença de certas disciplinas no currículo, opcionais ou obrigatórias, reconhecidamente legitimadas pela escola, está ligada não somente a questões didáticas, mas relacionam-se com o significado político que esses saberes desempenham em

¹³ Segundo o parecer de D. Cândido Padin, em resposta à consulta do Conselheiro Valnir Chagas, “Costumase denominar disciplina às atividades escolares destinadas à assimilação do conjunto de prosseguimentos sistematizados e progressivamente dosados conforme certos endereços. (...). As práticas educativas, por outro lado, abrangendo as atividades que devem atender às necessidades do adolescente de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa, colocam o acento principal na maturação da personalidade, com a formação dos hábitos correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos. (Parecer No. 131/62 IN: Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Rio de Janeiro: coleção AEC, v. 12, p. 234).

uma determinada conjuntura educacional,

Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder (BITTENCOURT, 2003, p.10).

Disciplinas como EMC, OSPB e Estudos Sociais eram usadas como mecanismo de controle social, segundo Filgueiras (2006, p.4) seria uma forma de preservação do poder dos grupos conservadores, que pretendiam estender suas ideias para toda a população. Dessa maneira o controle ideológico das massas populares seria efetivado.

Nesse processo, quanto maior for a aceitação da ideologia política dos atores dominantes por parte das agências de socialização política, menor será a probabilidade do sistema ser rejeitado e menos conflitos ideológicos surgirão, o que diminui a necessidade de controle direto nessas instituições. De forma resumida, podemos dizer que —a reprodução bem-sucedida de dominação requer, entre outras condições, legitimação ideológica, que por sua vez requer a reprodução bem-sucedida da ideologia política dos atores dominantes do sistema, através do processo de socialização política. (MACHADO, 1980, p.134-135).

O regime autoritário com forte intuito de controlar politicamente os jovens e promover a Doutrina da Segurança Nacional, baseada nos princípios da hierarquia, da disciplina, do amor à Pátria e dos valores religiosos cristãos. A escola, na conjuntura política dos anos de repressão, foi utilizada estrategicamente como veículo para a sua difusão (LEMOS, 2011, p.20). Dessa forma, as duas matérias OSPB E EMC, foram condenadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, por terem sido impregnadas de um “caráter negativo de doutrinação”.

1.2.2. A Educação no Contexto Amazônico

A educação do campo, a educação indígena e a própria exigência da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº11.645/08) em todas as escolas refletem uma concepção de respeito a esses grupos de minorias que trazem um histórico de exclusão social, cultural e econômica. Essas modalidades de ensino, contempladas nas legislações educacionais se constituem em ações afirmativas (BRASIL, 2008). Sobre estas, Silva (2003, p.21) assegura:

Para que um programa de ações afirmativas seja efetivo, a oferta de oportunidades é apenas um dos primeiros passos. É fundamental garantir, aos protagonistas em questão, as condições materiais e simbólicas para que as dificuldades ou desníveis

sejam superados e as escolhas possam ser feitas de maneira lúcida e consequente, a médio e longo prazos. É preciso prover as condições para a construção da igualdade.

A educação representa uma estrutura piramidal da sociedade, cada sociedade monta seu modelo de educação como estratégia atribuindo a distribuição de conhecimento como projeção desse conhecimento. A construção de um longo processo de evolução social se atribui nas instituições sociais a exemplo da igreja e escola. Essas instituições contribuem, em sua essência formadora para o processo civilizador que transita no curso do desenvolvimento da sociedade, no qual o controle das emoções e autocontrole sustentam as relações sociais. Pois, segundo Elias (2002, p.76) os seres humanos estão, por natureza, organizados de um modo que implica a aquisição, através da aprendizagem, de um fundo social global de conhecimento como condição para eles poderem orientar-se no seu mundo e manter a sua existência entre as outras existências.

No processo histórico, a luta e conquista do direito dos povos indígenas à terra na sociabilidade exige uma breve caracterização da relação entre instâncias de poder e povos originários na nossa formação social brasileira. Assim, sociedade amazonense é demarcada por contradições sociais, culturais, políticas e econômicas. Sendo assim, para pensar sobre as políticas educacionais no Amazonas, deve-se ter um olhar diferenciado, onde se analise as especificidades da população amazônica, que é caracterizada por uma rica sociodiversidade cultural.

Mediante o exposto, passamos a reconhecer a necessidade de adaptações nas práticas pedagógicas que permeiam a realidade amazônica, sendo esta constituída por uma diversidade cultural e uma miscigenação composta por indígenas, ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, pescadores, agricultores, seringueiros e outros que compõem o mosaico populacional.

A educação nas áreas rurais deve ser planejada de acordo com as necessidades do rurícola, estabelecendo como conditio *sine qua non* uma crítica radical de seus fundamentos sociais e de suas condições de existência, buscando, através dessa crítica, o pleno desenvolvimento de um saber litigante, necessário ao exercício do direito à cidadania do homem rural (ARAÚJO, 2004, p.27).

Embora a educação cumpra tudo isso, ela não deixa de ser um mecanismo civilizador no Amazonas. As pessoas têm direito à educação, mas o papel, dentre outros, não deixa de ser civilizatório, assume um papel importante no reconhecimento e valorização da diversidade cultural que permeia a sociedade.

Nessa perspectiva, afirma Matos (2015),

Em visita a escolas infantis, quer estejam situadas na capital do Estado, nas sedes dos municípios e, por extensão, em área rural, quer sejam de não indígenas quanto de indígenas, constatam-se os instrumentos civilizadores. A escola no Amazonas, independente do espaço situado é, antes de tudo, modeladora de comportamento. Fixado em quadros ou em paredes, palavras de boas maneiras são destacadas: bom dia, boa tarde, boa noite; com licença; obrigado; por favor (MATOS, 2015, p.39).

E continua o autor,

O aprender conteúdo da Matemática, do Português, da Física, da História, da Geografia e outras áreas do conhecimento parte de propostas concebidas por homens e mulheres que direcionam a formação do indivíduo, com um adendo que os conteúdos sejam passados por profissionais específicos de cada área, porém espera-se que seja comum entre todos os profissionais identificar condutas exemplares e de boas maneiras. [...] Indivíduos refinados e polidos é o que a sociedade deseja. (MATOS, 2015, p. 40).

Ao tratar da educação em comunidades amazônicas, Matos e Rocha Ferreira (2019), assinalam que,

“...A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1940, *online*). Assim, esse parágrafo é **um norte indutor e estimulador**, em direção ao qual, à medida que as séries iniciais sejam cumpridas e esgotadas as possibilidades nas comunidades, os pais se esforçam **para encaminhar seus filhos em busca de continuidade dos estudos**, sendo uma força “oculta” no universo amazônico para que o aprendiz migre para centros com mais condições de escolaridade e por lá fique...” (MATOS e ROCHA FERREIRA, 2019, p. 373) (grifo nosso).

Matos e Rocha Ferreira (2019, p.377), descrevem que, estudos têm demonstrado o conhecimento assimilado secularmente por uma civilização, que não surgiu na academia e muito menos nos conteúdos ideológicos propostos nos currículos e conduzidos pela educação escolarizada. Considerando que é necessário o estudo de um conjunto de experiências formativas que podem ter ensinamentos preciosos para a construção de uma proposta pedagógica, no Amazonas.

Pensando em uma representação dos povos indígenas, de pais e alunos, em todas as dependências administrativas, no âmbito do Estado, se definiu diretrizes, metas, a serem implementadas no Amazonas, observando a realidade dos Estados e o suporte legal da Constituição, foi criado o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas - PEE/AM que consubstancia-se no artigo 214 da Constituição Federal de 05 de outubro 1988, artigo 203 da Constituição Estadual de 05 de outubro de 1989, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 e Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação, além de contemplar o disposto no Programa de Governo e Plano Plurianual (Amazonas, 2008 a 2011).

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Matos e Rocha Ferreira ao refletirem sobre a educação no ambiente amazônico (2019), destacam que,

“... a educação institucionalizada não permite a qualquer estado brasileiro, município ou comunidade, a autonomia de negá-la ou deixar de implantá-la, implementá-la, mantê-la ou refutar os preceitos estabelecidos na forma de lei. Portanto, as atuais escolas das comunidades ribeirinhas seguem normas estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tendo como guia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, é nos preceitos e competências impostos por tais normas que os estados e municípios têm respaldo, por meio da Proposta Pedagógica Curricular (PPC), podendo ajustar e contextualizar conteúdos, procedimentos de ensino e calendário escolar conforme as peculiaridades da região. Essa preocupação encontra respaldo no Art. 28 da LDB, que trata da oferta da educação básica para a população rural; na Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº1, de 3 de abril de 2002, que institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002, *online*); e na Resolução nº2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008, *online*), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.” (MATOS e ROCHA FERREIRA, 2019, p.374)

A heterogeneidade populacional da Amazônia em respeito as dificuldades e os desafios de garantir a eficiência no ensino mostra claramente a importância de se melhorar a qualidade da educação nas diferentes áreas na Amazônia. Não basta criar projetos educacionais, é preciso segundo Matos e Rocha Ferreiras (2019), dar atenção às peculiaridades da região no que se refere ao período de enchente e vazante do rio; dar atenção ao etnoconhecimento desenvolvido por sucessivas gerações em ambiente terrestre e aquático; dar atenção ao modo de vida das comunidades em suas práticas corporais sócio culturais, como por exemplo, a participação de crianças e jovens na atividade de mutirão no plantio da roça que, por vezes, dado a necessidade da família, desencadeia a evasão escolar nesse período de setembro a novembro.

Transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas das escolas que, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social não é tarefa simples nem para poucos. O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo (LIBÂNEO, 2008, p.14).

Essa é uma preocupação do BNCC que deve ser levado em consideração no universo da realidade amazônica ao ter a educação como elemento da formação desses indivíduos. À

escola, está imbricado o seu papel como um ente civilizador a moldar comportamento, mas a ela compete formar o indivíduo para uma autossuficiência.

No que se refere ao etnoconhecimento, importante conteúdo a ser tratado por meio dos temas transversais e assegurado nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo Matos (2015) é a forma e o meio como o conhecimento é passado na base do convívio familiar e no seio da comunidade, advindo da vivência da mulher e do homem amazônico na relação com o meio ambiente de rios e florestas e suas relações ecológicas.

Matos (2015) nos traz, de sua experiência de campo, exemplos desse conhecimento, como a identificação da madeira, que não é a mesma técnica utilizada em laboratórios:

Olhar para a árvore e observar a cor do tronco, o formato da copa, o tamanho e a forma das folhas lhe dizem qual madeira é. Se isso não lhe der condições, então retirar uma lasca da árvore, cheirar e ver sua cor ajudam a eliminar a dúvida. [...]. Ele, de posse das informações, saberá a utilidade da madeira, sua durabilidade e para que construção ou objetivo servirá (Matos, 2015, p.206).

O etnoconhecimento é empregado no modo de vida dessas comunidades onde podem ser cultuadas as práticas de pescaria, caçada, cultivo do solo, criação de animais, é o que afirma Matos (2015). Nessa perspectiva, há necessidade de se observar as características da região e sua diversidade sociocultural para incrementar e consolidar, amparado na BNCC, nos currículos das escolas da região amazônica.

CAPÍTULO II - AS DISCIPLINAS QUE FORAM EXCLUÍDAS DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo será abordado historicamente como as disciplinas foram sendo inseridas e excluídas nos currículos e transformando a sociedade. O estado como alienador de procedimentos e atitudes, acarreta mudanças significativas quanto à funcionalidade e o valor educacional dos conteúdos factuais e conceituais. Descreverá os fatos que levam a educação se transformar em instrumento de construção da cultura cívica nacionalista a serviço dos projetos de sociedade, preestabelecidos pelos seus dirigentes. Consequentemente, são as disciplinas voltadas para a formação das consciências humanas as mais atingidas.

Serão estremados os programas que contribuíram para as transformações históricas da sociedade, procurando sobre-exceder quais foram as principais mudanças que ocorreram no contexto da educação amazonense durante esse preâmbulo da história e memória de transformação educacional.

A região amazônica durante sua formação social, passou pela efervescência mudança histórica e econômica em seus estados e obviamente, esse processo resultou em profundas comutações no contexto de vida das culturas locais, culminando em processos de migrações internas e externas ao estado do Amazonas, o que afetou seu sistema de ensino. Por intermédio desse capítulo, será aludido sobre a questão da educação na Amazônia e a dimensão do pluralismo cultural que deram forma às suas diversas identidades.

Dessa forma, o capítulo disserta através do processo civilizador à luz da teoria de Norbert Elias, sobre as configurações da diversidade e padronização nas políticas educacionais, os subsídios que desenvolveram a educação Amazonense, a partir das características de construção da contemporaneidade atual (proliferação de cenários de antagonismos e resistências, manifestação de novas subjetividades, novos movimentos sociais, novas identidades coletivas), avultando o conjunto de mudanças fortemente identificadas na sociedade ao longo dos últimos séculos, transversalmente imposto por interferência do Estado na Educação do indivíduo amazônico dito como civilizado.

2.1. A TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL: SEUS SIGNIFICADOS E IMPACTOS SOCIAIS

Desde da encetadura do Império no Brasil, o civismo, patriotismo e o nacionalismo se fizeram presentes na construção histórica da sociedade brasileira, todavia foi no período

republicano que esta cultura cívica se insere na educação, foi neste período que o Estado assume a postura mais autoritária, se inserindo na escola com conspecto de transformá-la em instrumento de construção da cultura cívica nacionalista, a serviço dos projetos de sociedade preestabelecidos pelos seus dirigentes. Touraine (1998), no decorrer de sua obra mantém uma relativa “centralidade” do Estado enquanto legítimo “organizador” da sociedade. Nestes termos, faz-se importante destacar que, conforme a Constituição de 1946, em seu Art. 166 - 168, a educação era tida como direito de todos, e o ensino primário tornou-se obrigatório e gratuito, ambos componentes necessários para garantir a cidadania do brasileiro, “[...] uma vez que possibilita que todos frequentem a escola, sem qualquer restrição legal” (FLASH, 2011, p.292).

Furlan (2015, p.92) faz uma análise sobre ensino primário na década de 1960, onde a autora escreve que, Paulo Freire reafirma que a educação brasileira neste período, precisava superar o “ciclo vicioso” no qual o subdesenvolvimento é justificado pela falta de educação e saúde, e, a falta destas devido ao subdesenvolvimento. Neste contexto foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases na educação, Lei nº 4.024/61, que ficou em vigor por dez anos, iniciando-se com a regulamentação do ensino público e privado no país, que regia a educação primária como obrigatória, a partir dos sete anos de idade, de acordo com o Art. 27 (FLASH, 2011, p.292).

A organização educacional no Brasil, passou por diversas dificuldades, mesmo hoje em dia enfrenta vários problemas que vêm sendo combatidos aos longos dos anos, na década de 1971, o modelo econômico com a industrialização impulsionou os cursos profissionalizantes, causando o êxodo rural e ocasionando a procura elevada pela educação, causando uma crise educacional.¹⁴ Os militares favoreceram a criação de projetos educacionais com características de treinamentos, a crise educacional da época serviu de justificativa para vários convênios entre o governo do Brasil e instituições internacionais.

Porém Sintoni (1999, p.24 et seq.), amplia as discussões ao corroborar que os militares eram portadores de um projeto político próprio que, embora contivesse a reserva moral específica dos indivíduos que constituíam o grupo militar e, portanto, a ordem militar, manifestava também um imaginário social maior, uma vez que suas concepções e interpretações de mundo eram acopladas ao "real". Este autor afirma que, ao se conhecer estes elementos

¹⁴ A falta de infraestrutura e recursos humanos para a educação contribuíram para que houvesse uma grande quantidade de “[...] adultos que não possuíam o ensino primário, crianças e adolescentes sem estudar, evasão e repetência escolar” (GROMANN DE GOUVEIA, 2016, p. 11).

significativos do imaginário social militar, pode-se perceber também como eles representam os civis e como instituem paulatinamente parâmetros para o entendimento da sociedade.

Por consequência, o sistema educacional adotado pelo governo militar tinha em vista um modelo econômico dependente dos países desenvolvidos, e, principalmente, determinado pela economia norte-americana, sendo os acordos estabelecidos entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID) os mais conhecidos. Para Cunha e Góes (1991, p.32), de antemão, o USAID, “[...] agência confiável, desincumbiu-se da missão”, como fonte de poder. Com o acordo assinado pelos ministros, entre o Brasil e Embaixada Americana, tinha-se a consciência que esta ação era contrária ao interesse nacional, que era reordenar a educação nacional, nos moldes adequados àquele momento.

Resulta que o planejamento educacional traçado através de acordos com a Embaixada Americana, que o financiou em grande parte e lhe emprestou o concurso preponderante de técnicos contratados pelo seu Governo, terá de ser dirigido pelos interesses norte-americanos e não pelos do Brasil. Até mesmo a maioria dos militares que apoiou o Governo do Marechal I, Castelo Branco, já reconheceu que a frase do ex-chanceler Juracy Magalhães — “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil” — representa uma entrega da soberania nacional e um acumplicimento ao esquema de dominação americana em nosso País (ALVES, 1968, p.23).

O projeto MEC/USAID segundo Marilena Chauí, “esteve assentado em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança e educação e comunidade”. (CHAUÍ, 1978, p.148). Tais acordos, financiaram muitas das reformas no sistema educacional brasileiro, ascendendo na década 70 do século 20, a entrada do ensino tecnicista no país, inspirado no modelo de produção Fordista/Taylorista, aprovados como eficientes pelo governo vigente. Para o governo o importante, no que concerne ao capital, era transformar o “homem brasileiro em trabalhador”.

A educação teria papel importante nesse sentido, ela teria que ser formadora de mão-de-obra para o setor industrial sem a necessidade de formar cidadãos críticos a ponto de poderem contestar as decisões governamentais. Por isso, não haveria a necessidade das ciências humanas formadoras de senso crítico. Pois gerava uma negação de conteúdo crítico na formação geral do educando. Em relação à negação da formação geral ao educando, Selva Guimarães Fonseca nos coloca essa questão afirmando que o objetivo seria proporcionar uma educação que levasse em conta os ideais do Conselho de Segurança Nacional cujo objetivo era controlar e reprimir as opiniões a fim de evitar ou eliminar qualquer resistência ao regime autoritário em vigor. (FONSECA, 1993, p.25).

Desde de 1961, a educação brasileira vinha sendo influenciada pelo USAID, que acabava tirando grandes vantagens dessa assessoria, segundo Romanelli (1983, p.215) “(...) a

USAID seguiu as linhas gerais da ajuda internacional para o desenvolvimento da educação que, (...) resulta em benefícios maiores para o país fornecedor do que para o país beneficiário”. Essa autora (p.215) destaca que, entre os benefícios conseguidos e assinados por meio de documentos entre o Brasil e USAID se pode destacar os itens,

1. O Brasil daria ajuda financeira pagando tanto os estadunidenses que estivessem aqui prestando serviços como os brasileiros que fossem se “especializar” nos EUA.
2. Os estadunidenses forneceriam todo o apoio técnico e assessoria de planejamento e proposição de programa de pesquisa.
3. O governo brasileiro arcaria com todas as despesas dos brasileiros que dariam assessoramento às comissões de técnicos estadunidenses.

Neste período histórico, notabiliza-se que a preocupação do governo vigente tinha como desígnio desenvolver o Brasil industrialmente, permitindo ampliação da implantação de multinacionais no território brasileiro. Martins (2007, p.29) reputa que o governo federal tinha somente duas preocupações básicas as quais seriam,

Primeira: se daria em relação ao ideário nacionalista baseado nos princípios de segurança nacional respeitando-se a “ordem pública” e a “hierarquia dos poderes”;

Segunda: diz respeito ao projeto desenvolvimentista de governo, levando em consideração a 8 necessidades de um mercado consumidor e conseqüentemente o trabalhador capacitado para o trabalho na indústria.

A idiossincrasia da educação tecnicista inseria os valores dominantes do empresarial nas escolas, o processo de ensinos era racionalizado a um ensino voltado para eficiência e eficácia, Pinto (2011) cita que o pensamento tecnocrático assentia a educação como meio da aceleração do desenvolvimento e progresso social, para isso, igualmente no meio empresarial, foi necessário torná-la objetiva e racional, buscando sempre uma produtividade eficiente como no setor econômico.

A formação desses profissionais qualificados para suprir a necessidade da mão de obra industrial era considerada de urgência, não poderia ser uma formação completa e longa, pois havia uma necessidade iminente das indústrias para formação dos seus futuros funcionários. Para que isso fosse possível houve uma reestruturação no ensino superior, que culminou com várias Leis para a implantação da educação de licenciatura curta, um dos decretos que tornou isso exequível foi o Decreto-lei nº547, de 18 de abril de 1969, que autorizou o funcionamento e organização dos cursos de licenciatura curta no terceiro grau. Peres (2009), destaca que algumas instituições não se curvaram a determinação da reforma e ampliação do ensino superior no período regime civil-militar, como a Universidade de Brasília (UNB), o Instituto

Tecnológico da Aeronáutica (ITA), além do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), o programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outros.

Em respeito dessa Lei, a autora Selva Guimarães Fonseca fez o seguinte contexto,

“Todas estas estratégias foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº5, de dezembro de 1968, o governo, através do Decreto-lei nº547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissional superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração”. (FONSECA, 1993, p.26).

As licenciaturas curtas formavam meros proletários da educação, essas formações frente a imposições governamentais, não davam um suporte necessários para esses educadores serem autônomos, capazes de contestar a capacidade de formação imposta pelo governo, esses indivíduos eram formados para qualificar a mão de obra que as indústrias estavam precisando. Para Marilena Chauí, a Lei 5.692/71 criou os cursos de licenciatura curta, com “suas sucessivas portarias regulamentam a implantação de Estudos Sociais e da licenciatura curta para formar professores polivalentes em ciências humanas no irrisório prazo de um ano e meio”. (CHAUÍ, 1978, p.148). Pereira (2014, p.7) descreve que o aluno ao realizar o curso de Licenciatura curta saía habilitado a ministrar aulas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica no Ensino Primário e aulas de organização social e política do Brasil - OSPB e História e Geografia no Ensino fundamental e Secundário, sendo que deveria ser feito mais um ano de estudos adicionais.

Dessa forma, não era do interesse dos militares estruturar uma escola com base no desenvolvimento do senso crítico, o que, de certa forma, poderia colocar em risco os planos traçados pela Escola Superior de Guerra. Com isso, essas disciplinas (OSPB, Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais) representaram o ponto estratégico na veiculação da ideologia defendida pelo Regime Militar. Neste sentido, os conteúdos foram direcionados para um modelo propagandístico e cívico de educação em comum acordo com a política repressiva do governo militar (PEREIRA, 2014, p. 9).

Essa imposição por parte dos militares, gerava profissionais da educação com baixa aquisição de um espírito crítico, o que ocasionou, por falta de subsídios de conhecimento, a formarem “cidadãos” sem capacidade de protestar ou contestar as decisões governamentais, o que caminhou dessa forma para a geração do deixa para lá”, já que não há a consciência de luta

comum para algo melhor ou a “consciência” de que nada que se faça fará a diferença para melhorar as coisas, uma vez que não depende de nós. De acordo com o pensamento de Fonseca,

“O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir” (FONSECA, 1993, p.28).

O Mecanismo de controle social imposto pelo governo militar, serviu para garantir a conformidade do comportamento dos indivíduos. Michel Foucault (1926-1984) em sua obra “*Vigiar e punir*” (1999) explica, que a construção do sujeito dócil, útil e submisso à ordem estabelecida é possível apenas por meio de processos “disciplinadores”, nos quais o corpo e a mente do sujeito são moldados de acordo com o que se pede no meio social, o que vem explicar que a educação no período militar foi conduzida pelo governo apenas para fins de expansão industrial, visando uma educação tecnicista, com forte intuito de qualificação de mão de obra especializada.

A LDB de 5.692/71 foi a Lei que possibilitou estabelecer o ensino tecnicista, segundo Brasil (1971a), a principal mudança da estrutura de ensino da época foi reformar o Ensino de 1º Grau, se juntou as quatro primeiras séries do ensino primário com as quatro séries do ginásio, Fontoura (1972) argumenta que essa integração deveria ter um caráter de continuidade para os alunos de 7 aos 14 anos. A referida Lei, especificava que o ensino secundário continuava com as três séries, mas teria uma nova denominação “2º Grau”, com foco na profissionalização.

A Lei 5.692/71, impulsionou os cursos profissionalizantes, preparavam os indivíduos para o trabalho, cevando as propostas trabalhistas do mercado que tinha como intenção apenas de atender às necessidades da produção capitalista, observamos essa imposição no segundo parágrafo do Artigo 5º da Lei supracitada.

§ 2º A parte de formação especial¹⁵ de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º Grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º Grau;
- b) será fixada, quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971a).

¹⁵ A formação especial, de acordo com a LDB de 1971, seria a parte do currículo voltado para a profissionalização e tinha o “caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais” (BRASIL, 1971a, artigo 5º, § 3º).

O Conselho Federal de Educação (CEF) no parecer nº 853/71, regulamentava, ainda, que, dentro das três matérias que compunham o núcleo comum, deveriam existir os conteúdos específicos obrigatórios. Seriam eles:

- a) em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa;
 - b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
 - c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.
- § 2º. Exigem-se também a Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório pelos estabelecimentos oficiais e facultativos para os alunos (BRASIL, 1971b, artigo 1º, § 1º).

O desenvolvimento do país na época aprovou uma estrutura curricular, que segundo o governo militar oportunizava reordenar o sistema educacional de ensino, em 1970 a conjuntura política reputava em realizar uma nova ordem social, política e econômica que havia sido desperta frente às portas do militarismo em proeminência. A autora DE ASSIS (2012), na sua obra¹⁶ descreve que no Brasil de 1971, a educação fundamental e média brasileira passou a ter a seguinte estrutura, na dimensão vertical,

Ensino de 1º grau (obrigatório), com 8 anos de duração e carga horária de 720 horas anuais, destinada à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária dos 7 aos 14 anos; e ensino de 2º grau, com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas para os cursos de 3 anos, e de 2.900 horas, para os de 4 anos, destinado à formação do adolescente. A educação de jovens e adultos ficou a cargo do ensino supletivo, destinado a suprir a escolarização incompleta, ou a aperfeiçoar e atualizar conhecimentos. Tem estrutura, duração e características próprias, e difere dos cursos de formação normal, pelo fato de ser ministrado livremente, através dos meios de comunicação em massa. E o ensino de 3º grau se estruturava da seguinte forma: cursos de graduação, abertos à matrícula de candidatos que concluíram o ensino do 2º grau e tenham sido classificados em concurso vestibular (a duração mínima de cada curso era estabelecida pelo CFE); cursos de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação, que preencham as condições prescritas em cada caso. Os cursos de pós-graduação levam a: especialização e aperfeiçoamento (para candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes); extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos; mestrado (curso de 1 a 3 anos, com dissertação); e doutorado (curso de 2 a 4 anos, com defesa de tese) (DE ASSIS, 2012, p.333).

No período do regime militar (1964-1985), as disciplinas (anteriormente chamadas de matérias) de história e geografia foram nulificadas do currículo escolar e substituídas pelo

¹⁶DE ASSIS, R. M. **A Educação Brasileira Durante o Período Militar: A Escolarização dos 7 aos 14 anos.** Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 3, n. 2, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v3i2.171. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512>. Acesso em: 19 abr. 2023.

chamado “Estudos Sociais”, o mesmo professor tinha que ensinar as duas disciplinas ao mesmo tempo, os livros didáticos dessa disciplina, obrigatoriamente era passado pelo crivo da censura da época, o sistema também oferecia um treinamento para os professores.

A história das disciplinas escolares, segundo Chervel (1990, p.184), mostra que,

[...] o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado e que, de certa forma, desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

O forte controle autoritário dos militares sobre a ciências humanas de “história e geografia”, segundo a professora Maria Inêz Lemos Soares, tinham motivos óbvios pois, “O ensino de História pode mostrar ao homem que ele é capaz de mudar a sua própria história, mesmo que não seja um herói. Aí ele é levado a pensar sobre si mesmo e sobre as injustiças que o cercam” (LAGÔA. 1991, p.15).

O conteúdo de Estudos Sociais tinha o forte objetivo de despertar nos educandos o civismo, davam prioridade aos “fatos históricos e heróis brasileiros”, a reforma que foi implantada pela Lei 5692/71 monopolizava o ensino em todas as áreas de conhecimento, o controle dos conteúdos passava a ser exclusividade do governo. Outro fato que chama a atenção para essa estipulação fora a criação das chamadas Guias Curriculares, que objetivava nortear o professor na sua prática de ensinar, nestas guias o professor encontrava uma listagem de conteúdos que deveria ser ensinado e trabalhado em cada série com os educandos e os objetivos propostos para cada assunto.

“A ditadura implantada com o movimento militar de 1964 desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino. Escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo a processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder”. (NADAI, 1993, p.157).

Em 1964 quando os militares assumiram o governo, começou a longa agonia do poder civil, os professores de história se tornaram alvo de vigilância da proposta educacional. Esses professores enfrentaram grandes limitações, visto que o ensino de história está diretamente relacionado com os acontecimentos ligados à política do país os quais, posteriormente fariam parte do rol dos conteúdos didáticos. A disciplina de história foi reduzida e incorporada em outras disciplinas, como a Educação Moral e Cívica, disciplina essa que tinha a finalidade de nos abrolhar cidadãos a magnificência da pátria e seu amor e despojamento a esta, esta ação objetiva-se a controlar a atuação política dos estudantes.

Introduzir as disciplinas sobre civismo significa impor a ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da Filosofia e diminuição da carga horária de História e Geografia, que exerce a mesma função de diminuir o senso crítico e consciência política da situação (VEDANA, 1997, p.54).

O estabelecimento obrigatório da disciplina de “Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica (EMC) ”, como prática educativa em todos os sistemas de ensino do Brasil foi por intermédio da Lei 869 de 12 de setembro de 1969. Neste período o estado usa as instituições educacionais para manter o controle da sociedade, introduz nos versos dos cadernos distribuídos nas escolas o “**Hino Nacional**”, assim como uniformes, cadeiras em fileiras, o tablado que colocava o professor em um nível elevado dos alunos.

A construção do programa de Educação Moral e Cívica consta de documentos oficiais, tais como o Decreto 869/69 que tornou a disciplina obrigatória e o documento. A amplitude e desenvolvimento dos programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino, que tinha o objetivo de definir os programas de EMC. Estes documentos revelam as reais intenções da disciplina, entre elas: “aperfeiçoamento do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática” (BRASIL, 1970, p.9).

De acordo com Pereira (2014, p.7-8) “documentos oficiais são instrumentos formulados sob coordenação dos condutores do regime em vigor, conseqüentemente, expressam os reais objetivos dos membros do poder. Tais documentos revelam os propósitos que dirigentes do governo tinham em relação à EMC, o que também contribui na análise dos livros didáticos”.

“[...] livros didáticos e comemoração cívica atuam como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de história” (FONSECA apud SEZZARES, 2013, p.07).

Os livros didáticos traziam nos seus conteúdos todos aspectos possíveis da vida social, a pretensão de cada capítulo era formar ideias favoráveis ao processo político em curso, para isso, os livros didáticos procuravam interferir tanto no que diz respeito aos valores, proporcionando a formação de comportamentos, quanto nas questões relacionadas à política e à economia, causavam nos indivíduos uma relação de interdependência, os militares através da balança do poder controlavam o sistema educacional.

O autocontrole imposto pelos militares através dos conteúdos nos livros didáticos, buscava-se convencer os estudantes de que os militares eram os únicos capazes de consolidar uma suposta forma de democracia, onde não havia espaço para contestação de qualquer natureza. Para Elias (1994), o autocontrole - fundamento da ideia de processo - que se marca

aqui o direcionamento dado ao termo civilização. Os militares utilizaram o processo civilizador através do equilíbrio da conduta humana e no controle das paixões e dos sentimentos provenientes da diferenciação e da interdependência funcional.

Para Elias (2008, p.80), esta dileção de relações de interdependência e poder é entendida na sua forma racional, segundo Elias as relações de poder, equilíbrio ou balança de poder, “constitui um elemento integral de todas as relações humanas”. Elias está indicando que o poder não é monopolizado por uma ou outra pessoa que participa da relação, mas compartilhado, algumas vezes de forma extremamente desigual, em outras de forma mais equilibrada.

Assim, para controlar a educação básica, os conteúdos dos livros didáticos sofreram censura em seus conteúdos, estes livros não possuíam leitura informativa, justamente para não permitir a intervenção do aluno na realidade como sujeito da construção do processo histórico e de conhecimento. A maioria dos livros didáticos, apresentavam textos estereotipados e factuais, os exercícios não levavam a reflexão, ao pensamento crítico, levavam apenas a memorização, com a repetição do trecho lido.

Além da disciplina de Moral e Cívica, a lei 5.540/68 criou a disciplina de Estudos Sociais para o 1º grau. O ensino de Estudos Sociais fragmentava o conhecimento histórico dos indivíduos, Para Helfer e Lenskij (2000), estava evidente que a proposta da disciplina Estudos Sociais, visava ajustar o indivíduo à ordem, desenvolvendo nos alunos uma postura de submissão, de acomodação, de resignação, tornando-os simples contempladores da realidade, através da identificação e observação.

Para mascarar a repressão militar, a festa cívica era promovida de forma teatralizada, tinha como objetivo central criar a imagem de uma sociedade unida, harmônica, alegre e feliz, ocultando as práticas repressivas exercidas para manter o controle social. Segundo Capelato (2009, p.63-67), “O imaginário da unidade mascara as divisões e os conflitos existentes na sociedade”. Capelato (apud GOHN, 2003, p.88-89) ressalta ainda que “[...] As mensagens de propaganda alardeavam que a sociedade feliz se concretizara no Estado Novo, a ‘felicidade brasileira oficial’ era comemorada em todas as datas cívicas por meio de festas promovidas pelo Estado para celebrar as realizações do governo”.

Os artistas neste período usavam a arte como mecanismo de protesto, expressavam seu descontentamento da realidade sociopolítica da época de acordo com Furlan (2015, p.117), “artistas que atuaram nas décadas de 1960, 1970 e 1980, demonstraram-se resistentes à ditadura. Tais artistas traçavam seus caminhos na inconstância de um país mantido pelas rédeas moderadoras de um governo truculento e autoritário”. A autora referencia que o cenário político das décadas de 1960 e 1970 foi de transformações significativas, que refletiram diretamente no

campo social. A arte tornou-se abstrata, retratando o invisível aos olhos, ao passo que os meios tecnológicos na comunicação tiveram desenvolvimento articulado ao modelo de governo que veiculava um governo preocupado com os rumos do país.

A composição artística desse período desloca-se de uma produção artística, para a forma constituinte de uma rede de significados, que explora sistematicamente a “[...] combinação de diferentes meios artísticos ou não e contaminação entre as artes, os valores antes atribuídos às obras transferem-se para situações de experiências em que se associam sujeito e objeto” (FERREIRA, 2007, p.25).

A década de 1970 “[...] desdobra-se em diferentes situações inseparáveis dos contextos sociopolíticos decorrentes da ditadura” (FERREIRA, 2007, p.21). O sistema educacional nas escolas, tinham em seus currículos as aulas de Educação Artística que visavam disciplinar e limitar as expressões artísticas de contestação política, e a disciplina de educação física mantinha o corpo bem cuidado com exercícios físicos, e programas de saúde direcionavam ao zelo pessoal, além da exaltação patriótica, presente na educação moral e cívica.

Furlan (2015, p.104) destaca que “o conhecimento da educação artística e das linguagens visuais, durante o Regime Militar, era restrito, limitava-se a pequena, ou quase nenhuma, abordagem feita nas aulas de educação artística, mas que tinha fundamental importância na formação educacional do sujeito, quando se reconhece que se vivia numa civilização contrária a toda e qualquer forma de expressão”.

Toda estrutura do ensino de estudos era voltada para atender as bases ideológicas dos militares, que também impediam a reflexão crítica nos profissionais em educação, isso refletia diretamente no ensino de primeiro e segundo graus, o indivíduo dito comum dessa época não era visto como um ser participante da construção histórica na qual estava inserindo, o método de ensino aplicado sobre o que ensinar e o que ensinar, privava os professores a intentar nos educandos uma análise crítica dos fatos impostos pelo governo militar.

“(...). Essa concepção de História, baseada nos princípios das “leis científicas e racionais” que regem a sociedade, exclui a ação histórica das diferentes classes que nela atuam, as experiências e os projetos diferenciados, tornando sujeitos históricos aqueles que invariavelmente e “naturalmente” conduzem os destinos da nação e da comunidade. Ao mesmo tempo, legitimam os condutores do momento e realizam um simulacro da participação de todos pela lógica da identidade”. (FONSECA, 1993, p.68- 69).

A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em seu Congresso Anual, segundo Fenelon (1984, p.18), fez um manifesto oficial contra às licenciaturas em Educação Geral, solicitando nesse manifesto o fim de Estudos Sociais no primeiro e segundo grau,

licenciatura curta ou plena em Estudos Sociais e participação das instituições universitárias, científicas e profissionais no processo de elaboração das políticas nacionais. Gerando em 1976, precedentes para que outros setores da sociedade e outras instituições de ensino superior passassem a exigir o fim das licenciaturas curtas e o fim de Estudos Sociais (p.18).

Em 1980, a disciplina de história passa a ser alvo de discussões e propostas de mudanças para o ensino de primeiro grau, por ser uma disciplina que trata com conhecimento, com a causalidade dos fatos, oferece perigo aos intentos militares, já que os professores ao passar esses conhecimentos aos educandos permitirão que esses indivíduos venham a contestar as ações autoritárias e contraditórias do Regime Militar.

“Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte “exclusiva” e “indispensável” para o processo de ensino-aprendizagem” (FONSECA,1993, p.86).

Em meados dos anos 1980, segundo Lessa¹⁷ (2019, p.122) neste período com a redemocratização, a educação ganha nova evidência no quadro das políticas sociais e das preocupações com o desenvolvimento econômico. Torna-se um imperativo dramático a superação da pesada herança de descaso com a instituição escolar, mas também com o tratamento populista de questões referentes à escolarização da população e da relação entre cidadania e saber. Ademais, somam-se aos antigos e sempre protelados dilemas os problemas novos e complexos, derivados da globalização e do próprio processo de transformação tecnológica acelerada, que trazem novas preocupações com os sistemas e processos formais e informais da educação.

A Lei 5.692/71, que nasceu em um período em que a liberdade democrática sofreu repressões por parte do Estado autoritário e ditatorial, durante o período militar no Brasil, o clima político fazia apologia às propagandas de cunho nacionalista, desenvolvimentista. A estrutura curricular desta Lei tinha o desígnio de execução do Projeto Educacional a partir do Projeto Nacional. Nessa conjuntura, Mathias (2004, p.158) afirma que “a legislação sobre a educação espelha a própria forma que assumem os diferentes regimes políticos”. Isto confirma a assertiva de que as leis estão direcionadas aos interesses da classe dominante. É importante percebermos que a esfera social, a política e a econômica influenciaram as políticas

¹⁷ Ver em revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 12, n 1, edição 23, p. 114 - 123, jan. - abr. de 2019.

educacionais durante todo o regime militar e essas influências não morreram com o tempo, continuam tendo sua força até os dias atuais.

2.1.1. Territorialidade do Amazonas e o Desenvolvimento das Políticas Educacionais

Para uma gnose sobre a educação na região Amazônica se deve compreender diversos aspectos que estão relacionados, como ocupação do território e implantação da Zona Franca de Manaus (ZFM), que ocasionou a formação tecnicista e o êxodo rural na região. No Amazonas o Polo Industrial nasceu, como fruto de planejamento estratégico do Estado, em busca do desenvolvimento. Nas palavras de Rey (2019, p.20), “na condição de política pública de orientação desenvolvimentista, a Zona Franca de Manaus foi idealizada ainda nos anos 1950 durante a gestão de Juscelino Kubitschek e implementada em 1967, já no governo militar”. Desse modo, criação do Polo Industrial Amazônico foi vista como a “alternativa certa” à descentralização capitalista existente no território brasileiro. A integridade do poder do Estado sobre suas possessões dependia, portanto, desta ousada e estratégica medida, de extensão do capitalismo brasileiro a um território longínquo e isolado.

Segundo Teixeira (2013, p.20), a criação da ZFM funda-se na necessidade de se ocupar a região com um polo industrial, comercial, agropecuário, dotando-a de “condições de meios de vida” e de uma infraestrutura que atraísse força de trabalho, tanto capital, nacional e estrangeiro. Desse modo, a ditadura militar com intuito de dinamizar a economia local, entendeu que se criasse uma área dotada com incentivos fiscais e extrafiscais contribuiria para o desenvolvimento da indústria nacional.

A Amazônia teve seu processo de desenvolvimento vorazmente subvencionado pelo Estado central, em 1940 por conta do debate sobre o desenvolvimento regional do Brasil, que questionou a baixa densidade populacional no Amazonas, os setores acadêmicos e institucionais denominaram a região Amazônica como um grande vazio demográfico, sendo necessário, portanto, um processo de integração nacional. De acordo com Brito (2021.p.241), esse fato está presente inclusive na Constituição Federal de 1946, no artigo 199, que consolidava o Plano de Valorização da Amazônia, que resultou no seu desenvolvimento socioeconômico.

Brito¹⁸ descreve em seu artigo que em 1957, o governo federal criou uma Zona Franca na cidade de Manaus, conforme a Lei nº 3.173, posteriormente essa área ficou conhecida como

¹⁸ Territorialidade: A Zona Franca de Manaus e seu Impacto Socioeconômico no Estado/ Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.2, fev. 2021.ISSN -2675 -3375.

Porto Livre, pois não teve o impacto esperado, gerando basicamente e um porto livre de impostos. Eis que dez anos depois, durante o Regime Militar foi assinado o Decreto-Lei n.º 288 de 1967, que instituiu Zona Franca de Manaus (ZFM), como área de livre comércio, beneficiária de incentivos fiscais e com objetivo de ocupação do território amazônico (Decreto-Lei.º288/1967). Esses planos de desenvolvimento industrial, fazia parte da projeção da ocupação efetiva da Amazônia por parte de Estado, a grande chegada das indústrias contribuía como consolidação da soberania nacional.

Essa ocupação na região, intensificou-se, a partir de 1970, com a criação do Programa de Integração Nacional (PIN), que tinha como principal objetivo, a construção de dois eixos rodoviários principais: a rodovia Santarém-Cuiabá e a Transamazônica. Na esteira desses planos de desenvolvimento, surge também o Programa de Redistribuição de Terras (PROTERRA) e a Sudam. No entanto, o principal instrumento de desenvolvimento econômico, baseado na política, continua sendo a Zona Franca de Manaus (BRITO, 2021, p.242).

Para compor a força industrial de trabalho no Polo Industrial de Manaus (PIM) se fez necessário a vinda de imigrantes das diversas regiões do País e do interior do Estado, a vinda da população do interior da Amazônia ocasionou uma forte concentração do centro urbano da capital, a superpopulação que se instalou nos subúrbios não tinha nenhuma condição de infraestrutura urbana que discrepava com a infraestrutura que o Estado havia dado às indústrias instaladas no Polo Industrial. As diversas políticas de desenvolvimento do território, criadas pelos militares tinham como meta atrair investimentos para região

A Amazônia desempenhou um papel especial no plano geral de desenvolvimento do regime. A riqueza dos recursos existentes, ainda inexplorados, e os grandes territórios pouco povoados na Amazônia fizeram com que a região fosse considerada um bom lugar para absorver investimentos de capital e excedente de mão-de-obra originários de outras partes do país. (SCHMINK; WOOD, 2012, p.101).

A instalação da ZFM, pedia uma formação de mão de obra voltada para qualificação do mercado de trabalho mais regular, essa formação assegurava uma fixação de salários, garantias, direitos e benefícios trabalhistas. Nesse destarte a ZFM, atuou como uma medida tardia à economia da borracha, a ZFM empreendeu a integração da região à divisão internacional. Essas mudanças na esfera econômica interferiram direta e indiretamente no processo educacional dos diversos povos que ocuparam a região, a educação tecnicista era a proposta pedagógica que

vinha suprir a necessidade capitalista da época. Em Pereira & Pereira¹⁹, historicamente a questão da educação está intimamente relacionada com o tipo de trabalho que uma determinada sociedade realiza, pois, a educação é instrumento de produção e reprodução de conhecimento, podendo estar a serviço da mudança ou mesmo da manutenção de um sistema. Por isso, a questão da educação é peça central em toda e qualquer discussão sobre processos socioculturais e econômicos nas mais distintas sociedades.

A ampliação da esfera pública com o objetivo de fortalecer o espaço de interação entre Estado e Sociedade com vistas à democratização do Estado e da própria sociedade. Nesse processo, a participação social se torna mais efetiva na construção de políticas públicas e o controle social tem mais chances de se materializar e enfrentar a vulnerabilidade das escolas e das populações do campo, que muitas vezes encontram-se a mercê das conveniências dos grupos com poder local (HAGE, 2011, p. 11).

O Estado do Amazonas abraçou a educação tecnicista para suprir as necessidades da economia, tornando os alunos alvo do governo, durante 20 anos essas tendências foram mandatórias nas escolas da rede de ensino no período do regime militar. A visão produtivista da educação profissional, desde seu surgimento até a atualidade, está voltada para qualificação da mão de obra, permanecendo com a roupagem da democratização da escola pública, voltada para a multiplicidade de ofertas educativas em diferentes qualidades educacionais.

Em 1989, a Mesa Redonda Europeia dos Industriais apresentou um relatório com as necessidades de associar a educação às necessidades da indústria. A educação deveria ter conteúdos flexíveis, para uma formação polivalente e a escola deveria ser desregulamentada de forma a acompanhar rapidamente as transformações que ocorrem no sistema produtivo (MAUÉS, 1995, p.14).

Neste panorama, destacamos que o ano de 1971 marca um importante momento para educação profissional, o governo militar instituiu a Lei 5692/71 que reformulou os ensinos de 1º e 2º graus (na atualidade chamados de ensino fundamental e médio), de acordo com Silva (2019, p.20), para analisar o efetivo papel que a educação tem exercido neste cenário, é preciso que se reconheça o contexto de dominação política e ideológica ao qual a mesma está submetida. É neste sentido que se caracterizam os processos educacionais que, segundo Frigotto (2010, p.25), “[...] definem-se no embate hegemônico e contra hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e por isso não pode ser tomada como um ‘fator’ isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória”.

¹⁹ Ler em: A educação como prática de cultura na Amazônia/Research, Society and Development, v. 10, n. 3, e46010313605, 2021 (CC BY 4.0)/ISSN 2525-3409/DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13605>.

A demanda de empregos ofertados pela ZFM, para os pequenos agricultores, ribeirinhos, entre outros agentes do campo, emergiu uma possibilidade de mudança de vida na cidade, perceptivelmente o Amazonas sofreu uma miscigenação cultural. Nas palavras de Matos (2015, p.85), “a concepção de conceito de adaptação e os exemplos de ajustes culturais contribuem para compreender o universo empírico – amazônico”. A população oriunda do interior do Amazonas não se fixaram apenas nos subúrbios de Manaus, acabaram também se dispersando nas proximidades dos rios, habitaram em embarcações no rio Amazonas, prática essa que ficou conhecida como cidades flutuantes.

a “cidade flutuante”, que reterritorializou um estratégico espaço público, porta de entrada pela qual Manaus se abria para o mundo, significou para as mais de 12 mil pessoas que chegou a abrigar em seu auge nos anos sessenta, além de moradias mais baratas e possibilidade mais estratégica de trabalhos associados com a vida marítima do Porto e com a do Mercado Público; para o governo militar, recém implantado, representava um modo cultural de vida descompassado dos rumos modernos e funcionais que a “urbe industrial”, a partir daquele momento, deveria seguir (SOUZA, 2010, p.13).

Araújo (2004, p.29), explica que a prática produtiva do homem rural lhe permite uma série de experiências empíricas que lhe possibilita um conjunto de elucidações acerca de sua própria ação, além de uma aprendizagem significativa inerente ao próprio ato de criar e desenvolver novas modalidades de entender o mundo em que está inserido. O homem amazônico tem sua cultura eminentemente marcada pela relação com as águas, Souza (2010) relata que sobre as águas o ser amazônico constrói suas casas, e delas tiram boa parte de seus alimentos, nelas organizam seus meios de transportes e comunicações, seus trabalhos, lazeres e outras sociabilidades; essas águas habitam e significam às estórias contadas, as lendas, os mitos, atravessam suas festas e rituais, sendo parte de um imaginário que dá sentido às suas vidas e explica muito de sua realidade.

Goudsblom (2001, p.244) citado por Matos (2015, p.138), vai nessa linha de pensamento e argumenta que podem ser percebidas mudanças de comportamentos e mudanças de poder por meio da história humana em cada cultura e em cada sociedade. A “cidade flutuante” de Manaus que se expandiu durante êxodo rural, em busca de novas oportunidades, pode representar a mobilidade das relações humanas aludidas, ser um dos mais poderosos exemplos das manifestações culturais interioranas, em expressar o complexo “continuum” que liga o urbano e o rural. Essas populações oriundas, tanto do interior do estado, como do norte e nordeste, foram responsáveis pelo novo momento no Amazonas, uma nova história de direitos políticos e educacionais.

Para Araújo (2004, p.52), o processo civilizatório oriundo da globalização, além de ter rompido com as fronteiras econômicas, permitiu a interação global por intermédio da dinamização dos transportes e comunicação, ou seja, possibilitou um diálogo multicultural. Apesar disso, aumentou consideravelmente a imigração entre nações e as migrações regionais. Em direção ao desenvolvimento, o processo educacional assume o papel de tutor das transformações econômico-sociais, fundamentais para a construção de uma sociedade mais solidária, justa e humana. No caso da mão de obra qualificada para ZFM na época de sua implantação, a educação profissional teve a responsabilidade de garantir uma formação aos alunos, que respondessem os desafios do mundo do trabalho, por meio de conhecimento que contemplassem sua formação geral quanto a específica de maneira integrada. Para isso, de acordo com Silva (2019, p.29), requer dos docentes responsáveis por esta modalidade de ensino, conhecimentos teóricos e práticos desse processo educativo, para que possam assim, interagir e colocar em prática ações colaborativas, criando possibilidades de responder às necessidades da sociedade contemporânea.

CAPÍTULO III - AS CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO CIVILIZATÓRIO NA EDUCAÇÃO DO AMAZONAS.

Este alteroso capítulo pormenoriza, como os(as) amazonenses contemporâneos viveram os planos de desenvolvimento traçados para a região, iniciado na década de 1964, pelo estado autoritário a serviço da sanha do capital, ortografa como iniciou-se a transição de um sistema meramente extrativista, para um sistema misto – agricultura/extrativismo e indústria, que resultou nas transformações sociais forjadas pelo advento da industrialização, pela expansão das cidades de forma desigual e predatória, pela subordinação do campo à cidade e pela criação da Zona Franca, que diretamente influenciaram o processo educacional do Amazonas.

As ponderações deste capítulo descreverão, de forma empírica, que a implantação da ZFM trouxe questões relevantes para o Amazonas, como pobreza, moradia, questão sanitária, social e educacional para poder dar espaço a multiplicidade populacional que faz parte de sua história. Para isto, é indispensável buscar compreender não somente as grandes figuras industriais da época, mas também as populações atingidas que tiveram seus modos de vida transformados, especialmente no que toca aos aspectos culturais.

Para esse entendimento, será feita uma descrição das influências históricas do processo civilizatório na educação amazonense, através da Constituição e das disciplinas que influenciaram a construção humana sobre seu modo de agir, pensar, já que as boas maneiras estão relacionadas às regras de comportamento social do indivíduo.

3.1. A ZONA FRANCA, O ÊXODO RURAL DE MANAUS E A EDUCAÇÃO

Em 1964, a política Regime Militar reorganizou a agricultura no Amazonas com moldes capitalistas dependentes, essa determinação fugia muito das particularidades locais da nossa região. Segundo Mesquita (2022, p.10), o êxodo rural dos amazonenses contemporâneos “forjaram-se pelo advento da industrialização, pela expansão das cidades de forma desigual e predatória, pela subordinação do campo à cidade e pela criação da Zona Franca”. Podemos observar que esse processo de integração rural para o urbano, fez que os povos amazônicos fossem se distanciando do seu conhecimento hereditário de sobreviver da caça, pesca, da floresta, de acordo com Matos (2015, p.83), à medida que os antigos deixam a terra e as novas gerações não se preocupam com esses conhecimentos [...] substituem o etnoconhecimento praticados na região, é visto então que com este transladar, os povos passaram a depender dos sistemas públicos do Estado.

Leno em sua obra “Cidade Flutuante” uma Manaus Sobre as Águas (1920-1967), escreve que esse processo de emigrar dos povos amazônicos, a procura de empregos oferecidos pela Zona Franca, influenciou a construção de bairros e a moradia desses. Antes de migrarem para o centro urbano de Manaus, essa população morava no coração da maior bacia hidrográfica do mundo “Rio Amazonas”, esses povos tradicionais conhecidos como ribeirinhos²⁰ simbolizavam suas conexões de conhecimentos hereditários com o meio ambiente, de acordo com Santa Brígida e Ramos (2020, p.203), os ribeirinhos possuem uma gama de conhecimentos socioculturais que se relacionam diretamente com a natureza, seja na riqueza de palavras que compõe o seu vocabulário, suas práticas corporais, o seu saber tradicional a respeito de questões de saúde e medicamentos, as diferentes formas de cultivo e manipulação de alimentos, e etc. são saberes que estão diretamente atrelados ao meio histórico-social-cultural do povo ribeirinho e necessitam ser reconhecidos e evidenciados.

Para os autores Santa Brígida e Ramos (2021, p.43), o rio para o povo ribeirinho é uma das maiores fontes de representatividade, identidade e saber social historicamente construído, faz parte da sua existência e resistência. O ribeirinho tem no rio (água) a sua fonte de pertencimento, seu meio de locomoção, de transporte e sustento, e moradia. Os ribeirinhos moravam e moram até hoje, sobre casas de palafitas, a fixação desse tipo de moradia no solo, para evitar possíveis inundações pela variação anual influenciada pelo nível da água, ficam de três a quatro metros abaixo do que seria o piso de acesso da residência.

O rio não só possibilita a alimentação, mas também sustenta e amplia suas figurações. Ele, o rio, dá relativa autonomia para o amazônida inserir-se ou sair de determinadas figurações. Mas não é o rio em sua natureza, a determinar a vida do amazônida. As figurações orientem e reorientam o jogo na qual a vida humana se insere e o rio é uma referência. São figurações humanas observadas ao longo das décadas a orientar e reorientar o trato, a apropriação e as relações de interdependência com o rio e por conseguinte, com a terra. Pelas estradas de rios se conduziu e exteriorizou para o Velho Mundo o que a natureza oferecia em biomas – terra e água – oferecia, No presente, não é muito dizer que as estradas de rios e a maior acessibilidade por vias terrestres continuam a escoar os produtos da generosa natureza amazônica e permitir ampliar as cadeias de interdependências, porém com discussões ambientais e as leis vigentes estimulam outros indivíduos a usufruírem de recursos naturais com novas estratégias (Matos, 2015, p.65-66).

Factualmente a ocupação das popularmente chamadas margens ou beiras fluviais de Manaus pelos ribeirinhos, constitui uma marca que ainda está viva e atuante na nossa cultura urbana manauense. De acordo com Leno (2010, p.14), morar e trabalhar em casas flutuantes

²⁰ Na denominação dos povos tradicionais, o ribeirinho pode ser o indígena, quilombola, o seringueiro, caboclo, e todos aqueles que vivem às margens dos rios, povoados ou comunidades nas áreas de várzea.

mostrou-se como um antigo, lento e complexo cultural, pensado como modo de vida particulares, nos quais as relações com o mundo das águas assumem fortes significados, compreendidos e aproveitados, sobretudo, pela população ribeirinha dos interiores amazônicos.

O fato é que, se a “cidade flutuante”, que reterritORIZOU um estratégico espaço público, porta de entrada pela qual Manaus se abria para o mundo, significou para as mais de 12 mil pessoas que chegou a abrigar em seu auge no anos sessenta, além de moradias mais baratas e possibilidade mais estratégicas de trabalhos associado com a vida marítima Porto e com o Mercado Público; para o governo militar, recém implantado, representava um modo cultural de vida descompassado dos rumos modernos e funcionais que a “urbe industrial”, a partir daquele momento, deveria seguir (LENO,2010, p.13).

As casas flutuantes eram uma forma própria de construção de moradias simples dos ribeirinhos, nas beiras fluviais de Manaus, para dormir faziam uso de redes, pois havia pouca mobília, para o autor Mesquita (2022), “esse processo foi marcado pelo aumento do acesso a serviços de energia elétrica, crescimento de atividades associativas de caráter religioso, esportivo, recreativo e político”. Ribeiro (2015, p.36) cita que esse processo é uma “dinâmica da modernização `que amplifica os conflitos no interior da cidade. Para mediar e pôr termos aos conflitos emergem um conjunto de instituições dotadas de estatutos, hierarquias, dispositivos que disciplinam os exercícios das atividades e da apropriação do seu espaço por parte de indivíduos, grupos e classes.

A cidade é um local no qual estão dispostos indivíduos, grupos e classes sociais em uma intensa e densa disputa pela classificação e apropriação desse espaço. Disputa que se expressa na esfera econômica, política, jurídica e administrativa do espaço urbano, isso implica em conflitos pelo poder legítimo de conduzir/transformar esse ambiente. A espessura das ambivalências contidas no espaço é proporcional à luta para lhe dar direção, segundo concepções morais, políticas, estéticas e econômicas de determinadas classes ou frações de classe que procuram impor seus ideais como valor universal a ser lançado por todos que vivem e habitam esse lugar (RIBEIRO, 2015, p.36).

Na cidade de Manaus, essa população em situação de vulnerabilidade social e desigual, sem condições financeiras para se adquirir um imóvel, aonde pudessem alojar suas famílias, sofreram as consequências dos problemas urbanos que são: falta de água e esgoto, poluição hídrica e atmosférica, resíduos sólidos industriais, marginalidade, desemprego por falta de qualificação. Carvalho e Ramos (2021, p.45) alegam que, eles construíram moradia inadequadas e precárias em áreas de ocupações irregulares, o que ocasionou um crescimento urbano desordenado, para os autores, as várias habitações de aglomerados subnormais que

iniciou essas ocupações, eram de péssimas condições de habitualidade, as famílias usavam madeira e lona, o que era insalubre para o ser humano.

Os retirantes dos interiores, por terem baixa renda ou até mesmo sem nenhuma renda, ocuparam a cidade de Manaus desordenadamente, deram início a imundas favelas e guetos, Carvalho e Ramos (2021, p.45) explicam que os bairros que surgiram de ocupações irregulares (invasão) com construção de imóveis inadequados para moradias, sem infraestrutura que posteriormente o governo urbanizou, Souza (2010) cita alguns desses bairros que são: São Raimundo, Raiz, Compensa, Coroadó e Cidade de Palha. Entre os anos de 1960 a 1970, nosso país se encontrava em um momento político e econômico conturbado, as indústrias nacionais eram criadas sob o comando do Estado, a própria política de planejamento estava associada ao desenvolvimento econômico.

Os programas habitacionais, por exemplo, estavam vinculados não à política de aumento do número de postos de trabalho, mas, à expansão do setor de construção civil; a educação a serviço da melhoria da mão-de-obra; a saúde à melhoria das condições de vida dos trabalhadores, que repercutiria em aumento de produtividade, a Previdência Social, que englobava uma grande parcela dos serviços essenciais para população estava vinculada à vitalidade do sistema financeiro-orçamentário do governo (KOWARICK, 1976, apud, BONINI, 2008, p.4-5).

Essa problematização social necessitou da intervenção estratégica do Estado, o papel regulador do Estado, foi a favor dos interesses múltiplos da sociedade, para tentar sanar essa desordenada habitação urbana, por parte da população advinda do interior e demais regiões do país, cumprindo seu papel regulador de poder o Estado inicia em 1967, construções de conjuntos habitacionais, nos bairros Raiz, Japiim, e Flores, que foram iniciados pela retirada das cidades flutuantes, Carvalho e Ramos (2021, p.45) removendo compulsoriamente os habitantes desobstruindo a paisagem da região Central de Manaus [...] se desenvolveu uma política de habitação para Manaus.

Os retirantes do interior não foram os únicos que ocuparam os espaços urbanos de Manaus, a territorialização dos indígenas nesses espaços é comumente associada pelo poder público de forma pejorativa à prática da “indústria da invasão” em detrimento da luta pelo direito social à moradia assegurado constitucionalmente, porém descumprido pelo poder estatal. Neste cenário de descumprimento da direita territorial à moradia, que ocorreram

conflitos entre a estatal e os indígenas. Farias²¹ e Rodrigues²² (2022, p.225) citam que na margem esquerda do Rio Tarumã-Açú podem ser encontradas comunidades das etnias, originárias do Alto Rio Negro e Médio Solimões, Barasano, Pirá-Tapuya, Tuyuka, Sateré-Mawé e por fim os Karapãna (lê-se Karapãno de acordo com os próprios indígenas desta etnia).

As comunidades da referida localidade têm como base unidades familiares que foram construídas ao longo do tempo, por meio de relações matrimoniais interétnicos. A etnia Tuyuca estabeleceu relações matrimoniais com os demais grupos indígenas e os Karapãna também com não-índios. Logo, podemos encontrar comunidades exclusivamente indígenas compostas de indígenas de mais de uma etnia, como também comunidades mistas na qual a maioria é indígena. Para Elias (2006), essas figurações se diferem de todas as outras figurações entre seres vivos, pois estas não pautam-se em relações biológicas, de gênero, raça ou etnia.

Vilarejos podem se tornar cidades; clãs podem se tornar pequenas famílias; tribos podem se tornar Estados. Seres humanos biologicamente invariáveis podem formar figurações variáveis. Essas figurações possuem peculiaridades estruturais e são representantes de uma ordem de tipo particular, formando, respectivamente, o campo de investigação de um ramo da ciência de tipo particular, as ciências sociais em geral e, também, a sociologia (ELIAS, 2006, p.26).

Freitas e Faria (2021, s/n), os indígenas ao se territorializarem no meio urbano da cidade de Manaus, procuram adotar estratégias e resistências, criando novas territorialidades em contraste com o modelo de dominação ocidental. Faria (2014) utiliza o termo território indígena urbano para fazer referência às ocupações de terras pelos indígenas na cidade de Manaus, alegando que ao criarem comunidades, eles tentam reconstruir o território de origem neste espaço, trazendo as tradições e a cultura, criando assim um novo território a partir das relações sócio espaciais ali estabelecidas. Esse relacionamento ainda de acordo com Faria, “reflete todas as dimensões vividas pela coletividade, pois os homens “vivem” ao mesmo tempo o processo territorial, ou seja, a apropriação do espaço através de suas ações externalizando sua subjetividade na construção dessa territorialidade [...]” (FARIA. 2001, p.117).

Essas novas territorialidades criadas na cidade, levam os indígenas a se apropriarem de bens, valores da sociedade envolvente e do lugar, e estes passam por um processo

²¹Graduada em Direito pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, pós-graduada em Ética e Políticas Públicas na Amazônia pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Possui experiência em Direitos Humanos e Mediação de Conflitos, atuando principalmente nos seguintes temas: Direitos, Conflitos e Relações de Gênero; Direitos Indígenas e dos Povos Tradicionais, Processos de Territorialização e Direito Urbanístico e Meio Ambiente/e-mail: priscilla.farias@semed.manaus.am.gov.br

²²Graduada em Pedagogia - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) - Universidade Federal do Amazonas (Manaus-AM, Brasil) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores na *PanAmazônia* /e-mail: waldeliz.cotinho2017@gmail.com

de desterritorialização e reterritorialização, aprendem a controlar as forças de transformações do sistema mundial inserindo a ordem global em suas próprias ordens cosmológicas. Enfoca a dinamicidade da cultura que por meio do intercâmbio dialético entre o global e o local vem promovendo uma indigenização da modernidade e não uma aculturação indígena, através da leitura do sistema-mundo de acordo com suas cosmologias, criando territórios indígenas na cidade (FARIA, 2014, s/n).

Em um contexto histórico, o empoderamento desses povos foi fruto de muitas lutas, resistência, alguns fugiram de suas terras como tentativa de evitar a integração, exploração e extinção de suas culturas, porém, alguns desses povos ainda lutam para terem a reintegração de posse de suas terras. Em um estudo das culturas encontradas torna-se um complemento da avaliação territorial, visto que uma intervenção do Estado necessariamente passaria por todos os campos, desde o material até o pessoal.

Pensar o processo de democratização através das disputas que ocorrem nos elos de interdependência é uma forma, segundo Elias, de livrar a análise sociológica de “substantivos desumanizados (estrutura, função, papel, organização) como instrumento de investigação” (ELIAS, 1999a, p.143).

Na área supracitada existe um conflito, um processo da Ação de Reintegração de Posse n.º 001.02.020166-5, da 7ª Vara Cível e de Acidentes de Trabalho da Capital feito pela Eletro – Ferro S/A contra Maria Alice da Silva Paulino, indígena Karapãna, residente no ramal do Cujubim, Tarumã, na margem direita do Tarumã-Açú e do processo de Reintegração de Posse n.º 012.10.058500-3 de 14.11.2001, feita pela Companhia Industrial do Norte – CIANORTE contra as famílias de Maria Auxiliadora da Silva Paulino e de Marilda da Silva Paulino, irmãs de Alice e também indígenas Karapãna, tramitando na 8ª Vara Cível da Comarca de Manaus até aquele ano. Tais processos serão esmiuçados mais adiante, fazendo-se mister chamar atenção quanto ao trâmite dos Processos em jurisdição Estadual, mesmo sendo as requeridas indígenas devidamente reconhecidas formalmente por meio de instrumentos legais expedidos pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI.

A redução de diferenças de poder entre governantes e governados é visível nos seguintes atos dos governantes: na tentativa de justificar que suas ações estão calcadas em princípios de direito e de justiça; na necessidade de justificar suas ações como ações voltadas para os interesses sociais gerais; na insistência de que seus programas de governo são programas que visam atender a sociedade como um todo; na busca de simpatia das massas “com planos de melhoramento das suas condições de vida” (ELIAS, 1999, p.71).

Farias e Rodrigues (2022, p.227), neste sentido a área descrita até este momento é palco de um mosaico de atores/situações que vão além de conceituações jurídico-formais. Devemos

atentar e debater acerca da questão dos direitos indígenas, do homem indígena, seus anseios e necessidades modernas. Em especial em relação à questão territorial e habitacional em âmbito urbano, dos “índios urbanos”, como vêm sendo denominados. A defesa de seu direito é feita por meio de ação real. “O Direito é dinâmico por natureza, no entanto, seus instrumentos jurídicos muitas vezes costumam ser um entrave nesta luta.”. Assim leciona Rodrigues (2006, p.297) a diversidade das figuras jurídicas da propriedade territorial que assinala tal complexidade de elementos em questão, agrupando-os em uma categoria classificatória, não parecem comportar uma homogeneização formal fazendo-se necessário o debate, a pesquisa e a ação de diversos setores da sociedade para que tais direitos sejam efetivados.

Só se podem compreender os processos de desconcentração do poder através da práxis da vida social. Todavia, esta última tem de ser analisada, no que diz respeito à democratização, em vista das metas socialmente construídas pelos indivíduos no interior de uma dada estrutura social que é “mantida pelas ações dos próprios indivíduos de maneira a não levar constantemente a tensões destrutivas nos grupos e nos indivíduos” (ELIAS, 1994a, p.123).

A ausência de instrumento legal para a situação dos indígenas na cidade corrobora para que seus direitos indígenas sejam aviltados como um todo, pois como já foi dito, trata-se antes de tudo dos Direitos Humanos e do dinamismo social os quais bem aduz Roberto Bernal ao afirmar “a existência de grupos indígenas, famílias ou indivíduos de etnias diferentes que se recusam a viver no sistema de terras indígenas imposto pelo Estado brasileiro”, entendemos então que as identidades são delineadas dentro do espaço urbano pelas etnias acima citadas. Assim assinala Almeida apud Basini (2010) sobre este aspecto,

“Há uma recusa explícita de contemplar uma possível dinâmica da identidade étnica e de reconhecer a capacidade das pessoas de assumirem múltiplos papéis sociais e várias identidades. A dupla recusa agrava a situação dos indígenas na cidade, que passam a ter questionada sua “definição legítima” e seu reconhecimento em termos jurídicos – formais.” (ALMEIDA apud BASINI, 2010).

Para além da invisibilidade do indígena que está vivendo nas cidades, se faz necessário que as garantias constitucionais sejam efetivadas de modo amplo e participativo, e que o Estado os reconheça enquanto populações indígenas. Como lembra Mészáros (2008, p.68), “[...] enquanto estivermos onde estamos, e enquanto o ‘livre desenvolvimento das individualidades’ estiver tão distante de nós como está, a realização dos direitos humanos é e permanece uma questão de alta relevância para todos os socialistas”. Os indígenas que vivem em meio urbano têm direito de participarem democraticamente e de lutar por seus direitos coletivos (direito este especial à diferença), lutar por direitos fundamentais tais como saúde, educação, moradia,

associados aos conhecimentos tradicionais que lhes pertençam assim como o patrimônio genético.

Em 1928, é aprovada a Lei n. 5.484, que passa a regulamentar a situação jurídica dos índios. Exonera a tutela orfanológica e coloca-os sob a tutela do Estado. Ocorre o processo de “classificação” indígena de acordo com o grau de relacionamento com a sociedade brasileira, denominados como: “grupos nômades”, “aldeados ou arrancados”, “incorporados a centros agrícolas”, e reunidos em povoações indígenas. Índios incorporados à sociedade ou em centros agrícolas são responsáveis por seus atos. (GOMES, 2012, p.95-96).

Gomes, 2012, p.112,

No que se refere ao conceito de “terras indígenas”, a CF de 1988, no parágrafo 1º de seu artigo 231 define: “São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”. Ainda no parágrafo § 2º: “As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes” (GOMES, 2012, p.112).

Neste sentido, Almeida (2004) leciona acerca da coesão de comunidades de diferentes etnias ao não indígena nos afirma que não é novidade em diversas regiões brasileiras, os quais por ocasião de defesa de terras pacificamente ocupadas pelos mesmos “funciona como fator de identificação, defesa e força” e vai além e leciona in verbis,

“Por seus desígnios peculiares, o acesso aos recursos naturais para o exercício de atividades produtivas se dá não apenas através das tradicionais estruturas intermediárias do grupo étnico, dos grupos de parentes, da família, do povoado ou da aldeia, mas também por um certo grau de coesão e solidariedade obtido em face de antagonistas e em situações de extrema adversidade e de conflito, que reforçam politicamente as redes de relações sociais. Neste sentido, a noção de “tradicional” não se reduz à história e incorpora as identidades coletivas redefinidas situacionalmente numa mobilização continuada, assinalando que as unidades sociais em jogo podem ser interpretadas como unidades de mobilização.” (FARIAS E RODRIGUES, 2022, p.227 apud ALMEIDA, 2004).

Necessário em tal discussão é assegurar mecanismos jurídicos que promovam a igualdade material para a consecução dos mesmos. O Decreto n. 736, de 6 de abril de 1936, estabelece que “os índios devem ser nacionalizados para serem incorporados à sociedade brasileira e define as terras indígenas como ‘aquelas em que presentemente vivem e já primariamente habitavam e são necessárias para o meio de vida compatível com o seu estado social: caça, pesca, indústria extrativa, lavoura ou criação; aquelas que já lhes tenham sido ou

venham ser reservadas para seu uso ou reconhecidas como de sua propriedade a qualquer título” (GOMES, 2012, p.96).

O *modus operandi* das normas segue o preceito positivista da situação. É necessário salientar aqui que o operador do Direito deve passar a analisar o objeto em questão não isoladamente, pois este está inserido em conjunto de relações. Se o faz *pari passo* retira o essencial de suas propriedades essenciais (BOURDIEU, 2007, p.27). Assim também aduz Almeida,

“A tentativa de reduzir os que se autodefinem como indígenas nas cidades à fixidez de um passado mítico idealizado, asseverando que perderam o “idioma, a religião e as habilidades na caça, na coleta e na agricultura”, nega a configuração étnica que estão construindo no presente”. (ALMEIDA apud BASINI, 2010).

As autoras Farias e Rodrigues (2022, p.230) salientam que a luta e o processo de territorialização pela permanência nas terras tradicionalmente ocupadas pelas comunidades indígenas localizadas na região do Tarumã-Açú e ao mesmo tempo verificando de que forma o Estado consegue tornar tais atores sociais invisíveis, tolhendo, concomitantemente, seus direitos de lá permanecerem. Se a democratização é, para Elias (1997, p.156), definida como uma “constante mudança na distribuição de poder” que exige uma constante transformação global da sociedade, [...]. “Neste estágio, já está claro que cada um dos cidadãos que, nas democracias parlamentares, conquistou, a duras penas, o direito de controlar seu próprio destino, numa medida limitada, através das eleições no contexto nacional, praticamente não tem chance de influenciar os acontecimentos no plano global” (ELIAS, 1994a, p.137).

Partindo do princípio das garantias constitucionais, pertinentes ao tema e da problemática dos direitos territoriais vividos pelas comunidades indígenas no município de Manaus, percebe-se uma articulação forte pelas comunidades indígenas na forma de associações formais, elaboração de projetos (econômicos, educacionais, políticos) e da judicialização dos conflitos territoriais por eles enfrentados. Os meios são os mais diversos para que sua causa seja visibilizada, para que seus direitos sejam concretizados enfatizando sempre a luta pela terra, e sendo assim, as estratégias de atuação são as mais diversas.

A “ilusão jurídica” é uma ilusão não porque afirma o impacto das ideias legais sobre os processos materiais, mas porque o faz ignorando as mediações materiais necessárias que tornam esse impacto totalmente possível. As leis não emanam simplesmente da “vontade livre dos indivíduos”, mas do processo total da vida e das realidades institucionais do desenvolvimento social dinâmico, dos quais as determinações volitivas dos indivíduos são parte integrante (MÉSZÁROS, 2008, p.163).

Como já foi dito, são atores sociais, como toda sociedade formadora de uma nação também é, na qual as identidades não são fixas, nem o meio onde se nasce deva ser obrigatoriamente a que se deva morrer. Pensando sempre no processo que possa ter levado a migração, que contexto social, político e até mesmo econômico tenha sido fator decisivo de mudança.

“Entretanto, os estados mais fortes no topo da hierarquia dos estados interdependentes são quase invariavelmente impelidos à luta competitiva entre si. A força dessa polarização entre dois estados hegemônicos é tão forte, que os outros estados tendem a cair – algumas vezes contra sua previsão e vontade – na órbita de um dos dois, tal como limalhas de ferro são atraídas para um dos pólos de um ímã poderoso. Desse modo, a luta eliminatória pela hegemonia entre as unidades de poder no topo da hierarquia determina, consideravelmente, o agrupamento dos estados em toda a hierarquia, embora não sem efeito recíproco, pois os arranjos de estados menos poderosos afetam, por sua vez, o equilíbrio da tensão entre os estados do topo” (ELIAS, 1998, p.213).

A alteridade destas comunidades indígenas se faz presente sob estes aspectos de atuação social (agency), na qual são senhores de suas vontades e lutas daquilo que entendam que lhes pertença. O fortalecimento do laço territorial pode ser confirmado pela etnicidade que é a necessidade essencial de manutenção e reprodução de suas culturas e línguas, identificadores de sua singularidade como sujeitos de um direito fundamental à diferença, que lhes confere o reconhecimento conforme suas características próprias. Neste sentido Farias e Rodrigues (2022, p.231) cita Oliveira (1998) lecionando que,

“A etnicidade supõe, necessariamente, uma trajetória (que é histórica e determinada por múltiplos fatores) e uma origem (que é uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem a se acoplar). O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade”.

Para tanto, o espaço físico é de suma importância para que possam efetivamente reproduzir seus rituais, línguas, costumes e tradições, aduz a parte deste aspecto latente Junqueira,

“A posse, o usufruto e o controle efetivo da terra pelos índios têm sido reconhecidos como condição *sine qua non* para a sobrevivência dos povos indígenas. A terra é a natureza culturalizada dentro da qual uma etnia realiza suas virtudes e potencialidades.” (JUNQUEIRA apud ARRUDA, 2006).

Sob outro aspecto, o da tradição, Hall (2006) nos assevera que a ideia de identidade nacional tem como base a cultura nacional que nada mais é que um discurso – um meio de construção de sentidos que influencia e organiza nossas ações e concepções que temos de nós

mesmos. Sentidos com os quais podemos nos identificar ou construir identidades, a partir do entendimento que estes sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que ligam o seu presente com o seu passado, gerando imagens que a partir delas são construídas. Argumenta assim Benedict Anderson (1983) apud Hall (2006), que a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”. Nestes termos, as comunidades indígenas do Tarumã-Açú que tradicionalmente ocupam suas terras Hobsbawm (1983) pondera do seguinte modo, acerca das tradições,

“Tradições que parecem ou alegam ser antigas são muitas vezes de origem bastante recente e algumas vezes inventadas... Tradição inventada significa um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica que buscam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, a qual automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado”. Por exemplo, “nada parece ser mais antigo e vinculado ao passado imemorial do que a pompa que rodeia a monarquia britânica e suas manifestações públicas. No entanto..., na sua forma moderna, ela é o produto do final do século XIX e XX.” (HOBBSBOWM e RANGER, 1983, p.1 apud HALL, 2006).

Ou seja, o dinamismo se faz pulsante, pois a cultura não é estática, é sempre um rio a correr, mudando seu leito na medida em que se torna necessário, assim é o ser humano. As comunidades indígenas também não se diferem destes aportes pois desde que aqui estão, vêm mantendo relações com os outros povos que aqui chegaram, relações de amizade ou de guerra, tanto com os imigrantes, quanto com seus conterrâneos.

Houve, nos dois últimos séculos, uma mudança incontestável no sentido de novos equilíbrios de poder. Basta observar que “as sociedades governadas oligárquicamente pelos privilegiados hereditariamente transformaram-se em sociedades governadas por representantes revogáveis de partidos políticos de massa” (ELIAS, 1999, p.70).

Como bem foi explanado os interesses assegurados constitucionalmente entram em conflito com indeterminação de competência para regularização da área do Tarumã-Açú, observando-se a complexidade da convivência dessas comunidades indígenas em áreas que no momento estão em litígio e pressão constante de especulação imobiliária.

Como entrevemos, as populações que vieram atraídas para cidade a procura de novas oportunidades, magnetizados pela cidade que se encontrava em expansão, provocaram diversos problemas sociais, as indústrias não absorveram toda mão de obra, esses trabalhadores tanto de outros estados como os manauaras, tinham baixa instrução. Segundo Alves (2022, p.31), nos anos de 1960 o país contava com cerca de 39,6 % da população de 15 anos ou mais em estado

de analfabetismo e, nesse mesmo período, ainda se fazia presente em nossas normas constitucionais a negação do voto aos analfabetos.

As condições de desenvolvimento dependente criam relações entre os diversos estratos e cristalizam suas condições anteriores de vida como parte subordinada da sociedade, propiciando uma ascensão parcial e não-permanente de sua renda por um período, ao mesmo tempo em que impede sua ascensão social. As relações sociais estabelecidas reproduzem, rigidamente, a estrutura social anterior e repõem em novo patamar, na cidade, as condições históricas anteriores de subordinação (MESQUITA, 2022. p.24).

Para remediar o analfabetismo, em 15 de dezembro de 1967, surge o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pela lei 5.379, extinta com o fim da ditadura. O MOBREAL foi considerado uma resposta às críticas feitas pelo cenário internacional (UNESCO e ONU) e no nacional, pelos Movimentos sociais e da própria elite, para criação de políticas públicas que viessem aclarar o problema de analfabetismo que assolava o Brasil.

O Mobreal serviria para alfabetizar funcionalmente e alicerçar a educação continuada, porém, a alfabetização ficou limitada a habilidade de escrever e ler, sem que os processos alfabetizadores fossem contextualizados com a realidade do educando. Logo, o programa se tornou um meio político de alcançar a preservação do status quo criados pelos militares, ou seja, fazer com que a ditadura seja culturalmente aceita. Nesse caminho, a educação foi se tornando apenas mecanismo para criar mão-de-obra “alfabetizada” para o empresariado e alienação do povo (SANTOS, 2018, p.13).

Para as autoras Rodrigues²³ e Grisolio (2021, p.55) saber ler e escrever não é suficiente para que os sujeitos sociais superem suas condições de vida. Isso são apenas instrumentos. Além disso, as pessoas devem: compreender, refletir, pensar e agir, criticamente. Fazer a leitura do mundo, como diria Paulo Freire. Assim, a educação contribui tanto para sua reprodução, como para sua negação, pois à medida que formamos pessoas críticas, cientes de seu papel histórico, contribuimos para a construção de uma sociedade capaz de romper com o modelo que busca retirar os seus direitos.

Segundo Ferreira (2011, p.40), os problemas sociais eram/são tratados como subordinados à economia brasileira, setorialmente, e não às necessidades vitais das pessoas.

²³Ver em: RODRIGUES, Waldeliz de Freitas; GRISOLIO, Lilian Marta. **Escola e educação: especificidades do sistema educacional na região Amazônica/Amazônia dissidente: volume 1/Organizadores Michel Justamand, Alexandre Oliveira, Vânia Cristina Cantuário de Andrade.** – Embudas Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus, AM: Edua, 2021. ISBN 978-65-89677-48-2.

Tratamento este que ainda se evidencia através das medidas governamentais atuais quando o problema econômico é resolvido sem levar em conta o social, o que se configura como um corte analítico no tratamento dos problemas sociais. É, portanto, com esse corte analítico que a educação, bem como tantas outras necessidades sociais, é planejada de maneira estanque com vistas a resolver os problemas econômicos e não os sociais. Ou seja, a educação é tratada como propulsora de mão de obra para o mercado.

O mercado de trabalho transformou a educação em mera mercadoria, submetida às leis de oferta e procura. Mesmo com as críticas advindas pelos que lutam por uma educação igualitária, ou ainda com as leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a educação,

É um dos pontos fortes da retórica neoliberal. Este projeto de controle social da burguesia transforma a educação em mercadoria tirando-a da esfera do direito inalienável de todo ser humano. A preocupação básica dos setores da burguesia é com o mercado, assim a escola passa a ser a instituição responsável por fornecer mão de obra qualificada. Nesta perspectiva, o professor nada mais é do que um agente formador de mão de obra especializada, um babá de futuros trabalhadores ou desempregados. A distorção da função social da escola e da educação se coloca aqui em sua plenitude: a educação não é mais para o desenvolvimento intelectual do ser humano e o educador não é mais o profissional que faz a mediação entre o conhecimento e o aluno. O neoliberalismo mercantiliza a escola, a educação e o próprio educador. (GRISOLIO, JUSTAMAND, 2006, p.16-17).

Para se compreender a realidade que se encontrava a educação pública no Amazonas, neste período histórico e suas inúmeras dificuldades é de suma importância, pensar em uma ação educativa, voltada para realidade da população amazonense, Lima e Oliveira (2021, p.95) citam que para Freire, precisamos incluir ações transformadoras para uma libertação do indivíduo oprimido e restabelecer nossas humanidades. Os autores Lima e Oliveira (2021) escrevem que essas ações transformadoras como sugere Freire, sinalizam que é necessário o desenvolvimento de uma consciência enquanto oprimido por meio de um olhar crítico e assim, criar oportunidades para a emergência de um diálogo com as massas visando a libertação.

O MOBREAL, supostamente utilizava uma série de procedimentos parecidos aos de Paulo Freire, usou as “palavras geradoras”, mas o programa era totalmente esvaziado de sentimentos críticos, seus materiais eram padronizados para todo território nacional, não se diferenciava a linguagem e as necessidades do povo de cada região.

A Alfabetização no Sistema Paulo Freire é uma consequência da conscientização. Uma vez introduzido no “círculo de cultura” e iniciado nas atividades pela discussão do que é cultura e mais adiante dialogando a respeito de problemas vitais e sociais, sente-se o analfabeto, além de profundamente motivado, desinibido, inclusive pela

dimensão nova que adquire de ser capaz de criar. Torna-se autoconfiante e comporta-se já diferentemente. (FÁVERO, p.168- 1983).

O movimento MOBRAL não contemplou a diversidade cultural existente no Amazonas. Ponciano (2020, p.80) cita Cevasco (2003), ressaltando que os estudos culturais convergem para entendimento do ser nas relações entre o indivíduo e a sociedade, tais dimensões se conectam provocando o movimento de mudança, isto é, os estudos sobre a sociedade na perspectiva da cultura recorreram na necessidade de mudanças em conformidade com o tempo em que se vive. Para Ponciano (2020), as mudanças semânticas não são senão uma mudança social, as quais incidem sobre o humano.

Neste período, é notório que não se tratava somente alfabetizar, o Estado tinha um objetivo específico de usar a educação para controlar as pessoas. O Movimento MOBRAL, trazia dentro dele outros programas como: Programa de Alfabetização Funcional, Programa de Educação Integrada, Programa MOBRAL Cultural e Programa de Profissionalização. Projetos estes que não tinham interesse de melhorar a situação da classe popular e sim, de priorizar o modelo político-econômico do Regime Militar. O País passava por problemas políticos e educacionais.

A estratégia dos militares na suspensão dos movimentos populares, não tem outra explicação a não ser a intenção de impedir cabeças pensantes. Uma educação pensada de cima para baixo, excluindo a construção de um senso crítico vindo do educando. A educação contrariando a visão do dominador seria uma afronta para o governo militar. Seria uma educação democrática, libertadora, despertando os cidadãos de seus reais direitos. Assim, torna-se impossível obter uma educação plena em um governo ditador (BATISTA, 2017, p.15)

Em 1980, nos meios políticos e educacionais o MOBRAL, como outros programas de alfabetização ficaram sem créditos, perderam sua característica de conservadorismo e assistencialismo, devido seus resultados não terem sido alcançados que era exterminar o analfabetismo, por este motivo teve sua extinção em 1985 concretizada. Em seu lugar surgiu a Fundação Educar, que trazia como projeto educar jovens e adultos, essa instituição foi extinta em 1990.

Ferreira (2011, p.31) escreveu que o Brasil, chegou ao final do século XX como um dos nove países que mantinha os maiores índices de analfabetismo do planeta (3,7 milhões) e um vergonhoso número de adultos pouco escolarizados (4,6 milhões) e que para obter os recursos financeiros internacionais seria necessário implementar políticas educacionais emergentes, o governo federal criou o Plano Decenal em 1994 (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.108-129), e

incentivou programas de aceleração de aprendizagem nos Estados e Municípios (BRASIL, 1996), dentre outras ações, para correção do fluxo escolar.

Libânio (1976, p.7) chamou aceleração escolar, “o processo pelo qual alunos defasados de sua idade normal de escolarização poderiam atingir mais depressa o nível educacional esperado para sua idade ou o padrão de terminalidade escolar, previamente estabelecido num sistema”. Para Libânio, a formação escolar em menor tempo, para os estudantes em idade produtiva para o mercado de trabalho, era justificada pela a ideia de que esses jovens estudantes, iriam adquirir rapidamente, certas habilidades se passassem por uma educação geral básica.

Para tanto, o embasamento legal para a correção do fluxo-escolar é encontrado na Lei 9.394/96, art. 24, inciso II, alínea “c” definindo que a organização da educação básica nos níveis médio e fundamental se dará independente de escolarização anterior, a partir de avaliação feita pela escola que definirá o grau de desenvolvimento e experiência do aluno para então efetuar sua matrícula na série adequada. E, mais precisamente, em seu inciso V, alínea “b” pode-se prevê a verificação do rendimento escolar mediante a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (CARNEIRO, 2010, p.184).

Apesar de se pregar fortemente a disseminação da qualidade total na educação, em todas as escolas do Brasil, o Projeto Tempo de Acelerar (PTA), surgiu como um instrumento de vinculação da ideologia dominante sobre a classe trabalhadora estudantil, assim, como nas décadas de 1960 a 1970 os ensinos supletivos preparavam os trabalhadores para o processo de industrialização brasileira, o PTA tinha uma características pontual e provisória, com objetivos e determinações neoliberais de formação semiqualficada para o mercado de trabalho amazonense e redução de custos públicos e sociais.

Vivemos em um mundo globalizado com a universalização da economia, dos meios de comunicação e de informação. A sociedade atual exige cada vez mais sujeitos participativos e produtivos que utilizem o saber adquirido para análise e construção de novos projetos. O Projeto ‘Tempo de Acelerar’ partindo do paradigma pedagógico do homem como sujeito do seu próprio conhecimento proporcionará a este homem atuar diretamente na construção de seus conhecimentos e na formação dos conceitos de cidadania. A preparação para o trabalho dar-se-á com a oportunidade de conclusão dos estudos em tempo hábil, pois a maioria dos alunos com distorção idade/ano escolar já encontram-se [sic] inseridos no mercado de trabalho e necessitam com urgência do conhecimento escolar sistematizado para atender as novas exigências do mercado de trabalho (Amazonas, 2005, p.4).

A criação do projeto PTA, se procedeu num contexto de incentivo à Gestão da Qualidade Total, nas escolas públicas do Amazonas, o PTA tem como objetivo geral disposto em suas Normas e Procedimentos (AMAZONAS, 2005, p. 4) se propunha a: “Proporcionar aos alunos da rede, com distorção idade/ano, oportunidades educacionais apropriadas para a

aceleração de estudos nos níveis fundamental e médio da Rede Estadual de Ensino” e os específicos a:

Garantir ensino de qualidade, com metodologia adequada, respeitando as características dos alunos atendidos; Capacitar professores em cursos iniciais e programas de formação continuada para atuação específica no Projeto; Sistematizar programa de monitoramento e avaliação sistemática das atividades pedagógicas; Propiciar metodologia didático-pedagógica para subsidiar a prática e as ações discentes. (AMAZONAS, 2005, p.4).

Esse projeto foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM). Foi projetado para ser desenvolvido no Ensino Fundamental e Médio, no período de 2001 a 2008, nas diversas escolas da rede pública de Manaus, seu propósito era de igualar o ensino dos alunos egressos, o que possibilitava eles serem inseridos ao mercado de trabalho. Essa obsessão do capitalismo por mão-de-obra qualificada, provocou graves consequências culturais para o Amazonas.

3.1.1. Costumes tradições e conhecimentos dos povos tradicionais

A miscigenação cultural da sociedade da Amazônia, se gerou a partir de sua conquista e da colonização, toda cultura brasileira se formou a partir da miscigenação de três raças branco, negro e indígena, essas com costumes, tradições e leis diferentes que influenciaram culturalmente o país.

O primeiro ponto em relação ao qual necessitamos de esclarecimento refere-se ao significado do termo raça. No linguajar comum, quando falamos de uma raça, queremos denotar um grupo de pessoas que têm em comum algumas características corporais e talvez também mentais. (BOAS, 2005, p.68).

A população da região amazônica, basicamente desde dos seus primórdios, são formados por diversas tribos indígenas, o processo de integração da nossa região é observado através da sua difusão cultural. Tanto os Pajés indígenas e Pajés caboclos, são detentores de saberes tradicionais, passados de gerações a gerações, existe uma confiança essencial no poder de seus trabalhos, incutida a partir de herança dos antigos Caraíba Tupinambá, que para Vainfas (1995, p.13-14), eram “homens considerados especiais, que tinham o poder de conversar com os mortos, os espíritos dos ancestrais”, que desconcertaram portugueses os quais erroneamente chamaram a manifestação de santidade. No Baixo Amazonas, mesorregião do Estado do Amazonas, a leste de Manaus, aspectos universais que dizem respeito a crenças em magia e incorporação são ligados às universalidades do ecossistema amazônico.

Não é possível compreender em todas as suas consequências esse vasto, diversificado e complexo etnoconhecimento que se produziu ao longo de séculos anteriores e posteriores à conquista sem considerarmos suas dimensões cosmológicas, rituais, mágicas e simbólicas que habitam o mundo da vida das comunidades, no sentido de que todos esses significados, usos, técnicas e práticas são partes da totalidade cultural desses povos (PINTO, 1992, p.187).

Os povos indígenas sofreram imposição do processo civilizador ocidental no período da colonização e continua sofrendo até os dias atuais, por meio desse processo, foram e ainda são engendradas ações para transformar os indígenas em “civilizados”. O processo civilizador ocidental impõe boas maneiras, modos de vida, etiquetas sociais, e outros. Segundo Matos (2015, p.64), o processo civilizador fez o indígena em seus movimentos reivindicatórios, por mais que se pinte, se arme de arco e flecha, karauwatana, como manda a tradição cultural guerreira, se controlar e estabelecer um diálogo, ao invés de disparar suas armas contra os não índios. O que se vê com muito mais frequência é a força do diálogo e do autocontrole. [...] Matos (2015), mas é nesse processo que eles tiveram suporte para sua maior visibilidade, incorporaram a escrita, em detrimento da oralidade ao reivindicar seus direitos e se empoderaram.

A educação escolar Indígena é uma ferramenta fundamental para as lutas e diálogos interculturais. Os povos indígenas tem seus direitos a educação assegurados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, no Artigo 78, estabelece “...o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: proporcionar aos índios, suas comunidade e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”. De acordo com Menezes (2001, s/n) a partir da LDB de 1996, o caráter da educação indígena foi mudado, visando estimular uma educação intercultural. Para isso, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que apresenta ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental.

A educação amazônica para educadores está relacionada às práticas sociais no cotidiano social, cada lugar possui sua especificidade e crenças que se dimensiona pela sua diversidade étnica e cultural e pela pluralidade das falas. A cultura amazônica está presente na vida dos

indivíduos (homens e mulheres) que aqui vivem, sendo repassadas pela cultura da conversa, nos ambientes familiares, cujo aprendizado também está presente nas atividades educativas.

Os saberes que envolvem a arte, a religiosidade, os costumes e os valores na cultura indígena amazônica mudaram e evoluíram, os povos indígenas desenvolveram novos hábitos, podemos fazer um comparativo no seu modo de vida, a tecnologia adentrou nas aldeias, o indígena para pescar utilizava canoa, arco ou flecha, hoje ele já não rema mais, possui um barco voadeira ou rabeta. Como meio de comunicação possuem celular e aparelhos de televisão ligados em antenas parabólicas. Tudo isso faz parte do processo civilizador, que formou nossa sociedade contemporânea. Os povos tradicionais que habitam a região estão perdendo sua relação com a natureza, conhecimentos de plantas medicinais e práticas tradicionais de benzer, rezar e curar, que eram passados por gerações estão desaparecendo.

Na busca por descrever as dimensões internas das cosmologias não ocidentais a Antropologia clássica conduziu a divisão dos conceitos de natureza e cultura como uma demarcação dos predicados opostos: corpo e espírito; transcendência e imanência; necessidade e desejo; animal e humano; universal e físico; e outros. Enquanto a divisão tradicional se apoiava na aversão entre unicidade da natureza e multiplicidade das culturas, a perspectiva ameríndia reafirma, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos (TRINDADE E SOARES, 2021, p.215).

Rubem e Costa (2022, p.72) cita Penaforte (2021, p.18), “a origem das práticas em algumas pessoas se dá através das gerações precedentes, com a transmissão oral das rezas através das mães, pais e avós”. Os benzedores, segundo De Moura (2009, p.46), “são pessoas portadoras de um poder especial, que podem controlar as forças desencadeadoras de desequilíbrios”. A partir da benzeção ou do ato de benzimento - onde são considerados atividades mágico-religiosas, buscam assegurar o desempenho da regularidade que se objetiva, interrompendo aquela anormalidade que ameaça o bem-estar físico (DE MOURA, 2009).

Os autores Rubem e Costa (2022, p.80) destacam o uso de banho a base de ervas são recomendados pelos benzedores. Esses banhos têm como objetivo espantar os males que possam rondar sobre as crianças ou adultos, podendo ser ou não acompanhado de demais elementos naturais, como sal grosso, folhas com forte cheiro (folha de alho brabo, mucuracaá, cravo, folha de limão verdadeiro ou da terra, etc.) as vezes cortadas em formato de encruzilhada, dentes de alho, pimenta do reino. Segundo Rubem e Costa (2022, p.81), acredita-se que essa prática de realizar as atividades de benzimento com o auxílio de ervas, plantas ou demais elementos nasceu com o xamanismo e desde as primeiras populações indígenas aqui no Brasil. A manipulação desses elementos ou símbolos tem o objetivo de acionar o real, onde para o seu

ritual de cura e purificação do corpo, contavam com o auxílio de ervas, plantas, pedras, terra e demais elementos da natureza, pois conforme acreditava-se, tudo no universo estaria interligado, sendo todos nós e todas as coisas parte dele. Entre os benzedores há a existência de adaptação das rezas ou orações reproduzidas durante o ato do benzimento, com base no universo religioso e, principalmente, por uma questão cultural e popular.

As parteiras tradicionais, mesmo na atualidade dos centros urbanos de Manaus ter substituído essa prática pelas maternidades, elas ainda são importantes nas localidades distantes dos centros urbanos e onde as redes de parentesco e reciprocidade ainda organizam as relações sociais. As parteiras tradicionais resistem política e culturalmente à farmacologia química. O conforto entre a tradição e erudição, mostra que a sociedade urbana incorporou o que lhe é imposto, um mundo tecnicista, cirúrgico e industrial. Para Tornquist (2005, p.71), “as parteiras populares e/ou camponesas estão profundamente ligadas à religiosidade popular e o parto é um evento a um só tempo corporal, familiar, sexual e religioso”.

As parteiras tradicionais se diferenciam das enfermeiras e médicos dos centros urbanos, são detentoras de conhecimentos tradicionais sobre os corpos, fazem os trabalhos de assistência ao parto em processos que envolvem solidariedade, dom, parentesco, compadrio, afeto, responsabilidade, de acordo com Tornquist (2005, p.62) “são figuras fundamentais do cotidiano de várias regiões do Brasil e da América Latina, nas áreas rurais, ribeirinhas e indígenas, e também em periferias urbanas”. “Ao longo da história a importância e as atribuições das parteiras foram variando no tempo e na sociedade onde exerceram suas funções” (MOTT, 2005, p.117). As parteiras tradicionais dão apoio as mulheres desde do momento do parto até o pós-parto, cuidam das mulheres com ervas e alimentação, por saberem da importância de se cumprir os quarenta dias de repouso (o resguardo), fundamentais para a recuperação completa da mulher. Passam sua atividade de entre as mulheres de sua família.

Mott, (2002, p.339-401) e Mauss, (2003, p.533) cada parteira tem um modo subjetivo de aplicar os conhecimentos, seus saberes são reproduzidos na prática, possuem técnicas próprias desde dos cortes de umbigo, formas de endireitar a criança no ventre, colocar no lugar certo para nascer e como posicionar a mulher para o parto são questões integradas à prática e à cultura e variam ao longo do tempo. Como vemos essas práticas estão conectadas a técnicas, conhecimentos tradicionais, à religiosidade e à própria medicalização do parto, pois suas ações sofrem interferência com tal processo.

Para realizarem um parto, muitas vezes enfrentam muitas dificuldades ao ter que percorrer longas distâncias, ao não dispor de lugares aonde encaminhar os casos de risco, além do pouco ou nulo acesso as ferramentas adequadas para o atendimento de partos.

A nuance de entender esse universo amazônico, precisamos pensar que existem várias “Amazônias”, dentro da própria Amazônia, sua compreensão não deve suprimir suas diversas diversidades culturais, que na nossa cultura existem.

O etnoconhecimento pode ser identificado como um conjunto de saberes e técnicas existentes nas sociedades ditas primordiais, indígenas, rústicas, rurais e tradicionais, percebido como acervo de elementos constitutivos de suas etnicidades, em oposição ou distantes daquelas reconhecidas como típicas e distintivas das sociedades eurocêntricas e racionais modernas de tipo ocidental (PINTO, 1995, p.185).

Loureiro (1995, p.27) entende por “cultura amazônica aquela que tem sua origem ou está influenciada em primeira instância, pela cultura do caboclo.”. Observa-se que a Cultura Amazônica está repleta de símbolos preservados na memória coletiva de homens, mulheres e crianças diante do olhar para a natureza que os cerca. O modelo econômico posto em ação na região tem ignorado e menosprezado a diversidade dos inúmeros ecossistemas amazônicos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Quando se analisa os preceitos civilizatórios na constituição que norteiam a educação amazonense, temos que pensar na construção e fortalecimento da identidade do ser amazônico, a constituição com seus meios legais vem moldando aos longos dos anos, o comportamento do ser humano, ela impõe hábitos e comportamentos trazidos e incorporados pelos europeus durante a colonização, esses foram introduzidos pelo processo civilizador.

Sobre o processo civilizador ocidental na Amazônia, Matos (2020, 2023), numa perspectiva da sociologia figuracional, lança seu olhar sobre a Carta de Pero Vaz de Caminha, As crônicas de Frei Gaspar de Carvajal, que acompanhou Francisco Orellana na viagem no Rio Amazonas, As crônicas do Padre Cristóbal de Acuña, que após quase um século da viagem de Francisco Orellana, acompanha Pedro Teixeira pelo rio Amazonas, dentre outros, pondera que o colonizador, ao aportar no Novo Mundo, chega com o conceito de civilização e civilidade já concebidos na Europa e em sua autoimagem, considera os povos originários de incivilizados e bárbaros. Essa impressão, segundo Matos (2023), desencadeou uma grande missão do colonizador sobre os autóctones do Novo Mundo, que foi de civilizá-los sob o modelo europeu tendo como premissa as regras de boas maneiras, etiqueta, decoro, autocontrole e muito mais.

Conforme avançava a colonização, os preceitos civilizatórios espriam-se pelo Novo Mundo e os originários da região, que posteriormente foi designada de Amazônia, foram submetidos, segundo Matos (2023), à rígidas regras incluindo a proibição de se comunicarem em sua própria língua.

Porém, segundo Matos (2023), sustentado pela teoria do processo civilizador de Norbert Elias (1994) e os escritos de Johan Goudsblom, em sua obra *Fuego y Civilizacion* (1992), o uso da palavra civilização, da forma como ainda é utilizada hoje, assume conotação *valorativa*. Diante as evidências, Matos acompanha as reflexões de Johan Goudsblom, aproximando a palavra civilização de cultura, dando um novo rumo à concepção de que os povos autóctones da região, não são, como designados pelos colonizadores, incivilizados. Assim, para o professor Gláucio Campos Gomes de Matos, diferentemente de como Norbert Elias descreve o processo civilizador na Europa, isto é, das classes superiores às outras classes, na Amazônia ele foi posto intencionalmente sobre os povos originários e a religião, teve uma grande contribuição nesse processo.

Ao analisarmos todo o processo civilizador no decorrer dos anos, vemos que a educação foi pensada e moldada para o mercado de trabalho, a exploração do saber pelo sistema de ensino formal, acaba submetendo o processo educativo à máxima eficiência capitalista

encontrando-se constituir “capital humano”, que Tragtenberg denomina como taylorismo intelectual. O modelo colonizador no Norte como em outras regiões do Brasil nasceu das experiências pedagógicas dos religiosos, que tinham como objetivo, o de catequisar os índios. A obra educativa dos jesuítas estava integrada à política colonizadora europeia para contrapor-se a cultura local. O projeto de colonização dos europeus nas terras brasileiras provocou um choque cultural, enaltece o branco, rebaixou o índio, o negro e aos filhos de agricultores pertencente às camadas de massa mais empobrecida, desencadeando e exigindo regras de comportamento, à base de mecanismo de controle e de poder, no curso do processo civilizador ocidental.

Desde da primeira criação da LDB em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, seguida por outra versão em 1971, em pleno regime militar, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996, vem servindo para a ideologia do estado maior. Em 1971 durante o governo do Presidente Médici, a LDB nº 5.692/1971, trouxe o ensino de 1.º e 2.º graus com formação profissional, o ensino supletivo, bem como os requisitos para professores e especialistas.

Foram vinte e um anos de regime ditatorial no país, que significaram um período de muitos conflitos, violência e resistência. Muitos líderes estudantis foram presos, universidades foram invadidas e controladas, a União Nacional de Estudantes foi sufocada. Boa parte da população que viveu esse tempo conheceu formas muito específica de dor e silêncio que, no contexto do regime, tiveram uma conotação de coerção e medo (ROSA, 2006, p.37).

Esse foi o período que a educação brasileira foi explicadamente usada pelos militares como mecanismo de manipulação social, os militares, introduziram mudanças curriculares com a inclusão da matéria Educação Moral e Cívica para os alunos do 1º e 2º grau. Para que os estudantes conhecessem a legislação o ex-ministro da educação do governo João Goulart, Anísio Teixeira, alterou o objetivo da disciplina “Organização Social e Política Brasileira”, os militares mudaram o caráter da disciplina, tornando-a um espaço que previa o culto à pátria e aos valores do Regime. Essa disciplina exaltava o nacionalismo presente.

Disciplinas importantes como Sociologia e Filosofia foram excluídas dos currículos básicos dos estudantes, os militares para combater a criticidade dos estudantes promoveram modificações em importantes disciplinas das áreas de humanas, unificaram as disciplinas de história e geografia, transformando-as em “Estudos Sociais”, a ditadura objetivava consolidar outra visão de História, na qual o nacionalismo era ressaltado. A Educação Moral e Cívica deixou de ser obrigatória em 1992 e foi abolida em 1993.

A criação de modelos propagandísticos, para a época, não representava uma resposta à contestação sofrida pelo regime, mas a difusão de “uma imagem positiva dos governos militares, desviando a atenção de boa parte da população dos desmandos que eles próprios praticavam” (FICO, 1997, p.92).

No Brasil, a utilização do livro didático foi impulsionada no primeiro governo Vargas, através do Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938 (BRASIL, 1938), com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático. Houve também o Programa Nacional do Livro Didático que foi criado em 1985, pelo governo federal, com a edição do decreto Lei nº 91.542 de 19 de agosto de 1945 e consiste na distribuição gratuita de livros para os alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o país. O PNLD revela-se como o maior programa de livro didático do mundo que faz do Estado o maior comprador de livros no Brasil.

Os conteúdos dos livros didáticos no período militar, eram utilizados como um mecanismo para convencer a população de que não se vivia em tempos de ditadura, o estado usava nossas instituições de ensino para controlar a sociedade, os versos dos cadernos que se distribuía nesta época na escola tinha o hino nacional, as cartilhas de alfabetização traziam imagens ideológicas como por exemplo: o da família feliz, pai, mãe, e filhos todos brancos, sentado na mesa sendo servidos pela empregada negra, uma ideologia de família, perfeita mas que não passa de uma segregação evidente.

Os livros de Educação Moral e Cívica no Primeiro Grau (hoje fundamental) eram veiculadores de estratégias psicossocial, seus conteúdos transmitiam valores aos alunos a favor da legitimidade do autoritarismo vigente, em seus textos procuravam introduzir que se os pais determinam sobre o que certo ou errado para seus filhos, os “representantes do povo” sabem determinar as leis, que serão necessárias para o bem da nação. O fragmento abaixo demonstra isso,

Vovô é uma verdadeira autoridade aqui em casa. O que ele fala, está falado, ninguém discute porque tem sempre razão. Tem uma maneira de falar, até papai cede! E, olhe que nosso pai é um líder. Muita coisa do que vovô diz, vem do que a vovó pensa. Já notei isso: uns pensam outros dizem: uns mandam outros obedecem. É como um rodízio que a gente faz num jogo de bola: às vezes é um grupo que manda e o outro recebe as ordens, outras vezes, é a vez do outro grupo mandar. Penso que minha vez de mandar vai ser quando eu for pai e chefe de alguma coisa. [...] Na nossa casa há divisão de poderes – como diz meu pai – “cada macaco no seu galho!” Não há brigas. Mamãe pede para fazer o que é bom para nós e para o grupo [...]. No país, diz tio Pedro, há várias autoridades com seus poderes. [...] Marisa saiu-se com uma que é preciso anotar. Tio Pedro explicava um montão de coisas que eu escrevi aí em cima quando ela disse: - E ninguém manda no Presidente da República? [...] Pensei que tio Pedro fosse ficar atrapalhado, mas ele riu e disse: - No Brasil, havendo democracia, o presidente também obedece às leis e faz com que elas sejam cumpridas [...] o

presidente também pode fazer leis, principalmente quando o Congresso está em recesso – isto é, não funciona (GARCIA, 1972, p.54, 55 e 58).

O autor Garcia (1972) mostra o artifício utilizado pelo grupo de poder, como meio de convencer os alunos que é importante a existência do autoritarismo, manipulando o pensamento, que alguns tem características e capacidade mandar enquanto que a outros, cabe obedecer sem discutir as determinações do mais forte. O disfarce aqui visto é sutil, o texto utiliza a linguagem simplória de uma criança escrevendo no diário, utilizando termo amável de mamãe e vovô, mas demonstra o autoritarismo que existe, quando escreve “ninguém discute e um manda e outro obedece”, expondo relações de poder e hierarquia dentro da família, o livro traz no seu texto o Presidente da República e suas formas de ação, como uma maneira de preparar o aluno para que agisse de acordo com o que propunham os condutores do regime. O poder, a autoridade, as elaborações das leis, pelo Presidente da república, neste texto são interpretados nas relações familiares, a apologia do texto sugere que não se deve discutir a autoridade das hierarquias.

A construção do programa de Educação Moral e Cívica consta de documentos oficiais, tais como o Decreto 869/69 que tornou a disciplina obrigatória e o documento A amplitude e desenvolvimento dos programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino, que tinha o objetivo de definir os programas de EMC. Estes documentos revelam as reais intenções da disciplina, entre elas: “aperfeiçoamento do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática” (BRASIL, 1970, p.9).

Para os professores o **Livro do Magistério** era produzido com a ideia de ser um manual do Ensino Primário (Ensino Fundamental) destacavam com bastante intensidade as datas cívicas e comemorativas, a valorização dos grandes vultos históricos. Todo material didático em todos os níveis escolares, que eram confeccionados, era distribuído para todo Brasil, não respeitavam as particularidades das regiões brasileiras, o Amazonas durante a ditadura foi palco de manifestações que transformaram todo seu contexto social, a implantação da ZFM de Manaus, foi palpável pelos militares como modelo de desenvolvimento econômico regional que visava integrar a economia e a ocupação humana da região. Sua implantação influenciou diretamente o processo educacional do Amazonas, as indústrias necessitavam de mão de obra qualificada.

Discorrer sobre a implementação da educação profissionalizante para suprir a necessidade da ZFM, é contextualizar que a sociedade do século XIX, através dos representantes do Estado, estruturaram uma espécie de monopólio de instrução escolar, para

compreender a escolarização dos indivíduos, neste momento histórico se faz necessário entender a educação como um lugar de mudanças das crenças, mentalidades, comportamentos e dos rumos da organização social, política, cultural e econômica que o Amazonas passou durante sua industrialização.

No “Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.”. (LEI Nº 7.044, p.01). Configura-se, pois, uma substituição no modo de tratar a Educação Profissional, já que sob a LDB 5.692/71, o texto apresentava a ideia de qualificação para o trabalho e não apenas uma vaga preparação para o trabalho.

As políticas educacionais vêm passando por um processo histórico conduzido por uma segmentação do controle social, essas políticas foram concebidas como uma invenção social até chegarem a se transformar em um instrumento de garantia de direito à educação, saindo dos aspectos classistas da sociedade para uma educação populacional. A educação na hinterlândia amazônica surge da necessidade de evidenciar que as populações ribeirinhas possuem traços culturais que vêm dos diferentes povos indígenas, dos imigrantes portugueses, de migrantes nordestinos e de populações negras. Esta população traz um saber cultural sobre os rios, a pesca, o extrativismo e agricultura que são atividades marcantes de seu complexo cultural.

Concordamos que para a implantação da educação no Amazonas não basta criar projetos educacionais, é preciso conhecer a realidade do contexto amazônico, como por exemplo, é comum alunos evadirem-se no período da pesca ou durante o plantio e colheita em sua comunidade esses alunos optam em ajudar a família para garantia de alimentos. Segundo Matos (2015, p.264), a pescaria é essencial para obtenção de proteína para nutrir a estrutura corporal de homens e mulheres. Matos (2015, p.265) descreve que o crescimento extensivo fez surgir, às margens dos rios, muitas comunidades. Tendo como característica da região essa imensa diversidade cultural das suas comunidades os currículos das escolas da região amazônica precisam considerar os traços culturais peculiares, com relação as formas de falar, de se alimentar, dançar e se expressar artisticamente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs defendem que essa proposta seja articulada e realizada sob uma compreensão sociocultural.

Para compreender a realidade em que se encontra a educação pública ribeirinha do Amazonas e suas inúmeras dificuldades, é importante ressaltar a concepção de educação e a concepção de sociedade e Estado para essa região. A educação ribeirinha é alvo de críticas e preocupações, ela é demarcada por contradições sociais, culturais, políticas e econômicas. Para

analisar a educação nessa região é preciso levar em conta suas especificidades, e claro, a vivência e a experiência dos professores são elementos essenciais em qualquer análise.

Conforme Tragtenberg (1985, p.4), “para contestar o sistema é necessário está inserido nele numa função produtiva, o Estado brasileiro discrimina o professor, mais é esse profissional que tem compreensão da importância de se construir políticas educacionais com participação social”.

A relação entre a educação e sociedade produziu concepções de educação em diferentes contextos históricos e sociais. São diversas tendências teóricas que direcionam as políticas educacionais e prática do docente. Dessa forma, a educação é definida por um conjunto de fatores históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos, que de maneira geral atendem aos interesses das classes dominantes, seja nos discursos ou valores que acabam silenciando e excluindo grande parte da população das narrativas.

Segundo Araújo (2004, p.22), “o professor principalmente o rural, terá que resistir aos valores dominantes no âmbito da escola, formulando, a partir de sua existência, novos valores, mediatizando a construção de um processo educacional”. As políticas educacionais estabelecem fins a serem atingidos pelo ato educativo, e acaba por agir como um processo social em consonância com ideias impostas e reproduzidas por aqueles que detêm o poder

A grande contradição, é que ao mesmo tempo em que isso ocorre, a educação também é um instrumento de transformação para uma sociedade melhor. Assim, é fundamental que o professor se torne uma agente de contestação e atuação crítica. Assim, nas últimas décadas, podemos perceber “mudanças radicais na realidade humana, principalmente, no que refere à dinamização e intensificação das forças produtivas e das relações capitalista de produção” (Araújo, 2004, p.39). O processo de desenvolvimento da sociedade está integrado ao modelo de educação e seu papel na formação do indivíduo na sociedade contemporânea.

Não há dúvida que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existência social formando pessoas aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Com a religião e o esporte, a educação pode se constituir num instrumento do poder e, nessa medida, o professor é o instrumento da reprodução das desigualdades sociais em nível escolar (TRAGTENBERG, 1985, p.2).

As escolas têm sido grande parte do tempo, ambientes excludentes, isso se deve a essa crença equivocada numa escola única e universal. Ao contrário disso, as escolas não podem ser padronizadas. O que defendemos aqui é que a escola não seja isolada, que não pense na

sociedade a qual ela está inserida, e sim, em uma escola que atenda à comunidade e suas características.

No caso das populações da Amazônia, a educação deve ser intercultural porque pressupõe o diálogo com as diversas culturas e povos. Além de uma especificidade no currículo oficial de ensino de história, soma-se a necessidade de uma escola diferenciada, bilíngue e intercultural. Uma escola não excludente, onde o trabalho pedagógico valoriza a oralidade, a reconstrução de memórias e o respeito aos povos. As políticas voltadas para educação da população ribeirinha precisam partir da compreensão do seu modo de vida e não de uma simples reprodução de outros modelos e de outras experiências urbanas e hegemônicas.

A identidade das escolas do campo é definida nas diretrizes nacionais (...) pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (art.2º, parágrafo único CNE/CEB, 2002).

A educação para essas comunidades deve ser pensada numa perspectiva da valorização das suas identidades. O sistema educacional no Amazonas assume um papel fundamental e reproduz representações ideológicas fundamentais à dominação social. É a consciência do Estado percebendo a importância da educação e sua dimensão política. Nas tabelas²⁴ abaixo podemos observar o índice de matriculados na região Amazonas em todos seus municípios, nas diversas modalidades oferecidas na rede Estadual e Municipal, tanto urbana como rural para alunos em tempo parcial e integral.

Tabela I – Índice de alunos matriculados na rede de ensino estadual e municipal urbana e rural não atípicos.

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino. As matrículas da Educação Especial constam na tabela II.													
Os resultados são apresentados por Unidade da Federação do Estado do Amazonas, em ordem alfabética, segundo os municípios da região amazônica.													
Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial												
	Ensino Regular										EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
Estadual Urbana	0	0	0	0	62.618	5.964	101.422	14.070	118.892	19.785	5.197	21.591	
Estadual Rural	0	0	0	0	3.178	0	8.426	465	32.432	512	220	1.019	
Municipal Urbana	22.562	4.702	78.634	619	171.807	10.211	83.541	5.213	0	0	13.269	212	

²⁴ Ver em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>

Municipal Rural	11.383	117	32.569	186	82.950	8.582	57.338	6.039	0	0	12.904	268
Estadual Municipal e	33.945	4.819	111.203	805	320.553	24.757	250.727	25.787	151.324	20.297	31.590	23.090
ALVARAES												
Estadual Urbana	0	0	0	0	376	0	663	0	625	0	15	94
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	222	0	0	0
Municipal Urbana	482	0	311	0	533	131	209	1	0	0	114	0
Municipal Rural	442	0	372	0	419	552	257	335	0	0	224	0
Estadual Municipal e	924	0	683	0	1.328	683	1.129	336	847	0	353	94
AMATURA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	132	0	265	0	288	0	22	40
Estadual Rural	0	0	0	0	17	0	97	0	334	0	0	10
Municipal Urbana	148	0	230	0	484	0	169	0	0	0	21	0
Municipal Rural	130	0	309	0	861	0	510	0	0	0	34	0
Estadual Municipal e	278	0	539	0	1.494	0	1.041	0	622	0	77	50
ANAMA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	159	0	243	0	368	0	0	29
Estadual Rural	0	0	0	0	33	0	109	0	219	0	0	0
Municipal Urbana	80	0	208	0	334	0	178	0	0	0	0	0
Municipal Rural	12	0	249	0	564	0	315	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	92	0	457	0	1.090	0	845	0	587	0	0	29
ANORI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	378	0	341	0	190	325	0	109
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	136	0	0	0
Municipal Urbana	146	0	364	0	759	0	497	0	0	0	84	0
Municipal Rural	0	0	123	0	297	0	210	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	146	0	487	0	1.434	0	1.048	0	326	325	84	109
APUI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	469	0	303	0	461	0	65	85
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	124	0	0	0
Municipal Urbana	242	0	339	0	406	64	364	7	0	0	0	0
Municipal Rural	16	0	134	0	364	19	297	7	0	0	0	0
Estadual Municipal e	258	0	473	0	1.239	83	964	14	585	0	65	85
ATALAIA DO NORTE												
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	727	0	563	0	114	167
Estadual Rural	0	0	0	0	16	0	762	0	123	0	19	0
Municipal Urbana	0	331	359	0	1.058	52	0	0	0	0	119	0
Municipal Rural	333	0	426	0	1.033	0	367	0	0	0	138	0
Estadual Municipal e	333	331	785	0	2.107	52	1.856	0	686	0	390	167
AUTAZES												
Estadual Urbana	0	0	0	0	1.152	0	1.280	0	1.084	0	97	178
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	875	0	0	0

Estadual Urbana	0	0	0	0	967	0	709	259	552	344	40	202
Estadual Rural	0	0	0	0	183	0	519	0	992	0	18	0
Municipal Urbana	420	0	650	0	714	32	422	23	0	0	101	0
Municipal Rural	366	0	732	0	1.649	0	1.147	0	0	0	184	0
Estadual Municipal e	786	0	1.382	0	3.513	32	2.797	282	1.544	344	343	202
CAAPIRANG A												
Estadual Urbana	0	0	0	0	210	0	224	0	291	0	21	70
Estadual Rural	0	0	0	0	51	0	57	0	333	0	0	0
Municipal Urbana	170	0	205	0	171	0	145	0	0	0	0	0
Municipal Rural	196	0	229	0	678	0	579	0	0	0	167	0
Estadual Municipal e	366	0	434	0	1.110	0	1.005	0	624	0	188	70
CANUTAMA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	181	2	525	17	281	1	63	84
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	87	0	0	0
Municipal Urbana	67	0	270	0	641	35	0	0	0	0	0	0
Municipal Rural	51	0	179	0	610	0	443	0	0	0	356	0
Estadual Municipal e	118	0	449	0	1.432	37	968	17	368	1	419	84
CARAUARI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	798	0	1.146	659	556	440	28	241
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	161	0	0	0
Municipal Urbana	371	0	810	0	1.164	384	0	0	0	0	138	0
Municipal Rural	120	0	333	0	903	0	589	0	0	0	39	0
Estadual Municipal e	491	0	1.143	0	2.865	384	1.735	659	717	440	205	241
CAREIRO												
Estadual Urbana	0	0	0	0	537	0	569	0	177	513	8	11
Estadual Rural	0	0	0	0	81	0	528	0	946	7	13	52
Municipal Urbana	331	0	356	0	550	129	248	161	0	0	164	130
Municipal Rural	427	0	756	0	1.565	501	778	394	0	0	633	94
Estadual Municipal e	758	0	1.112	0	2.733	630	2.123	555	1.123	520	818	287
CAREIRO DA VARZEA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	89	0	141	0	259	0	7	42
Estadual Rural	0	0	0	0	215	0	386	0	672	0	21	35
Municipal Urbana	110	0	182	0	332	0	61	98	0	0	46	0
Municipal Rural	129	0	472	0	1.217	28	554	168	0	0	65	0
Estadual Municipal e	239	0	654	0	1.853	28	1.142	266	931	0	139	77
COARI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	2.701	0	2.612	0	1.823	528	78	556
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	726	0	0	0
Municipal Urbana	441	47	1.733	0	2.332	0	1.436	154	0	0	213	0
Municipal Rural	32	0	416	0	2.116	13	1.934	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	473	47	2.149	0	7.149	13	5.982	154	2.549	528	291	556

CODAJAS												
Estadual Urbana	0	0	0	0	691	0	1.120	0	264	559	124	205
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	227	0	0	0
Municipal Urbana	233	0	581	0	1.019	0	326	0	0	0	7	0
Municipal Rural	0	0	219	2	611	8	458	3	0	0	53	6
Estadual Municipal e	233	0	800	2	2.321	8	1.904	3	491	559	184	211
EIRUNEPE												
Estadual Urbana	0	0	0	0	1.308	0	1.763	0	592	558	116	276
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	526	0	960	0	1.434	0	574	0	0	0	91	0
Municipal Rural	131	0	355	1	999	5	972	9	0	0	174	0
Estadual Municipal e	657	0	1.315	1	3.741	5	3.309	9	592	558	381	276
ENVIRA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	340	327	675	0	577	0	0	127
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	192	0	482	0	612	140	67	303	0	0	143	0
Municipal Rural	44	0	141	0	464	0	510	0	0	0	65	0
Estadual Municipal e	236	0	623	0	1.416	467	1.252	303	577	0	208	127
FONTE BOA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	450	0	771	0	367	652	72	172
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	211	0	0	0
Municipal Urbana	527	12	815	0	1.129	276	544	173	0	0	262	0
Municipal Rural	250	0	337	0	820	139	725	155	0	0	97	0
Estadual Municipal e	777	12	1.152	0	2.399	415	2.040	328	578	652	431	172
GUAJARA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	736	0	459	0	72	58
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	288	0	104	0	0	0
Municipal Urbana	197	0	302	0	864	31	0	0	0	0	0	0
Municipal Rural	73	0	197	0	640	0	0	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	270	0	499	0	1.504	31	1.024	0	563	0	72	58
HUMAITA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	609	7	802	9	1.342	422	85	288
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	40	0	272	0	0	0
Municipal Urbana	238	99	1.056	0	2.232	213	1.488	108	0	0	107	0
Municipal Rural	21	0	532	20	1.436	51	1.190	53	0	0	150	0
Estadual Municipal e	259	99	1.588	20	4.277	271	3.520	170	1.614	422	342	288
IPIXUNA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	238	0	688	0	656	0	78	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	209	0	135	0	29	14
Municipal Urbana	100	0	360	0	919	0	220	0	0	0	39	0
Municipal Rural	73	0	359	0	1.011	0	254	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	173	0	719	0	2.168	0	1.371	0	791	0	146	14

IRANDUBA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	518	0	1.150	0	0	153
Estadual Rural	0	0	0	0	503	0	401	464	1.504	309	0	116
Municipal Urbana	280	0	594	0	1.808	0	912	0	0	0	191	0
Municipal Rural	316	0	1.206	0	3.035	0	2.315	0	0	0	325	0
Estadual Municipal e	596	0	1.800	0	5.346	0	4.146	464	2.654	309	516	269
ITACOATIARA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	1.251	0	2.814	0	2.831	414	0	380
Estadual Rural	0	0	0	0	40	0	452	0	1.946	0	0	65
Municipal Urbana	523	26	1.720	0	3.911	47	1.176	0	0	0	297	0
Municipal Rural	0	0	1.386	4	3.525	7	2.709	0	0	0	1.237	0
Estadual Municipal e	523	26	3.106	4	8.727	54	7.151	0	4.777	414	1.534	445
ITAMARATI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	249	0	446	0	101	207	57	91
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	58
Municipal Urbana	308	0	293	0	692	0	232	0	0	0	77	0
Municipal Rural	0	0	196	0	676	0	506	0	0	0	51	0
Estadual Municipal e	308	0	489	0	1.617	0	1.184	0	101	207	185	149
ITAPIRANGA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	371	0	439	0	153	269	0	111
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	65	0	0	0
Municipal Urbana	157	0	282	0	443	0	248	0	0	0	58	0
Municipal Rural	62	0	107	0	244	0	140	0	0	0	30	0
Estadual Municipal e	219	0	389	0	1.058	0	827	0	218	269	88	111
JAPURA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	117	2	215	16	201	7	56	75
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	69	0	238	0	0	0
Municipal Urbana	232	0	313	0	221	396	157	16	0	0	45	0
Municipal Rural	144	0	225	0	103	452	99	256	0	0	301	0
Estadual Municipal e	376	0	538	0	441	850	540	288	439	7	402	75
JURUA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	389	20	402	12	379	1	7	70
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	35	0	177	0	5	0
Municipal Urbana	267	0	314	0	339	45	138	19	0	0	132	0
Municipal Rural	115	0	150	0	468	0	381	0	0	0	26	0
Estadual Municipal e	382	0	464	0	1.196	65	956	31	556	1	170	70
JUTAI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	366	0	587	0	817	0	0	176
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	43	0	301	0	0	0
Municipal Urbana	431	0	699	0	1.566	34	923	17	0	0	148	0
Municipal Rural	585	0	560	0	1.481	0	1.400	0	0	0	104	0

Estadual e	1.016	0	1.259	0	3.413	34	2.953	17	1.118	0	252	176
Municipal												
LABREA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	860	32	1.024	400	486	444	63	249
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	404	0	0	0
Municipal Urbana	586	0	938	0	1.216	497	422	242	0	0	204	0
Municipal Rural	92	0	415	0	1.531	18	1.300	13	0	0	206	0
Estadual e	678	0	1.353	0	3.607	547	2.746	655	890	444	473	249
Municipal												
MANACAPURU												
Estadual Urbana	0	0	0	0	1.437	285	2.777	253	3.898	0	116	576
Estadual Rural	0	0	0	0	106	0	304	0	1.696	0	27	29
Municipal Urbana	1.117	0	2.072	0	3.814	78	2.004	0	0	0	155	0
Municipal Rural	277	1	1.282	24	3.561	151	3.005	4	0	0	0	0
Estadual e	1.394	1	3.354	24	8.918	514	8.090	257	5.594	0	298	605
Municipal												
MANAQUIRI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	82	0	239	0	403	0	0	64
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	592	0	0	0
Municipal Urbana	98	0	297	0	609	137	317	68	0	0	45	0
Municipal Rural	113	0	403	0	1.033	10	904	11	0	0	392	0
Estadual e	211	0	700	0	1.724	147	1.460	79	995	0	437	64
Municipal												
MANAUS												
Estadual Urbana	0	0	0	0	28.375	4.349	52.965	9.129	74.144	7.497	2.650	11.506
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	8	0	874	0	0	0
Municipal Urbana	4.540	2.118	40.373	536	109.569	1.551	56.037	653	0	0	6.327	0
Municipal Rural	66	0	1.861	29	5.905	192	4.359	0	0	0	194	0
Estadual e	4.606	2.118	42.234	565	143.849	6.092	113.369	9.782	75.018	7.497	9.171	11.506
Municipal												
MANICORE												
Estadual Urbana	0	0	0	0	964	0	812	254	1.145	127	0	152
Estadual Rural	0	0	0	0	63	0	416	0	1.251	0	0	54
Municipal Urbana	655	0	949	0	773	432	323	357	0	0	381	0
Municipal Rural	740	0	1.074	0	1.934	803	1.045	767	0	0	1.433	0
Estadual e	1.395	0	2.023	0	3.734	1.235	2.596	1.378	2.396	127	1.814	206
Municipal												
MARAA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	375	97	401	151	306	50	67	146
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	538	0	0	0
Municipal Urbana	254	98	337	0	268	236	91	43	0	0	87	0
Municipal Rural	414	0	455	0	473	608	884	11	0	0	283	0
Estadual e	668	98	792	0	1.116	941	1.376	205	844	50	437	146
Municipal												
MAUES												
Estadual Urbana	0	0	0	0	1.127	0	1.309	289	1.310	347	174	367
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	74	0	1.195	0	0	0
Municipal Urbana	397	0	978	0	1.760	10	892	0	0	0	0	0

Municipal Rural	44	0	1.206	0	3.519	0	2.538	0	0	0	193	0
Estadual Municipal e	441	0	2.184	0	6.406	10	4.813	289	2.505	347	367	367
NHAMUNDA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	345	7	343	5	131	293	11	53
Estadual Rural	0	0	0	0	9	0	65	0	576	0	0	0
Municipal Urbana	114	0	255	0	323	33	229	4	0	0	0	0
Municipal Rural	172	0	441	0	1.053	60	701	14	0	0	96	0
Estadual Municipal e	286	0	696	0	1.730	100	1.338	23	707	293	107	53
NOVA OLINDA DO NORTE												
Estadual Urbana	0	0	0	0	514	46	829	39	437	440	8	210
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	723	0	0	0
Municipal Urbana	0	433	694	0	1.079	63	376	42	0	0	141	0
Municipal Rural	9	0	469	0	1.300	2	1.075	2	0	0	324	0
Estadual Municipal e	9	433	1.163	0	2.893	111	2.280	83	1.160	440	473	210
NOVO AIRAO												
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	285	0	419	226	356	0	132
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	123	0	0	0
Municipal Urbana	0	0	470	0	997	0	515	0	0	0	135	0
Municipal Rural	8	0	107	0	291	0	242	0	0	0	50	0
Estadual Municipal e	8	0	577	0	1.288	285	757	419	349	356	185	132
NOVO ARIQUANA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	673	0	708	126	635	48	64	126
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	38	0	277	0	0	0
Municipal Urbana	308	0	501	0	615	0	277	0	0	0	10	0
Municipal Rural	89	1	190	11	472	34	297	67	0	0	0	0
Estadual Municipal e	397	1	691	11	1.760	34	1.320	193	912	48	74	126
PARINTINS												
Estadual Urbana	0	0	0	0	2.671	0	3.044	501	3.453	465	0	336
Estadual Rural	0	0	0	0	151	0	224	0	1.899	0	0	0
Municipal Urbana	918	0	2.189	0	2.848	431	1.491	95	0	0	235	0
Municipal Rural	486	0	1.192	0	2.907	180	2.247	177	0	0	156	0
Estadual Municipal e	1.404	0	3.381	0	8.577	611	7.006	773	5.352	465	391	336
PAUINI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	792	0	508	0	81	124
Estadual Rural	0	0	0	0	33	0	90	0	24	0	25	0
Municipal Urbana	176	0	381	0	1.284	0	0	0	0	0	65	0
Municipal Rural	0	0	153	0	1.396	0	0	0	0	0	113	0
Estadual Municipal e	176	0	534	0	2.713	0	882	0	532	0	284	124
PRESIDENTE FIGUEIREDO												

Estadual Urbana	0	0	0	0	0	177	397	189	244	400	0	92
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	217	0	0	0
Municipal Urbana	193	0	369	0	536	336	1	298	0	0	54	0
Municipal Rural	63	0	141	0	260	73	154	121	0	0	0	0
Estadual e Municipal	256	0	510	0	796	586	552	608	461	400	54	92
URUCURITU BA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	349	0	562	0	568	0	58	135
Estadual Rural	0	0	0	0	62	0	192	0	331	0	0	41
Municipal Urbana	14	212	348	0	639	92	247	0	0	0	23	0
Municipal Rural	141	63	284	0	656	26	430	5	0	0	109	0
Estadual e Municipal	155	275	632	0	1.706	118	1.431	5	899	0	190	176

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira - INEP 2022.

Tabela II– Índice de alunos matriculados na rede de ensino estadual e municipal urbana e rural atípicos.

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.												
Os resultados são apresentados por Unidade da Federação do Estado do Amazonas, em ordem alfabética, segundo os municípios da região amazônica.												
Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais					
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fundamental	Médio
Estadual Urbana	13	0	10	0	2.185	109	2.968	338	2.193	295	228	356
Estadual Rural	0	0	0	0	44	0	88	9	293	5	2	10
Municipal Urbana	611	66	2.336	33	6.484	215	2.792	96	0	0	1.300	10
Municipal Rural	59	1	276	1	1.079	87	962	69	0	0	150	1
Estadual e Municipal	683	67	2.622	34	9.792	411	6.810	512	2.486	300	1.680	377
ALVARAES												
Estadual Urbana	0	0	0	0	19	0	27	0	9	0	1	3
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Municipal Urbana	4	0	5	0	14	2	16	0	0	0	2	0
Municipal Rural	2	0	6	0	11	10	10	2	0	0	2	0
Estadual e Municipal	6	0	11	0	44	12	53	2	11	0	5	3
AMATURA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	1	0	5	0	3	0	1	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Municipal Urbana	1	0	3	0	9	0	10	0	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	1	0	4	0	7	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	1	0	4	0	14	0	22	0	5	0	1	0
ANAMA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	3	0	6	0	8	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	1	0	4	0	1	0	6	0	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	1	0	5	0	4	0	15	0	8	0	0	0
ANORI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	10	0	30	0	3	5	0	4

Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Municipal Urbana	1	0	5	0	27	0	11	0	0	0	3	0
Municipal Rural	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	1	0	5	0	40	0	41	0	4	5	3	4
APUI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	23	0	13	0	8	0	5	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Municipal Urbana	6	0	16	0	12	1	15	0	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	2	0	1	0	9	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	6	0	18	0	36	1	37	0	9	0	5	0
ATALAIA DO NORTE												
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	15	0	4	0	2	3
Estadual Rural	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	0	1	6	0	20	0	0	0	0	0	1	0
Municipal Rural	2	0	1	0	6	0	2	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	2	1	7	0	27	0	19	0	4	0	3	3
AUTAZES												
Estadual Urbana	0	0	0	0	16	0	23	0	15	0	2	5
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0
Municipal Urbana	4	0	1	0	19	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	10	0	24	0	16	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	4	0	11	0	59	0	39	0	23	0	2	5
BARCELOS												
Estadual Urbana	0	0	0	0	10	0	27	0	6	0	1	1
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	4	0	14	0	33	4	0	0	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	3	0	11	0	2	0	0	0	1	0
Estadual Municipal e	4	0	17	0	54	4	30	0	6	0	2	1
BARREIRINHA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	6	0	20	0	25	6	0	5
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	2	0	22	0	0	0
Municipal Urbana	4	0	14	0	43	0	28	2	0	0	6	0
Municipal Rural	3	0	8	0	32	4	33	8	0	0	6	0
Estadual Municipal e	7	0	22	0	81	4	83	10	47	6	12	5
BENJAMIN CONSTANT												
Estadual Urbana	0	0	0	0	10	0	7	0	8	3	0	3
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0
Municipal Urbana	7	0	7	0	29	3	22	6	0	0	11	0
Municipal Rural	3	0	8	0	26	1	16	1	0	0	4	0
Estadual Municipal e	10	0	15	0	65	4	45	7	16	3	15	3
BERURI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	11	0	3	0	2	0	2	1
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Municipal Urbana	1	0	2	0	9	0	6	0	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	2	0	4	0	7	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	1	0	4	0	24	0	16	0	3	0	2	1
BOA VISTA DO RAMOS												
Estadual Urbana	0	0	0	0	23	0	32	0	24	0	0	7
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	17	0	0	0
Municipal Urbana	15	0	11	0	37	0	21	0	0	0	1	0
Municipal Rural	1	0	3	0	13	7	17	9	0	0	4	0
Estadual Municipal e	16	0	14	0	73	7	70	9	41	0	5	7

BOCA DO ACRE												
Estadual Urbana	0	0	0	0	21	0	20	4	14	11	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0
Municipal Urbana	2	0	19	0	32	0	14	0	0	0	1	0
Municipal Rural	0	0	2	0	7	0	13	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	2	0	21	0	61	0	49	4	15	11	1	0
BORBA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	15	0	16	0	4	3	0	1
Estadual Rural	0	0	0	0	1	0	6	0	4	0	1	0
Municipal Urbana	0	0	12	0	22	1	13	0	0	0	1	0
Municipal Rural	0	0	3	0	6	0	3	0	0	0	3	0
Estadual Municipal e	0	0	15	0	44	1	38	0	8	3	5	1
CAAPIRANGA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	33	0	54	0	23	0	3	6
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0
Municipal Urbana	1	0	3	0	4	0	15	0	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	3	0	8	0	11	0	0	0	2	0
Estadual Municipal e	1	0	6	0	45	0	80	0	26	0	5	6
CANUTAMA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	1	0	3	0	2	0	0	1
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Municipal Urbana	0	0	1	0	9	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	0	0	1	0	7	0	0	0	2	0
Estadual Municipal e	0	0	1	0	11	0	10	0	3	0	2	1
CARAUARI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	16	0	42	17	10	6	1	6
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	11	0	25	0	83	16	0	0	0	0	18	0
Municipal Rural	0	0	1	0	11	0	4	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	11	0	26	0	110	16	46	17	10	6	19	6
CAREIRO												
Estadual Urbana	0	0	0	0	19	0	7	0	2	7	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0	3	0	7	0	7	0	0	1
Municipal Urbana	6	0	8	0	21	2	4	2	0	0	8	1
Municipal Rural	4	0	10	0	36	10	9	4	0	0	4	0
Estadual Municipal e	10	0	18	0	79	12	27	6	9	7	12	2
CAREIRO DA VARZEA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	5	0	3	0	2	0	1	2
Estadual Rural	0	0	0	0	4	0	6	0	9	0	0	0
Municipal Urbana	0	0	2	0	11	0	2	1	0	0	1	0
Municipal Rural	1	0	0	0	8	0	4	2	0	0	1	0
Estadual Municipal e	1	0	2	0	28	0	15	3	11	0	3	2
COARI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	84	0	88	0	48	5	1	14
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0
Municipal Urbana	8	0	57	0	76	0	39	2	0	0	4	0
Municipal Rural	1	0	0	0	18	0	17	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	9	0	57	0	178	0	144	2	56	5	5	14
CODAJAS												
Estadual Urbana	0	0	0	0	21	0	18	0	5	4	0	4
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	3	0	17	0	29	0	26	0	0	0	5	0
Municipal Rural	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0

Estadual Municipal e	3	0	17	0	50	0	47	0	5	4	6	4
EIRUNEPE												
Estadual Urbana	0	0	0	0	11	0	10	0	3	9	1	3
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	0	0	2	0	18	0	22	0	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	0	0	2	0	29	0	32	0	3	9	1	3
ENVIRA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	3	0	7	0	5	0	0	1
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	0	0	0	0	4	0	0	2	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	0	0	0	0	8	0	7	2	5	0	0	1
FONTE BOA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	10	0	7	0	0	0	1	1
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	15	0	18	0	45	8	6	4	0	0	6	0
Municipal Rural	0	0	0	0	1	1	8	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	15	0	18	0	56	9	21	4	0	0	7	1
GUAJARA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	49	0	26	0	3	3
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	8	0	1	0	0	0
Municipal Urbana	8	0	15	0	43	1	0	0	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	8	0	15	0	54	1	57	0	27	0	3	3
HUMAITA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	19	0	37	0	41	13	4	8
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	11	4	32	0	140	4	91	4	0	0	16	0
Municipal Rural	0	0	5	1	23	0	23	0	0	0	3	0
Estadual Municipal e	11	4	37	1	182	4	153	4	41	13	23	8
IPIXUNA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	2	0	10	0	7	0	1	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	1	0	7	0	63	0	0	0	0	0	1	0
Municipal Rural	0	0	1	0	12	0	1	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	1	0	8	0	77	0	11	0	7	0	2	0
IRANDUBA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	11	0	24	0	0	1
Estadual Rural	0	0	0	0	23	0	10	9	20	5	0	0
Municipal Urbana	4	0	8	0	27	0	23	0	0	0	4	0
Municipal Rural	4	0	37	0	94	0	57	0	0	0	24	0
Estadual Municipal e	8	0	45	0	144	0	101	9	44	5	28	1
ITACOATIARA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	70	0	127	0	75	6	0	6
Estadual Rural	0	0	0	0	1	0	13	0	23	0	0	0
Municipal Urbana	31	0	67	0	155	0	59	0	0	0	10	0
Municipal Rural	0	0	18	0	58	0	95	0	0	0	17	0
Estadual Municipal e	31	0	85	0	284	0	294	0	98	6	27	6
ITAMARATI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	1	0	9	0	1	0	0	1
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	0	0	0	0	4	0	2	0	0	0	1	0

Municipal Rural	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	0	0	0	0	6	0	11	0	1	0	1	1
ITAPIRANGA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	1	0	15	0	1	3	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	0	0	3	0	18	0	6	0	0	0	1	0
Municipal Rural	2	0	1	0	4	0	1	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	2	0	4	0	23	0	22	0	1	3	1	0
JAPURA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	4	0	5	0	9	0	2	0	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	0	0	5	3	0	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	4	0	5	0	15	3	7	0	0	0	0	0
JURUA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	6	0	6	0	3	0	0	3
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	2	0	4	0	29	1	1	0	0	0	4	0
Municipal Rural	0	0	1	0	5	0	1	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	2	0	5	0	40	1	8	0	3	0	4	3
JUTAI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	34	0	6	0	15	0	0	6
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	3	0	6	0	44	1	11	0	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	2	0	6	0	4	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	3	0	8	0	84	1	22	0	15	0	0	6
LABREA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	13	0	34	18	28	12	3	8
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	19	0	37	0	107	9	39	18	0	0	27	0
Municipal Rural	0	0	1	0	9	0	13	1	0	0	2	0
Estadual e Municipal	19	0	38	0	129	9	86	37	28	12	32	8
MANACAPURU												
Estadual Urbana	0	0	0	0	32	3	52	6	59	0	5	3
Estadual Rural	0	0	0	0	1	0	4	0	9	0	1	0
Municipal Urbana	50	0	79	0	135	0	70	0	0	0	0	0
Municipal Rural	2	0	10	0	61	4	61	1	0	0	0	0
Estadual e Municipal	52	0	89	0	229	7	187	7	68	0	6	3
MANAQUIRI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	1	0	1	0	6	0	0	1
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Municipal Urbana	1	0	11	0	28	0	14	0	0	0	15	0
Municipal Rural	1	0	3	0	2	0	9	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	2	0	14	0	31	0	24	0	8	0	15	1
MANAUS												
Estadual Urbana	13	0	10	0	1.210	95	1.592	232	1.342	131	164	164
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Municipal Urbana	214	42	1.362	32	4.042	85	1.703	11	0	0	989	0
Municipal Rural	3	0	24	0	119	3	74	0	0	0	11	0
Estadual e Municipal	230	42	1.396	32	5.371	183	3.369	243	1.344	131	1.164	164
MANICORE												
Estadual Urbana	0	0	0	0	18	0	15	3	9	2	0	2
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	6	0	6	0	0	1

Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	12	5	7	2	0	4
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	7
Municipal Urbana	13	0	22	0	42	12	22	8	0	0	12	0
Municipal Rural	3	0	19	0	50	5	20	1	0	0	12	0
Estadual Municipal e	16	0	41	0	92	17	54	14	8	2	24	11
RIO PRETO DA EVA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	7	0	14	0	0	2
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	5	3	18	0	38	0	12	0	0	0	13	9
Municipal Rural	0	0	1	0	24	1	22	0	0	0	1	1
Estadual Municipal e	5	3	19	0	62	1	41	0	14	0	14	12
SANTA ISABEL DO RIO NEGRO												
Estadual Urbana	0	0	0	0	12	0	1	0	2	1	0	1
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	0	0	3	0	12	0	11	0	0	0	3	0
Municipal Rural	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	2	0
Estadual Municipal e	0	0	3	0	27	0	12	0	2	1	5	1
SANTO ANTONIO DO ICA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	2	0	22	0	27	0	3	5
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0
Municipal Urbana	3	0	18	0	31	4	7	0	0	0	5	0
Municipal Rural	1	0	2	0	6	5	3	0	0	0	3	0
Estadual Municipal e	4	0	20	0	39	9	33	0	29	0	11	5
SAO GABRIEL DA CACHOEIRA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	26	1	23	4	4	4	1	1
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Municipal Urbana	0	5	12	1	18	0	3	0	0	0	19	0
Municipal Rural	0	0	5	0	23	3	16	4	0	0	0	0
Estadual Municipal e	0	5	17	1	67	4	43	8	4	4	20	2
SAO PAULO DE OLIVENCA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	22	0	22	13	7	6	0	5
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	2	0	5	0	0	0
Municipal Urbana	3	0	7	0	36	3	17	0	0	0	8	0
Municipal Rural	0	0	3	0	1	0	2	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	3	0	10	0	59	3	43	13	12	6	8	5
SAO SEBASTIAO DO UATUMA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	2	0	2	0	4	1	2	3
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	2	0	5	0	4	3	2	0	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	2	0	4	0	2	0	0	0	1	0
Estadual Municipal e	2	0	7	0	10	3	6	0	4	1	3	3
SILVES												
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	1	1
Estadual Rural	0	0	0	0	1	0	0	0	4	0	0	0
Municipal Urbana	1	0	5	0	19	0	4	0	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	2	0	5	0	11	0	0	0	0	0
Estadual Municipal e	1	0	7	0	25	0	16	0	7	0	1	1
TABATINGA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	23	0	33	0	21	4	1	6
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0

Municipal Urbana	19	0	28	0	86	11	43	5	0	0	12	0
Municipal Rural	2	0	0	0	10	0	6	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	21	0	28	0	119	11	82	5	25	4	13	6
TAPAUA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	45	0	12	0	7	0	5	1
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	8	0	9	0	24	3	3	12	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	0	0	7	0	0	3	0	0	0	0
Estadual e Municipal	8	0	9	0	76	3	15	15	7	0	5	1
TEFE												
Estadual Urbana	0	0	0	0	78	0	85	2	50	5	0	15
Estadual Rural	0	0	0	0	6	0	3	0	28	0	0	0
Municipal Urbana	20	5	76	0	158	8	74	1	0	0	17	0
Municipal Rural	11	0	28	0	80	15	71	26	0	0	22	0
Estadual e Municipal	31	5	104	0	322	23	233	29	78	5	39	15
TONANTINS												
Estadual Urbana	0	0	0	0	1	0	2	0	5	0	0	2
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Municipal Urbana	2	0	7	0	21	9	12	1	0	0	0	0
Municipal Rural	0	0	1	0	5	0	1	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	2	0	8	0	27	9	15	1	7	0	0	2
UARINI												
Estadual Urbana	0	0	0	0	11	0	16	0	12	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Municipal Urbana	6	0	8	0	30	0	14	0	0	0	4	0
Municipal Rural	1	0	3	0	7	2	12	0	0	0	1	0
Estadual e Municipal	7	0	11	0	48	2	42	0	13	0	5	0
URUCARA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	9	6	8	2	6	0	1
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Municipal Urbana	3	0	4	0	41	1	7	4	0	0	1	0
Municipal Rural	0	0	0	0	0	4	1	1	0	0	0	0
Estadual e Municipal	3	0	4	0	41	14	14	13	3	6	1	1
URUCURITUBA												
Estadual Urbana	0	0	0	0	6	0	12	0	1	0	1	2
Estadual Rural	0	0	0	0	1	0	4	0	2	0	0	0
Municipal Urbana	0	5	2	0	17	0	1	0	0	0	0	0
Municipal Rural	1	1	2	0	3	0	5	1	0	0	1	0
Estadual e Municipal	1	6	4	0	27	0	22	1	3	0	2	2

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira - INEP 2022.

O Estado do Amazonas abarca um quantitativo de alunos matriculados elevado, tanto de alunos atípicos e não atípicos, o que nos lembra que para a sociedade brasileira a educação nunca será transformadora, enquanto não se considerar a pluralidade, diversidade dos saberes, valores culturais de seus povos. Levando-se em conta tudo isso, que entendemos ser urgente e romper com o paradigma que domina as políticas públicas educacionais no espaço amazônico, portanto, diversidade cultural é um elemento que precisa virar prática educativa de fato, e não apenas discursiva.

Essa é a questão central da região amazônica, dos povos ribeirinhos, quilombolas e indígenas. Não respeitar a diversidade é continuar reproduzindo valores excludentes que atendem interesses de classe, poder e dominação e ignora seus povos, culturas e tradições. Para promover discussões democráticas, sobre o processo educativo no Amazonas, a escola como meio social, deve propor no seu currículo pedagógico diferentes estratégias que estejam de acordo com a organização intercultural amazônica. O que de maneira geral não é aplicado, ao contrário, como observa Araújo (2004, p.116),

Na realidade, o processo educativo no Amazonas vem sustentando, através de sua capacidade de mimetizar, as condições ideológicas necessárias de certos grupos dominantes perpetuarem a sua dominação sobre a maioria da população.

Os diferentes grupos culturais presentes na sociedade amazonense manifestam a necessidade de um olhar atento às suas características, nessas perspectivas intercultural e plural. A educação de diferentes grupos sociais e culturais deve estar pautada no reconhecimento do “outro”, tendo a escola como um espaço de cruzamentos de culturas, valorização e conservação dessas tradições e costumes, e não de apagamento.

As interferências e conflitos entre os diversos grupos sociais intensificam a globalização da economia, da tecnologia e da educação. Essa conjuntura se agravou recentemente pelas ações políticas que tem um caráter belicista geradas por ações hegemônicas. Uma visão de exploração e não de conservação do meio ambiente e das culturas. Mediante essa cultura de exclusão e extermínio, diferentes movimentos sociais vêm desenvolvendo propostas de educação para valores, direitos humanos, paz e para a ecologia.

Ao analisar a criação e a formação da história da educação e seu sistema educacional, percebemos como a educação proporciona a compreensão da formação social dos indivíduos e como vem procedendo o avanço tecnológico de forma progressiva influenciando a vida das pessoas, os impactos que a sociedade sofreu e vem sofrendo no longo do processo político e social que temos hoje. A sociedade amazonense manifesta características interculturais muito complexas, e para além disso, muito diversa em relação ao restante do Brasil. A educação deve garantir às comunidades ribeirinhas a valorização e reconhecimento de sua existência e modo de vida, e ao mesmo tempo, fornece instrumentalização necessária para que as escolas desempenhem esse papel efetivo de respeito à diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ponderações das especificidades da região amazônica, aqui descritas brevemente, há de se questionar se realmente conhecemos nossa realidade com profundidade? De fato, entendemos todas as dinâmicas da cultura amazonense? Compreendemos a necessidade de uma educação diferenciada, de uma escola com características e práticas que respeitem a complexidade da região? Se realmente levamos em consideração todos os aspectos da interculturalidade?

A diversidade cultural e a realidade da região foram deixadas à margem na história da América Latina. As narrativas sobre a região e a construção de uma história ao longo dos séculos são pautadas nos viajantes, nas riquezas, na exploração, nas missões religiosas que sempre buscaram cooptar novos fiéis e desrespeitaram as religiosidades e crenças dos povos nativos, a escravidão, a disputa relacionada à bioprospecção e a biotecnologia, pontos, estes que sempre ficaram em pauta, e menosprezaram o viés humano e valorizaram o olhar mercadológico.

Precisamos nos questionar para que um debate efetivo nos auxilie a pensar numa educação transformadora. Estes pontos são importantes pois, não podemos cair na farsa discursiva que as políticas educacionais da rede de educação no Amazonas atendem a diversidade cultural e respeita seus povos. Se isso fosse verdade, não veríamos tanta desigualdade, evasão, comunidades sem acesso à escola e a reprodução clara de valores externos.

A população que habita a região amazônica é constituída de um saber passado por gerações, conhecimentos enraizados na sua história e modo de vida, que estão pautadas no reconhecimento do “outro”. Nossa percepção está sempre pautada nessas visões estereotipadas de uma população diferente, isolada, sem cultura, incivilizada. Precisamos, portanto de uma educação atenta a reprodução desses preconceitos e de uma escola que consolide novas práticas pedagógicas sem uniformizar todos os povos, culturas e especificidades.

É com essa consciência crítica sobre o papel que a educação e a escola vêm cumprindo, ao longo do tempo, e com a compreensão de que não se tem um olhar para as populações da região da Amazônia, em toda a sua diversidade e interculturalidade é que precisamos repensar a educação que é oferecida. É nesse sentido que se faz impreterível e urgente que assumamos nosso posicionamento a favor de uma educação plural e pensada dentro e para a comunidade. Sem exportações e reproduções de programas pedagógicos que atendem uma minoria da população, reproduzindo preconceitos e favorecendo a concentração de poder sempre dos

mesmos sujeitos. Um fato que nos traz um alento, apesar do atual cenário político desastroso que vivemos hoje no Brasil, é a atuação corajosa e incisiva dos movimentos sociais que não desistem da luta e do embate pelas conquistas dos seus direitos.

Portanto, é hora desse reconhecimento, não apenas para compreensão dos erros do passado, mas também, para conhecer nossa diversidade, das questões urgentes que ameaçam a vida das pessoas e o meio ambiente. É nessa perspectiva que um exame crítico sobre o papel da escola, como força ativa que legitima valores hegemônicos, políticos e econômicos, em detrimento das vidas dos “outros”, se torna um ponto essencial.

A educação no contexto amazônico, traz à tona um debate sobre o programa pedagógico e o currículo escolar. Como já dito anteriormente, um currículo trazido de fora, sem entendimento das realidades locais de quem mora a beira de um rio, que depende das embarcações para trabalhar, estudar e se abastecer, entre outras questões cotidianas, um currículo que não reconhece outras línguas e culturas, não atende à necessidade da população amazônica.

Mais uma vez, insistimos aqui: para que a rede educacional do Amazonas resgate e valorize de fato à memória cultural da população ribeirinha deva rever seu projeto político pedagógico, suas propostas e recursos didáticos e um olhar atento para as exclusões dos seus programas oficiais. Deve incluir nos currículos as especificidades indígenas, africanas, ribeirinha, cabocla, rural, latino-americana (por se tratar de área de fronteiras), enfim, de todos aqueles que caracterizam os “povos amazônicos”: múltiplos e plurais.

Historicamente, a educação (e escolas) desempenharam um importante papel como reprodutoras da desigualdade, contudo, o estudo das políticas educacionais tem nos auxiliado a perceber questões sobre currículo, ideologia, políticas públicas. Também a própria função social da escola, e assim elaborar pesquisas no sentido de romper com essas tradições e lutar por uma educação (e escola) como agentes de transformação, reivindicação e espaços. Espaços de atuação da comunidade, grupos sociais e movimentos, ou seja, escolas como agentes que mudem esse desequilíbrio de forças que ainda hoje atuam na educação, a fim de continuar no poder e excluindo os demais.

Outras questões, como por exemplo, as dificuldades de acesso às escolas, prejudicam o desenvolvimento de um trabalho contínuo, assim outras formas e estruturas precisam ser pensadas para esta escola local. Os ribeirinhos possuem saberes socioeducacionais relacionados com a própria natureza, história, tradições e diversidade. Tal como, água, floresta, biodiversidade, meio ambiente, desmatamento, povos nativos, não são conceitos abstratos ou temas de reportagens, são a realidade, e fazem parte do cotidiano.

Como discutido aqui, um contexto educacional que realmente supra essas necessidades e realidades, norteando novas políticas na educação, é de extrema urgência. É essencial que paremos de reproduzir práticas pedagógicas de escolas urbanas, pois isso não condiz com a realidade ribeirinha. O ideal seria que cada comunidade criasse um currículo de modo participativo e de acordo com sua necessidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos / Alfredo Wagner Berno de Almeida (Orgs)... [et al]. – Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010.349 p.: il.: 16x23 (Vol. 01, nº. 02.) ISBN 978-85-7883-147-9 1. Conflitos Sociais – Territorialidades – Quilombolas I.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais dos povos”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus, PPGSCA-UFAM, 2006.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras Tradicionalmente Ocupadas – Processos de Territorialização e Movimentos Sociais. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais – v.6, n.1, 2004: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional; editor responsável Henri Acselrad: A Associação, 2004.

ALVES, Guilherme Augusto Costa Sousa. **Mobral: um movimento que tinha muito para dar certo**/Monografia apresentada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO no curso de Licenciatura em História/Orientador: Dr. Eduardo Gusmão de Quadros, 2022.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-Usaid**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense: Educação Infantil**. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

AMAZONAS. Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino. **Normas e procedimentos pedagógicos do projeto Tempo de Acelerar**. Manaus: Seduc, [2005].

AMORIM, Ivone Marli de Andrade. **Muraida, o Impacto da fé na colonização da Amazônia**/Dissertação de mestrado-UFAM/Ivone Marli de Andrade Amorim. 2014/AM-Manaus.

ANDERSON, Benedict R. et al. (eds.). (1966), “Selected documents relating to the September 30th Movement and its epilogue”. Indonesia, 1:131-205.

ANDRADE, Leila Gregório de. **Os investimentos públicos na educação**/Monografia de graduação-AVM Faculdade Integrada/Leila Gregório de Andrade. 2013/Rio de Janeiro.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCININI, Cláudia Lino. **Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional**. 2017 In: *COLEMARX* <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Wagner Paiva. **Práticas Pedagógicas no Meio Rural**. (Série Amazônia: a terra e o homem). Manaus: EDUA/FAPEAM, 2004.

ARROYO, Miguel. **Universidade e Sociedade**. Revista ANDES Nacional. Ano I, n.1, fev. 1993.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Ed. Edições 70, Lisboa, 2004.

BASINI, Jose. Territorios étnicos de conflitos y multiples alteridades na AMERICA Latina y en Amazonia Ecuatorial – Jose Basini / Daniel Tavares dos Santos. Daniel Tavares dos Santos – Saberes indígnas: ensino superior, autonomia e território/Organizado por Ivani Ferreira de Faria, Raimundo Nonato Pereira da Silva. – Manaus AM: UFAM/Piatam, 2010, p.352.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Independências e educação na américa latina: as experiências lancasterianas no século XIX**. Cadernos de História da Educação – v. 10, n. 1 – jan./jun. 2011.

BATISTA, Waldeise Santos. **A educação de jovens e adultos e o golpe de 64. As iniciativas dos movimentos de educação popular dissolvidas pelo regime militar**/Manografia/Universidade Federal de Sergipe – UFS/Curso de Licenciatura em História/Orientador: Prof. Dr. Augusto da Silva/SÃO CRISTÓVÃO (SE), 2017.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, Imagem e Som: Um 116 manual Prático**. 2ª Ed. Ed. Vozes, Petrópolis, 2003.

BAUSBAUM, Leônico. **História sincera da República: das origens até 1889**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.

BELLO, Luiz de Paiva. **História da Educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>. Acesso em 20 mar. 2017.

BISSOLI, Michelle de Freitas; MOMO, Mariangela. **A Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Amazonas: Desafios, conquistas e contradições em movimento**. Textura. v.22 n.50, p.75-80, abr/jun,2020.

BITTENCOURT, Circe. 2003. História e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborde de, RANZI Disciplinas escolares, Maria Fischer (Org). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: Edusf. pp. 09-38.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. 2 edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2005.

BONINI, Altair. Industrialização, urbanização e trabalho nas décadas de 1960 e 1970: a construção do Paraná moderno. In: Seminário do Trabalho, 6., 2008, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalhoal-tairbonini.pdf>>. Acesso em: 26 de maio 2023.

BOSCHETTI, Luiz Paulo Zanolla, **A pedagogia das competências: estudo de caso em um curso de tecnologia da UTFPR**, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, Campo Intelectual e Habitus de Classe. In: A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Préface. In: SAYAD, Abdelmalek. *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. 1. *L'illusion du provisoire*. Paris: Raisons d'Agir, 2006. p.9-14.

BRANDAO, C. F. **A teoria dos processos de civilização e o controle das emoções**. Revista *Conexões* v. 6, 2001. Disponível em: <http://polaris.bc.unicamp.br/seer/fef/viewarticle.php?id=192>. Acesso: mar.2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL LEI 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

BRASIL. **Decreto Lei** nº 477/1969 de fevereiro de 1969. Brasília, 1969.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional** nº 1/1969 de 17 de outubro de 1969. Brasília, 1969.

BRASIL. Lei de Diretrizes e **Bases de Educação Nacional. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 15 abril 2023.

BRASIL. Lei n.º 11. 645/2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil+03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 01 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Lei n.º 4.024/61 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 18 de junho de 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www6.senado.gov.br/.../ListaTextoIntegral.action?id. Acesso em 27 de novembro de 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971a.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. MPB. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Desenvolvimento da educação no Brasil**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei ° 4024/61 de 20 de Dezembro de 1961: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei ° 5540/68 de 28 de Novembro de 1968: **Lei Normas de Organização e Funcionamento de Ensino Superior** em Articulação com a Escola Média. Brasília, 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei ° 5692/71 de 11 de Agosto de 1971: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Diversidade e Inclusão**. **Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Parecer n° 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. **Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares** previstos no art. 7° da Lei 5.692/71.

BRASIL. Resolução n°8/71, de 1° de dezembro de 1971, do CEF. Fixa o núcleo – comum para os currículos do ensino de 1° e 2° graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. *In: Documenta n° 133*, Rio de Janeiro, dez. 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte /Ensino de quinta a oitava séries**. Brasília, DF: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Constituição Federal Brasileira de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 25 de março. de 2021.

BRITO, Carlos Emílio Bessa de. Territorialidade: a Zona Franca de Manaus e seu Impacto Socioeconômico no Estado do Amazonas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE*. São Paulo, v.7.2, fev.2021. ISSN – 2675 – 3375/Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/595/299>/Acesso em: 17 de maio de 2023.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em cena: Propaganda política no varguismo e no peronismo**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759- 1834**. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CARVALHO, Angélica de Matos; RAMOS, Evandro de Moraes. **Desenvolvimento urbano em Manaus durante o período do ciclo da borracha à industrialização/Amazônia**

dissidente: volume 2/Organizadores Michel Justamand, Alexandre Oliveira, Raimundo Dejad Vieira. – Embu das Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus, AM: Edua, 2021. ISBN 978-65-89677-46-8.

CERVO, A.L.; BEVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Os jesuítas e o ensino na Amazônia colonial**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 21, nº 78, p.77-91, dez.2007.

CHAUÍ, Marilena. **A Reforma do Ensino de História**. Discurso nº 8. São Paulo: FLCH/USP, 1978.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. 9ª reimp. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa**. Porto Alegre: Teoria e Educação, 1990.

COSTA, Marlea Nobre da. **Educação Básica: uma proposta de exercício da cidadania para efetivo acesso à justiça**. Fortaleza, UNIFOR, 2004. Monografia (Graduação em Direito). Faculdade de Direito, Universidade de Fortaleza, 2004.

CUNHA, Luis Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa, **Base Nacional Comum curricular: Dilemas e Perspectivas**, 1.Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DAMASCENO, Alberto. **Origens da educação estatal na América Portuguesa**. Belém: Editora Açaí. 2012.

DE ASSIS, R. M. **A Educação Brasileira Durante o Período Militar: A Escolarização dos 7 aos 14 anos**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 3, n. 2, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v3i2.171. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512>. Acesso em: 19 abr. 2023.

DE MOURA, Elen Cristina Dias. **Entre ramos e rezas: o ritual de benzeção em São Luiz do Paraitinga, de 1950 a 2008**. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Religião) Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

DURKHEIM. Émile. **Educação e sociologia**. Trad. Lourenço Filho. 3ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**; com um estudo da obra de Durkheim pelo Prof. Paul Fauconnet; tradução do Prof. Lourenço Filho. 11 ed – São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

ELIAS, N. (1939). **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

ELIAS, N. O Processo Civilizador. **Uma História dos Costumes**. Trad. Ruy Jungmann. 2a. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert, 1897-1990 **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte / Norbert Elias; tradução, Pedro Sússekind; prefácio, Roger Chartier. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ELIAS, Norbert. (1897-1990) **Envolvimento e alienação** / Norbert Elias; editor alemão Michael Schröter, traduzido do inglês por Álvaro de Sá. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 352p.

ELIAS, NORBERT. (1939b/1990). **O Processo civilizador. Volume 1**: Uma história dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

ELIAS, Norbert. (1994a), *A sociedade dos indivíduos*, Jorge Zahar, Rio de Janeiro.

ELIAS, Norbert. (1997), *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do hábitos nos séculos XIX e XX*, Jorge Zahar editor, Rio de Janeiro.

ELIAS, Norbert. (1998), *Envolvimento e alienação*. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.

ELIAS, Norbert. (1999), “O sociólogo como destruidor de mitos”. Em *Introdução à sociologia*, Edições 70, pp. 53-75, Lisboa.

ELIAS, Norbert. (1999), **Introdução à sociologia**, Edições 70, Lisboa.

ELIAS, Norbert. (1999a), **Características universais da sociedade humana**. Em *Introdução à sociologia*, Edições 70, pp. 113-145, Lisboa.

Elias, Norbert. (2008). **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, NORBERT. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar. (1994).

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios**; 1: Estado, processo, opinião pública; organização e apresentação, Federico Neiburg e Leopoldo Waizbort; tradução textos em inglês, Sérgio Benavides; textos em alemão, Antônio Carlos dos Santos; textos holandês, João Carlos Pijnappel - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ELIAS, NORBERT. **O Processo civilizador vol. II** - 2ª edição Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1993.

- ELIAS, Norbert. **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta, 2002.
- FARIA, Ivani Ferreira. **Turismo: sustentabilidade e novas territorialidades**/Ivani Faria (coord.) Manaus editora da universidade do Amazonas, 2001.
- FARIA, Ivani Ferreira: **Entrevista concedida pela professora do departamento de Geografia/UFAM** ao autor. Manaus, 23 de abril de 2014.
- FARIAS, Priscilla Ramos; RODRIGUES, Waldeliz de Freitas. **Direitos, conflitos e processos de territorialização na bacia do Tarumã-Açu (Manaus, Amazonas, Brasil)**/Fazendo Antropologia no Alto Solimões -FAAS31/Antonio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs), Alexa Cultural: São Paulo, EDUA: Manaus, 2022. ISBN: 978-85-5467-221-8.
- FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- FENELON, Déa Ribeiro. **A questão de estudos Sociais**. In: ZAMBONI, Ernesta. (org.) CEDES . São Paulo: Cortez, 1984.
- FERREIRA, Glória. **Anos 70: Arte como questão**. Instituto Tomie Ohtake, 2007.
- FERREIRA, Maria da Conceição Monteiro. **Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus**/Maria da Conceição MONTEIRO Ferreira/Dissertação de Mestrado em Educação/ Orientadora: Profª Drª. Aldenice Alves Bezerra/Manaus, AM : UFAM, 2011.
- FICO, Carlos. **Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993/Dissertação de Mestrado-** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/2006-São Paulo.
- FLASH, Simone de Fátima. Direito à educação e a obrigatoriedade escola no Brasil entre a previsão legal e a realidade. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.43, set. 2011, p. 285-303.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FONSECA, Pedro Cezar Dutra. O Mito do Populismo Econômico de Vargas. **Revista de Economia Política**, vol. 31, nº 1 (121), janeiro-março /2001, p. 56-76.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papyrus,1993.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2. ed., 1ª. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONTOURA, A. **A reforma do ensino: (diretrizes e bases para o estudo de 1º e 2º Graus)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1972.

- FRANÇA, Elvira Eliza. 2002. **Crenças que promovem a saúde: mapas da intuição e da linguagem de curas não-convencionais em Manaus, Amazonas**. Manaus: Valer; Edições do Governo do Estado.
- FRANÇA, Sebastião Fontineli. **Uma visão geral sobre a educação brasileira**. Integração V1, 2008.
- FRAXE, T. J. P. **Cultura cabocla/ribeirinha: mito, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.
- FREITAS, Luiz Francisco Nogueira de, FARIA, Ivani Ferreira de. **Parque das territorialização, conflitos e a construção de um território indígena urbano na área do tarumã na cidade de Manaus – AM/VIX** Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia/outubro de 2021.
- FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, IVANI. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009, vol.14, n.40, p.168-194. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>/acesso em: 25 de maio de 2023.
- FUNAI. Conferência Nacional dos Povos Indígenas – Relatórios Sintetizados e Documentos Finais das Conferências Regionais dos Povos Indígenas. Brasília, DF: FUNAI, Diretoria de Administração, Coordenação Geral de Documentação – CGDOC, 2006a.
- FUNAI. Conferência Nacional dos Povos Indígenas, em 12 a 19 de Abril de 2006, Documento Final. Brasília, DF: FUNAI/CGDTI, 2006b.
- FURLAN, Elisângela. **O ensino de educação artística durante a ditadura civil-militar brasileira: impactos da legislação educacional**. /Elisângela Furlan/ Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação/ Orientador: Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza/Cascavel, 2015. 180 p.
- GARCIA, E. C. **Educação moral e cívica na escola de primeiro grau**. São Paulo: LISA, 1972.
- GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: A Construção da Cidadania dos Brasileiros**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- GOMES, Mércio Pereira. Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2012.
- GOUDSBLOM, J. Pensar com Elias. GARRIGOU, Alain; ACROIX, Bernard (orgs.). In: **Norbert Elias: a política e a história**. Alain Garrigou e Bernard Lacroix (orgs.). São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- GRACIÁN, B. (1995). Oráculo manual y arte de prudencia. (E. Blanco, Ed.). Madrid: Catedra. (Letras Hispánicas). (Publicação original em 1647).
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Maquiavel – Notas sobre o Estado e a política**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v. 3, 2007.

GRISOLIO, L. M. JUSTAMAND, M. **O projeto neoliberal em debate**, São Paulo: Alexa Cultural, 2006.

GROMANN DE GOUVEIA, C. T. **O Projeto Logos II em Rondônia**: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Unesp, 2016.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, n.14, mai/jun/jul/ago, p.108-129, 2000.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

HALE, John. **A civilização europeia no renascimento**. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós modernidade / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104p.; 2x18cm. ISBN85-7490- 402-3. Tradução de: The questions of cultural identity. 1. Identidade social. 2. Etnologia. I. Título.

HELFER, Nadir Emma. **A Memória do Ensino de História**. In: LENSKIJ, Tatiana et al. (Org.). A Memória e o Ensino de História. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000. P. 53- 96.

HOBSBAWM, Eric & Terence Ranger (eds.) (1983). A invenção da tradição . Cambridge: Cambridge University Press.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) e sociais. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov./2001.

KANDEL, Isac Leon. **Educação Comparada**. São Paulo: Nacional, 1947.

LAGÔA, Ana. História: O bonde que a escola perdeu. **Revista Nova Escola**. nov.199.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a Educação** / Andréa Borges Leão. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEMOS, Kaé Stoll Colvero. **A normatização da educação moral e cívica (1961-1993)**/Dissertação de Mestrado- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO- UFRJ/ Kaé Stoll Colvero Lemos. 2011/Rio de Janeiro.

LENO, José Barata Souza. **Cidade Flutuante uma Manaus sobre as Águas (1920-1967)**/Tese de Doutorado em História Social/Orientadora/Prfª Dr. Yara Aun Khoury/Pontifícia Universidade de São Paulo/2010.

LESSA, RODRIGO. **Revista Ciências Humanas** - Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 12, n 1, edição 23, p. 114 - 123, jan. - abr. de 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Daniely Jesus de Souza; OLIVEIRA, Alexandre de. **O viés do Pensamento dissidente na palhaçaria feminista negra amazônica/Amazônia** dissidente: volume 1/Organizadores Michel Justamand, Alexandre Oliveira, Vânia Cristina Cantuário de Andrade. – Embudas Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus, AM: Edua, 2021. ISBN 978-65-89677-48-2.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.

“Marquês de Pombal” em **Só História. Virtuoso** Tecnologia da Informação, 2009-2020. Consultado em 08/11/2020 às 04:09. Disponível na Internet em <http://www.sohistoria.com.br/biografias/pombal/>.

MACHADO, Mário Brockmann. **Ideologia, Socialização Política e Dominação**. Rio de Janeiro: Dados, 1980, p. 131 a 149.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luiz Fernando. (org). **O Ensino de História e a Ditadura Militar**. 2ª ed. Aos Quatro Ventos, 2007.

MARX, Karl. **O capital**: extratos por Paul Lafargue. São Paulo: Veneta, 2014. 208 p.

MATHIAS, Suzeley Kalil. **A militarização da burocracia**: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MATOS, G.C.G.; Rocha Ferreira, M.B. **Educação em comunidades amazônicas**. Revista de Educação PUC-Campinas, v.24, n.3, p.367-383, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4604>.

MATOS, Gláucio Campos Gomes de. **Ethos e figurações na hinterlândia amazônica**. Gláucio Campos Gomes de Matos. – Manaus: Editora Valer/Fapeam, 2015, 432 p.

MATOS, Gláucio Campos Gomes de., **Norbert Elias para o pensamento social e a compreensão da gênese do processo civilizador ocidental na Amazônia/Amazonas**. In: Norbert Elias em debate: usos e possibilidades de pesquisa no Brasil/ [livro eletrônico]/ Ana Flavia Braun Vieira; Miguel Archanjo de Freitas Junior (Orgs.). Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. (Coleção Singularis, v.6).

MATOS, Gláucio Campos Gomes de., **Processo Civilizador Ocidental/Europeu, Tecnização e Modus Vivendi na Amazônia: Experiência de campo sob a lente figuracional/processual**. Manaus: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2023.

MAUÉS, O. **A formação dos professores e a lógica das competências**. IN: MAUÉS, O.; LIMA, R. (Org.). *A lógica das competências na formação docente*. Belém: EDUFPA, 2005.

MAUSS, Marcel. 2003. *Sociologia e antropologia* 1ª ed. São Paulo: Cosac Naify'. 533 p.

MELO, Francisco Egberto de & TOLEDO, Edilene Terezinha de. **O ensino de estudos sociais, EMC e OSPB e a resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de fortaleza durante o regime militar/ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.**

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete educação indígena. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/educacao-indigena/>>. Acesso em 14 jul 2023.

MESQUITA, Bernardo. **Das beiradas ao beiradão** – a música dos trabalhadores migrantes no Amazonas/ Bernardo Mesquita. – Manaus: Editora Valer, ISBN: 978-65-5585-343-8, 2022.

MÉSZÁROS, I. Filosofia, ideologia e ciências sociais. Trad. Ester Vaiman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Alexandre de. **Curso de Direito Constitucional**. 24. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOTT, Maria Lucia. **“Parteiras: o outro lado da profissão”**. *Gênero* 2º sem. 2005. Vol. 06, n. 1, p. 117-140.

MURADÁS, Jones. **A geopolítica e a formação territorial do sul do Brasil**/Tese de doutorado-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia- IGEO/UFRGS /Jones Muradás. 2008/ Porto Alegre, RS – BR.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. Vol. 13, nº 25/26. São Paulo: AMPUH/Marco Zero, 1993.

NOGUEIRA, Octaciano 1824 / Octaciano Nogueira. — 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 105 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 1).

OLIVEIRA, Ivanilde Apolucena. TEXEIRA, Elizabeth (Org.). **Referencias para pensar aspectos da educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: Graphitte, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de. 1988. “O Nosso Governo”: Os Ticuna e o Regime Tutelar. São Paulo: Marco Zero/CNPq.

OLIVEIRA, João pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorial e fluxos culturais/Versão Impressa ISSN: 0104-9313/Versão on-line ISSN:1678-4944/MANA V.8N.1Rio de Janeiro, abr.1998/disponivel em:<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131998000100003/>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, Liliane Costa de. Identidade e tradição: a mulher indígena Sateré-Mawé da comunidade Y’apyrehyt. Monografia de Conclusão de curso de Ciências Sociais, Universidade Federal do Amazonas, 2007.

PENAFORTE, Gilcirley Santana. **Ofício de fé: rezadeiras no município de São Paulo de Olivença – AM**. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Amazonas, Tabatinga, 2021.

PEREIRA, C. L., & Pereira, M. R. S. (2020). Etnomatemática escolar indígena: o uso de artefatos socioculturais no ensinar e aprender no Ensino Fundamental I. **Research, Society and Development**, 9(8), e373985341. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5341>.

PEREIRA, Eva Waisros e TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997, p.83-105.

PEREIRA, Jefferson da Silva. **O Ensino de História Durante a Ditadura Militar (1964-1985)**. XXV Semana de Ciências Sociais 50 Anos do Golpe Militar/GT6 – Política e Estado Bolsista PIBIC/Fundação Arucária/08 a 10 de abril de 2014/Universidade de Londrina.

PERES, Claudio Afonso. **O público e o privado no ensino superior brasileiro: do regime militar (1964 – 1984) ao Governo FHC (1995 – 2002)**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7. ed., 7. imp. São Paulo: Ática, 2010.

PINHEIRO, Joely Aparecida Ungaretti. **Conflitos entre colonos e jesuítas na américa portuguesa**. IE/UNICAMP. 2007.

PINTO, Renan Freitas. 1995. Etnoconhecimento e Etnociência. In: CATTANI, Antônio David; PORRO, Antonio. **O Povo das águas: Ensaio de etno – história Amazônica**. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLANO Estadual de Educação – PEE/AM/Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **Uma Construção da Sociedade Amazonense**. Manaus, abril de 2008.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. **Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial**. Rio – São Paulo: ABC, 2005.

PONCIANO, Nilton Paulo. **Perspectivas Contemporâneas em pesquisa social: novos olhares sobre o indivíduo**/Estudos a partir da teoria de Norbert Elias. Gláucio Gomes de Matos – organizador. Manaus: EDUA: São Paulo: Alexia Cultural, 2020. ISBN-978-65-990342-3-7.

REIS, Arthur César Ferreira. **A política de Portugal no vale amazônico**. 2 ed. Belém: SECULT, 1993ª.

REVEL, Jacques. “Os usos da civilidade”. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada III: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2009.

REVISTA “Educação Pública”. ISSN:1984-290-B3 em ensino-Qualis, Capes/Publicado em 27 de nov. de 2018.

REY, Kamyle Medina Monte. **Zona Franca de Manaus: análise dos 50 anos de atuação estatal no âmbito da Suframa em busca da promoção do desenvolvimento da Amazônia**/Kamyle Medina Monte Rey/Dissertação Mestrado/Orientador:Prof.Dr.José Celso Pereira Cardoso Júnior/Programa de Mestrado Profissional em Governança e Desenvolvimento/Escola Nacional de Administração Pública - ENAP, Brasília, 2019.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

RIBEIRO, Odinei de Souza. **Tradição e Modernidade no Pensamento de Leandro Tocantins**./Odinei de Souza Ribeiro. – Manaus: Editora Valer/FAPEAM, 2015. ISBN: 978-8-7512-777-3.

RODRIGUES, Silvio. Direito Civil: Direito das Coisas. v. 5, 28. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

RODRIGUES, Waldeliz de Freitas; GRISOLIO, Lilian Marta. **Escola e educação: especificidades do sistema educacional na região Amazônica/Amazônia dissidente: volume 1**/Organizadores Michel Justamand, Alexandre Oliveira, Vânia Cristina Cantuário de Andrade. – Embudas Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus, AM: Edua, 2021. ISBN 978-65-89677-48-2.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 4ª ed. Petrópolis:1983.

ROSA, Juliano de Melo. **As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi**. Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.

ROSA, Tereza Maria Rodrigues da Fonseca. **História da Universidade Teológica de Évora (séculos XVI a XVIII)**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. A educação jesuítica no Brasil colônia. Revista HISTEDBR, Campinas <periódicos, sbu, unicamp.br/obj/index.php/histedbr/issue/view/696>, n.61, p. 379-389, 2015 – ISSN: 1672584.

RUBEM, Erik Gonçalo; RENILDA, Aparecida Costa. **Benzedores e benzeduras: práticas e saberes tradicionais em saúde no Município de amaturá-AM/Fazendo Antropologia no Alto Solimões -FAAS31**/Antonio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs), Alexa Cultural: São Paulo, EDUA: Manaus, 2022. ISBN: 978-85-5467-221-8.

SANTA BRÍGIDA, Alexander Luiz Braga; RAMOS, Evandro de Moraes. **Pelos banheiros da educação na Amazônia: às práticas socioculturais na escola ribeirinha/Amazônia dissidente: volume 1**/Organizadores Michel Justamand, Alexandre Oliveira, Vânia Cristina Cantuário de Andrade. – Embudas Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus, AM: Edua, 2021. ISBN 978-65-89677-48-2.

SANTA BRIGIDA, Alexsander Luiz Braga; RAMOS, Evandro de Moraes. **Banheiros do rio Negro e a escola ribeirinha: as aulas de educação física no contexto da hinterlândia amazônica.** Revista Teias, [S.l.], v. 21, n. 61, p. 201-217, maio 2020. ISSN 1982-0305.

SANTOS, Diogo Maxwell Tavares dos. **A construção dos sujeitos na modalidade de educação de jovens e adultos**/Diogo Maxwell Tavares dos Santos/TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura - Universidade do Estado do Amazonas/Orientadora: Maria Quitéria Afonso Menezes. Manaus: [s.n.], 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 11.^a ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHMINK & WOOD, Marianne & Charles H. **Conflitos sociais e a formação da Amazônia** [tradução de Noemi Myiasaka Porro e Raimundo Moura]. Belém: Ed. UFPA, 2012.

SERRAZES, Karina Elizabeth. História e memória do Movimento Constitucionalista de 1932 em São Paulo: Caminhos da pesquisa e do ensino. **Anais do XXVII Simpósio de História, ANPUH,** Natal-RN, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio J. **A formação profissional do educador:** pressupostos filosóficos e implicações curriculares. Revista da ANDE, São Paulo, n.17, p.29-40, 1991.

SILVA, Cidinha da (org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras.** São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969 (Atualidades Pedagógicas, vol. 94).

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. **Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759).** INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017.

SILVA, Robson Freitas da. **A formação docente e sua importância para a educação profissional e tecnológica no IFAM – Campus Coari.** / Robson Freitas das Silva/ Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro/ Orientadora: Profa. Dra. Soraya Farias Aquino/ Manaus, 2019.

SIMÕES, J. L. Norbert Elias e a Análise Interdisciplinar dos Conceitos de controle da Violência e Globalização. In: **VII Simpósio Internacional Processo Civilizador: História, Civilização e Educação,** 2003, Piracicaba. Anais eletrônico do VII Simpósio Internacional Processo Civilizador. Piracicaba : Editora Unimep, 2003.

SIMÕES. LUIS, JOSÉ. **Processo Civilizador, Interdisciplinaridade e Controle da Violência.** In: SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESO CIVILIZADOR XII, Universidade

Metodista de Piracicaba, 2004. p. 1-6.

SINTONI, E. **Em busca do inimigo perdido**: construção da democracia e imaginário militar no Brasil (1930 -1964). São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

SOUZA, CARLOS Angelo de Menezes; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **Os jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República**/Carlos Ângelo de Menezes Sousa; Maria Juraci Maia Cavalcante (Orgs.)/Brasília: Liber Livro, 2016. 294 p. : il. ; 24 cm. ISBN: 978-85-7963-150-4.

SOUZA, Laura de Mello. **História da Vida Privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SOUZA, Mércia Cardoso De & SANTANA, Jacira Maria Augusto Moreira Pavão. O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 74, mar 2010.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia** - Contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.

TEIXEIRA, Louisiana Cavalcanti. **A Zona Franca de Manaus: Evolução e Resultados**./Louisiana Cavalcanti Teixeira/Monografia de Bacharelado (Economia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFR. Instituto de Economia/Orientadora: Marta dos Reis Castilho/Rio de Janeiro, 2013. 56 p.

THALHEIMER, August. **Introdução ao Materialismo Dialético**. São Paulo: Ciências Humanas Ltda, 1979.

THOMPSON, E.P. **Costumes em Comum**. Estudo sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOLEDO, César de A. Arnault de. “Erasmus, o humanismo e a Educação”. **Revista Linhas**, v. 5, n. 1, 2004, p. 1-12.

TOLEDO, César de A. Arnault de; RIBAS, Maria Aparecida de A.; SILVA, Hugo Alex da; TORRESAN, Carmen. Origens da educação no Brasil Colonial: a constituição do banco de dados. **Seminário de Pesquisa do PPE**, UEM, 2013.

TOLEDO, César de A. Arnault de; SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. “Modernidade, espiritualidade e educação: a Companhia de Jesus dos Exercícios Espirituais à **Ratio Studiorum**”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, 2011, p. 71-93.

TORNQUIST, Carmen Susan. 2005. “**Parteiras populares: entre o folclore e a escuta**”. *Gênero* 1º sem. 2005. Vol. 6, n. 1, p. 61-80.

TOURAINÉ, Alain. (1998), **Crítica da modernidade**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.

TRAGTENBERG, Maurício. (1980). **O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária: Espanha 80**. In Educação & Sociedade, nº 7. São Paulo, Cortez. TRAGTENBERG, Maurício. Educação e burocracia. São Paulo: UNESP, 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de Poder na Escola. Educação & Sociedade** – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação– Ano VII – Nº 20 Jan/abril de 1985 (1ª reimpressão – setembro de 1986). Campinas: CEDES/Unicamp; São Paulo: Cortez Editora, pp. 40-45.

TRINDADE, Esther Isabella da; SOARES, Artemis de Araújo. **Os ritos e os mitos: a morte no perceptivismo Ticuna/Amazônia dissidente: volume 1**/Organizadores Michel Justamand, Alexandre Oliveira, Vânia Cristina Cantuário de Andrade. – Embudas Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus, AM: Edua, 2021. ISBN 978-65-89677-48-2.

VAINFAS, Ronaldo. 1995. **A heresia dos índios: Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras.

VEDANA, Léa Maria. **A educação em SC nos anos 60. Esboços**. Florianópolis. v. 5, n 5, dez. 1997. p. 39-47.

VIEIRA, Pe. A. **Escritos instrumentais sobre os índios**. São Paulo: EDUC; Loyola; Giordano, 1992.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004. **Período Histórico: Pombalino (1759 – 1822)**.

500 anos de educação no Brasil / organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, - Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição. 608p. (Coleção Historiai, 6) ISBN 85-86583-61-8.