

RECORTES E CENÁRIOS EDUCACIONAIS EM LOCALIDADES RURAIS RIBEIRINHAS DO AMAZONAS





FICHA TÉCNICA

Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF

Ítalo Dutra - Chefe do Programa de Educação e Parcerias

Anyoli Sanabria – Coordenadora do Território da Amazônia

Júlia Ribeiro - Oficial do Programa de Educação

Matheus Malta Rangel - UNV Oficial de Educação

Martina Bogado Duffner - UNV Oficial de Monitoramento e Avaliação

Fundação Amazonas Sustentável - FAS

Virgílio Viana - Superintendente Geral

Eduardo Taveira - Superintendente Técnico-Científico

Nathalia Flores - Gerente do Programa Educação e Saúde

Consultores Técnicos:

Arthur Goerck

Caio Di Pietro

Laura Candelaria M. Lima

Maíra Mendes dos Santos

Jocimar Golvin Venturelli

Colaboração:

Equipes Técnicas das Secretarias Municipais de Educação de Itapiranga, Novo Aripuanã, Maués, Maraã e Uarini

Revisão Técnica: Nathalia Flores e Virgílio Viana

Projeto Gráfico: Felipe Lobo

Ilustrações: Renan Zuany

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F981r Fundação Amazonas Sustentável (FAS);
Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)
Recortes e cenários educacionais em localidades rurais
ribeirinhas do Amazonas. / Fundação Amazonas Sustentável;
Fundo das Nações Unidas para Infância. – Manaus: Fundação
Amazonas Sustentável, 2017.
84 p. ; il.

ISBN

1. Cenário educacional do Amazonas. 2. Escolas rurais ribeirinhas.
3. Dados escolares. 4. Infraestrutura escolar. I. Título.

370.98113

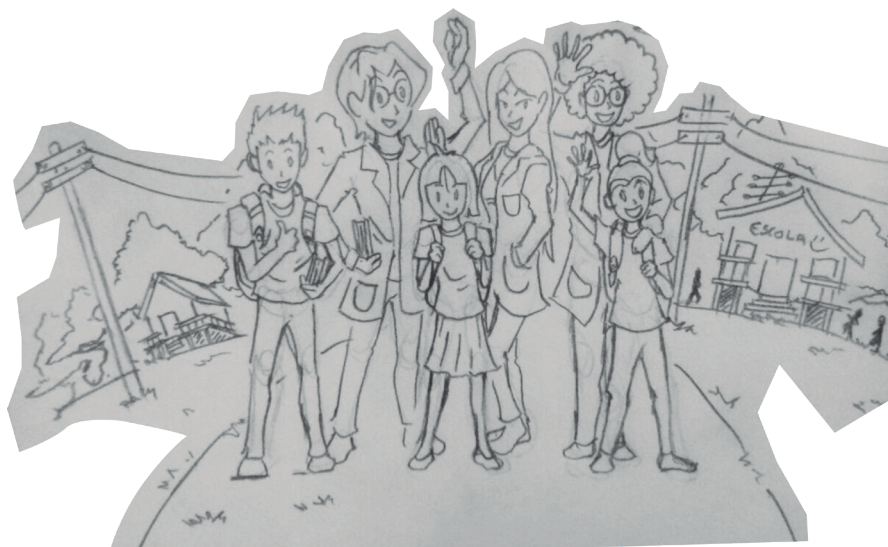
371.19

CDD 22. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Cristyanne Uhlmann da Costa e Silva CRB-11 879

As opiniões emitidas neste relatório são de exclusiva e inteira responsabilidade dos consultores técnicos, não exprimindo, necessariamente o ponto de vista do UNICEF e da FAS. É permitida a reprodução parcial dos dados e textos nele contido, desde que citada a fonte. A reprodução para uso comercial é proibida.

RECORTES E CENÁRIOS EDUCACIONAIS EM LOCALIDADES RURAIS RIBEIRINHAS DO AMAZONAS



APRESENTAÇÃO

Este relatório técnico é produto da parceria do Fundo das Nações Unidas para Infância - UNICEF e da Fundação Amazonas Sustentável - FAS para levantamento de dados educacionais em localidades ribeirinhas do Estado Amazonas.

Os dados aqui apresentados, convidam: estudantes, professores, gestores públicos e sociedade civil à reflexão acerca do cenário da educação no Amazonas e da superação de seus desafios.

Que estas páginas impulsionem o protagonismo e inspirem novas formas de elaborar e implementar políticas públicas e estratégias adequadas para melhoria de acesso, permanência e qualidade da educação escolar de crianças e adolescentes no Estado.

Que esta inquietude nos guie e nos faça caminhar.

Os organizadores

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa: áreas protegidas do Amazonas	11
Figura 2 - Mapa: locais de ocorrência da pesquisa	14
Tabela 1 - Crianças brasileiras entre 4 e 7 anos fora da escola	17
Tabela 2 - Resultados Prova Brasil 2013 no estado do Amazonas	20
Tabela 3 - Resultados do IDEB 2015 em municípios de ocorrência da pesquisa	21
Gráfico 1 - Status de funcionamento das escolas	26
Gráfico 2 - Escolas por área de localização	28
Gráfico 3 - Escolas por rede de ensino	28
Gráfico 4 - Utilização de materiais didáticos regionalizados	35
Infográfico 1 - Estrutura média escolar na zona rural no Amazonas	37
Infográfico 2 - Abastecimento de água	39
Gráfico 5 - Esgoto sanitário nas escolas em atividade	40
Gráfico 6 - Tratamento dos resíduos sólidos nas escolas em atividade	42
Gráfico 7 - Abastecimento de energia elétrica nas escolas em atividade	42
Gráfico 8 - Número de dias letivos sem energia nas escolas em atividade	43
Tabela 4 - Equipamentos eletrônicos nas escolas em atividade	46
Infográfico 3 - Uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC)	47
Gráfico 9 - Status do recebimento da alimentação escolar	48
Gráfico 10 - Número de dias letivos sem alimentação nas escolas em atividade	49
Infográfico 4 - Itens com maior frequência na alimentação escolar	50
Gráfico 11 - Agricultura familiar abastece alimentação escolar?	52
Infográfico 5 - Perfil social e educacional dos docentes	55
Gráfico 12 - SEMED oferece formação para os professores?	56
Gráfico 13 - Professores recebem apoio para participar de formações?	57
Gráfico 14 - Regime de contratação dos docentes	58
Gráfico 15 - Escolas municipais possuem gestor?	59
Gráfico 16 - Frequência da supervisão pedagógica nas escolas municipais	60
Gráfico 17 - As escolas visitadas possuem APMC?	62
Gráfico 18 - Escolas com APMC acessam recursos do PDDE?	63
Gráfico 19 - Famílias e comunidades conhecem o plano municipal de educação?	65
Gráfico 20 - Famílias participam de atividades da escola?	65
Gráfico 1 - Indicadores gerais da consulta participativa	72
Gráfico 2 - Percepção de crianças de 6 a 12 anos sobre o que gostam na escola	73
Gráfico 3 - Percepção de crianças de 6 a 12 anos sobre o que não gostam na escola	74
Gráfico 4 - Percepção de crianças de 6 a 12 anos sobre o que gostariam na escola	75
Gráfico 5 - Percepção de crianças de 6 a 12 anos sobre o que não gostariam na escola	76
Gráfico 6 - Percepção de adolescentes de 13 a 15 anos sobre o que gostam na escola	77
Gráfico 7 - Percepção de adolescentes de 13 a 15 anos sobre o que não gostam na escola	78
Gráfico 8 - Percepção de adolescentes de 13 a 15 anos sobre o que gostariam na escola	79
Gráfico 9 - Percepção de adolescentes de 13 a 15 anos sobre o que não gostariam na escola	79

SUMÁRIO

1. Censo escolar adaptado e aplicado nas escolas ribeirinhas do Amazonas	9
<i>Arthur Goerck, Laura Candelaria M. Lima e Caio Di Pietro</i>	
1.1 Introdução	11
1.2 Metodologia	15
1.3 Cenário da educação no Brasil e no Amazonas	19
1.4 Censo escolar adaptado e aplicado nas escolas rurais ribeirinhas do Amazonas	27
1.5 Iniciativas relevantes	69
2. Escuta direta de crianças e adolescentes estudantes de escolas municipais do Estado do Amazonas	71
<i>Maíra Mendes dos Santos e Jocimar Golvin Venturelli</i>	
2.1 Apresentação	72
2.2 Metodologia	73
2.3 Resultados	74
3. Breves reflexões	83
4. Referências	86

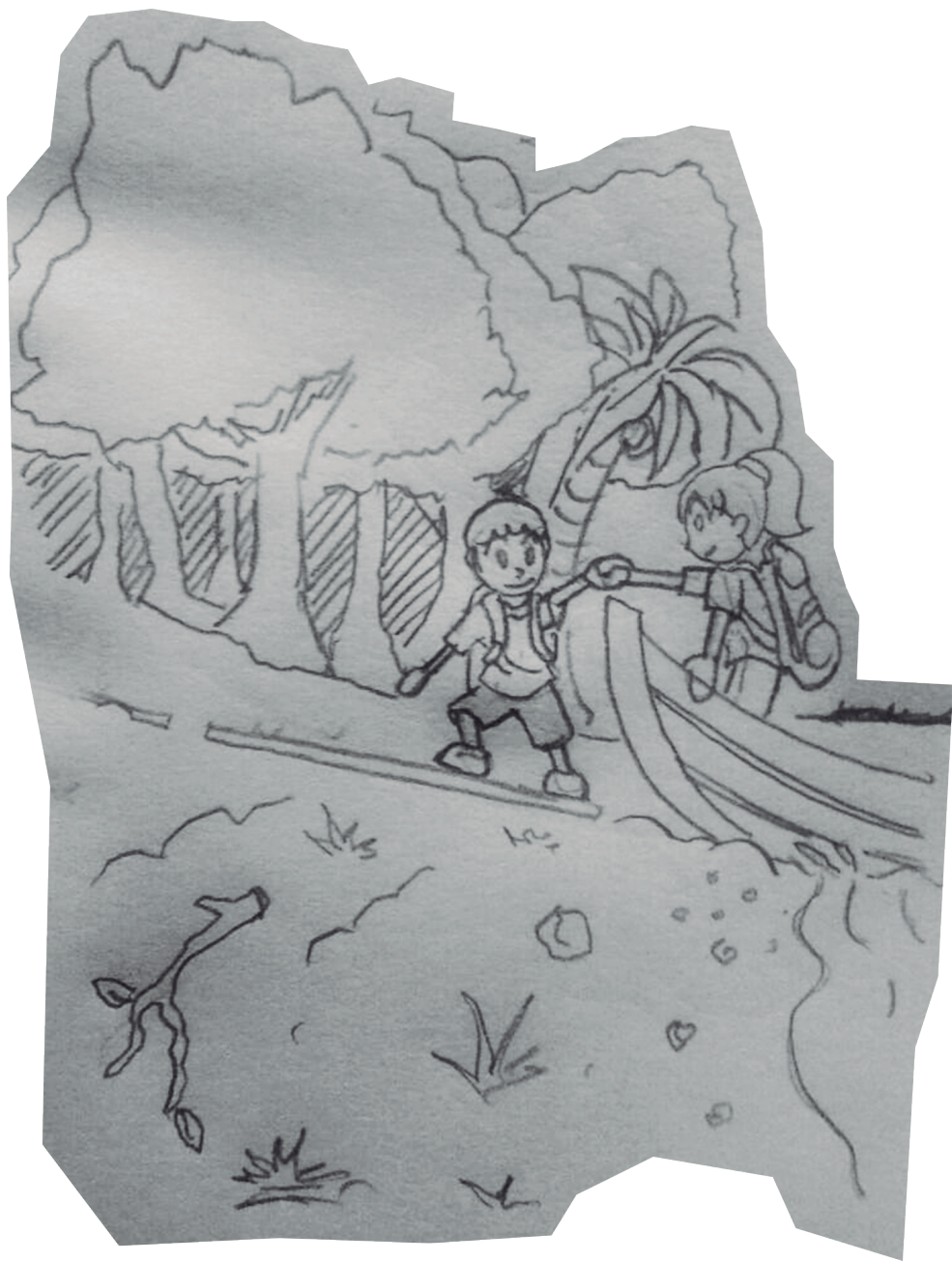
1.

CENSO ESCOLAR ADAPTADO E APLICADO NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DO AMAZONAS

Arthur Goerck

Caio Di Pietro

Laura Candelaria M. Lima



1.1 INTRODUÇÃO

Obter dados confiáveis sobre a educação na região amazônica é tarefa complexa, mas reunir dados da Amazônia **rural** apresenta desafios adicionais. As longas distâncias e o alto custo logístico desafiam a coleta de informações in loco nas comunidades rurais e dificultam uma análise sobre a situação educacional do interior amazônico. O desconhecimento da realidade educativa compromete a adoção de políticas e programas públicos que respondam às diversas realidades do interior da região.

Foi no sentido de contribuir com a geração de informações confiáveis que a Fundação Amazonas Sustentável (FAS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM) e as Secretarias Municipais de Educação (SEMED) dos municípios visitados, se juntaram para levar elementos do Censo Escolar para dentro da floresta amazônica, mais especificamente para a zona rural do estado do Amazonas.

Dividida nos eixos (i) Perfil da Escola, (ii) Perfil do Docente e (iii) Participação Comunitária,

a pesquisa teve o objetivo de realizar um levantamento amostral em escolas rurais, dentro e fora das Unidades de Conservação, de 5 municípios do estado: Novo Aripuanã, Itapiranga, Maués, Uarini e Maraã. O fato dos dados aqui apresentados terem sido colhidos diretamente em comunidades rurais torna esta pesquisa um importante marco na busca e na sistematização de dados mais realísticos sobre a região.

A pesquisa fez uso do questionário do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do qual foram escolhidas um grupo de questões. Algumas dessas questões foram adaptadas com o objetivo refletir melhor as especificidades locais das regiões em que a pesquisa foi aplicada.

A realização desta pesquisa faz parte de um esforço maior das organizações parceiras de ampliar o leque de informações disponíveis sobre a educação da região amazônica e é também um chamado aos setores público, privado e à sociedade civil para repensar a maneira como se enxerga e se atua pela educação da região.

1.1.1 AMAZÔNIA É DIVERSIDADE

Antes de apresentar os dados coletados, é preciso discorrer sobre algumas discussões fundamentais para compreender com maior clareza o contexto amazônico e suas especificidades.

A Amazônia é diversidade. Normalmente reconhecida e citada por suas florestas, rios e animais, a região amazônica precisa ser compreendida na perspectiva de atender as necessidades das 34 milhões¹ de pessoas que nela habitam, entre populações tradicionais ribeirinhas, indígenas, quilombolas, populações de assentamentos e populações urbanas.

Os estados do Amazonas, Pará, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá, Maranhão, Mato Grosso e Tocantins formam a Amazônia Legal Brasileira, região que representa 62% do território do país de acordo com o IBGE. Além do Brasil, a Amazônia também está presente em outros países, como Colômbia e Peru, principais fronteiras internacionais do estado do Amazonas, região que esta pesquisa foi realizada.

A Amazônia, portanto, não pode ser vista como um bloco uniforme e toda ação realizada na região deve considerar a diversidade e as especificidades locais. É nesse sentido que Souza (2009) diz:

“Tudo que se escreve sobre a Amazônia tem um certo sabor de relativismo. (...) Quase se pode dizer que as proporções subcontinentais devoraram qualquer possibilidade de síntese, porque as diversas amazônias não podem, por este mesmo motivo, perder personalidades: o caráter de cada uma delas é que faz a diversidade do grande vale. A Amazônia é a diversidade.” (Souza, 2009)

Por isso, deve-se ressaltar que a pesquisa se concentrou em áreas delimitadas do estado do Amazonas, especificamente em áreas rurais ribeirinhas. **Sendo assim, a análise dos resultados evidenciados não tem a pretensão de tentar representar a realidade educacional de uma região tão diversa.**

No entanto, deve-se ao menos atentar sobre o que este recorte preliminar pode refletir do todo. Muito possivelmente os dilemas vividos e as soluções que estão sendo criadas pelos atores educacionais ouvidos por este estudo sejam similares aos de outras partes do estado ou mesmo da região, podendo, portanto, ser uma oportunidade de reflexão coletiva sobre a educação amazônica.

1 - Disponível em: <https://www.sdsn-amazonia.org/oque-e-amazonia> acessado em 22 de fevereiro de 2017.

2 - Disponível em: <https://www.sdsn-amazonia.org/oque-e-amazonia> acessado em 22 de fevereiro de 2017.

1.1.2 RURALIDADES AMAZÔNICAS

Adentrar na discussão sobre a zona rural amazônica também deve envolver um alargamento das percepções sobre o que normalmente se entende desta região.

Primeiramente, deve-se ter em mente que os conceitos de rural e urbano são passíveis de questionamentos acerca de seu uso e do que se entende por eles. Isto porque o que normalmente se observa é que estes conceitos não são utilizados levando em consideração a ideia de que cada urbanidade e ruralidade têm sua própria especificidade. Entender tais conceitos a partir dessa perspectiva limita a compreensão da complexidade e diversidade existente nas distintas zonas rurais e urbanas do país.

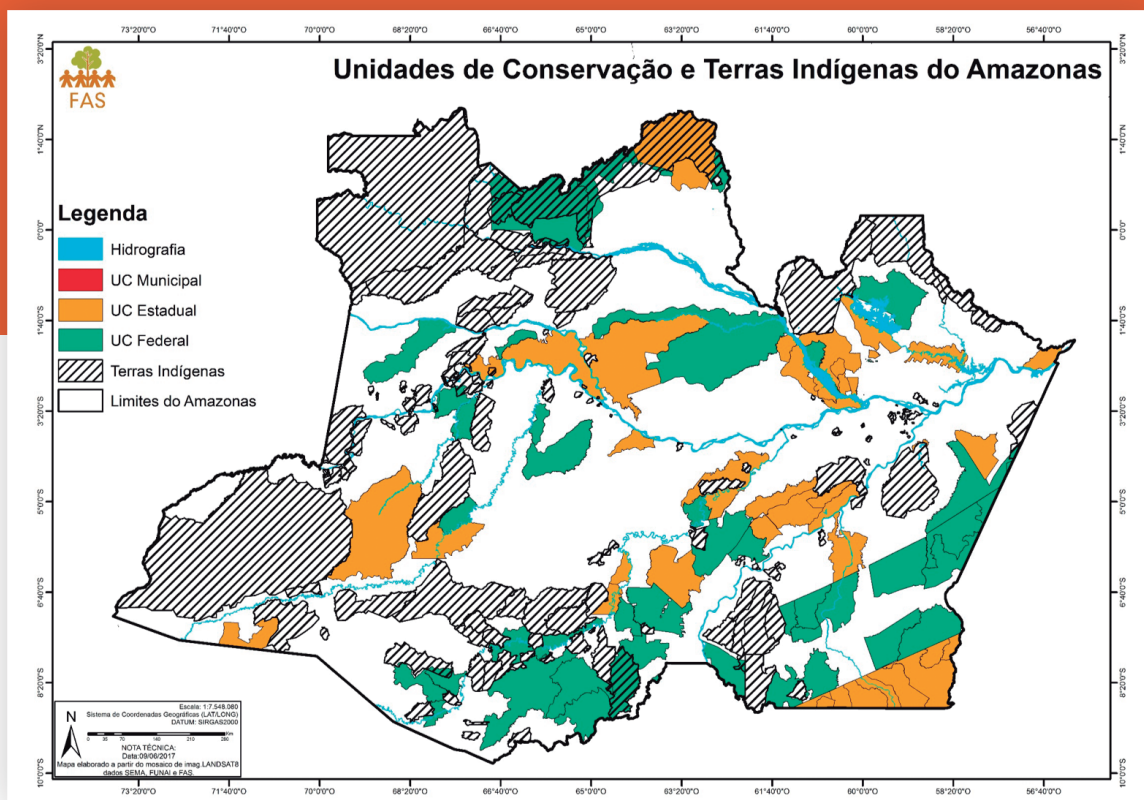
Sendo assim, compreende-se aqui a zona rural amazônica não como um tipo único de território, mas sim como um conjunto de espa-

ços diversos, que podem até ter similaridades e sofrer influências dos mesmos fatores, mas que não deixam de ser únicas à sua maneira.

Para fins desta pesquisa, deve-se ter clareza sobre determinados fatores que estão presentes nas zonas rurais amazonenses e que tiveram influência direta na aplicação do questionário adaptado do Censo Escolar nas escolas rurais ribeirinhas do Amazonas.

O Amazonas é o estado com maior área protegida do Brasil e possui um conjunto de áreas composto por 50 Unidades de Conservação (UC) entre unidades de uso sustentável, terras indígenas e áreas de proteção integral. Considerando todas essas UCs, o total é de 80 milhões de hectares de áreas protegidas no estado do Amazonas, que representam 50,6% deste estado. (ISA-SisArp 2018)

FIGURA 1
ÁREAS PROTEGIDAS DO AMAZONAS



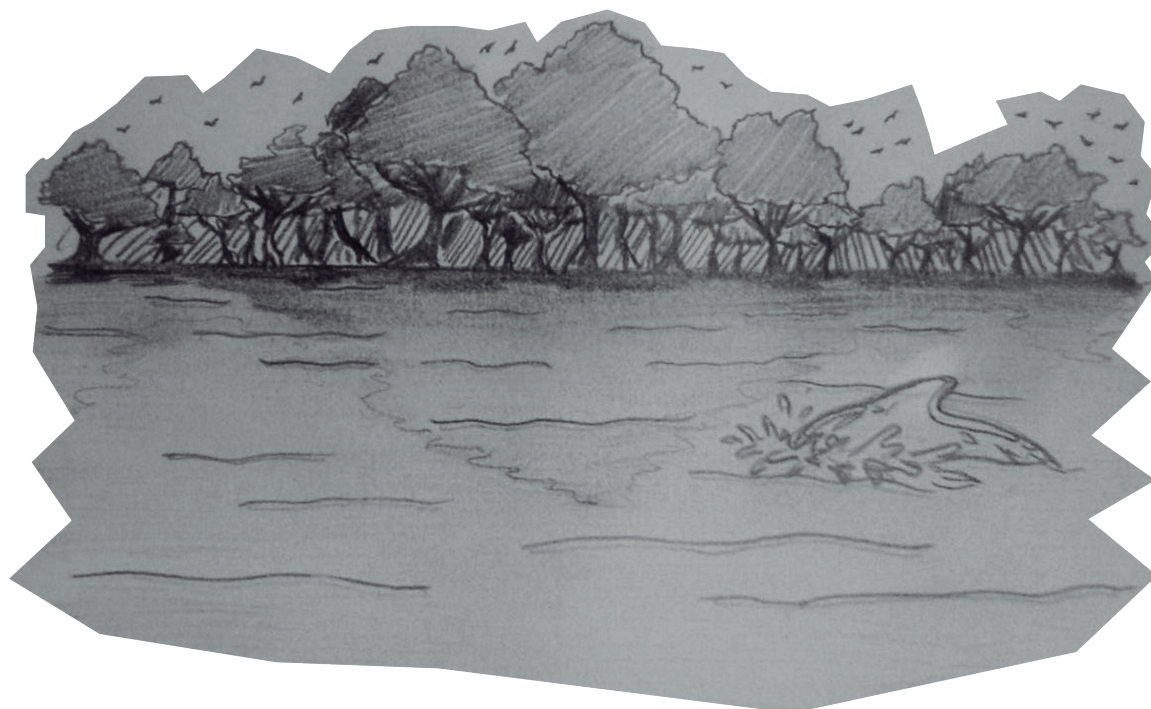
Fonte: Fundação Amazonas Sustentável (2018)

De acordo com o Artigo 2º da Lei Nº53/2007, de 2007, do estado do Amazonas, uma Unidade de Conservação (UC) é um *“espaço territorial com características naturais relevantes e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, legalmente instituído pelo Poder Público com objetivos de conservação in situ e de desenvolvimento sustentável das comunidades tradicionais, com limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção.”*

Deve-se ressaltar que um dos principais argumentos para uma comunidade fazer parte de uma UC é ter maior evidência perante o po-

der público e organizações da sociedade civil, recebendo políticas públicas e projetos voltados especificamente para estas áreas. As escolas de comunidade ribeirinhas, dentro e fora de Unidades de Conservação possuem, portanto, realidades distintas.

Esta pesquisa, por meio da análise da política educacional, tem a possibilidade de trazer mais evidências sobre as motivações das comunidades residentes em UC, já que visitou diversas comunidades localizadas dentro de UCs, outras em suas áreas de entorno e outras fora das UCs.



1.2

METODOLOGIA

1.2.1 CENSO ESCOLAR

O Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é a mais importante base de dados educacionais brasileira. Nele busca-se realizar um amplo levantamento sobre a situação da educação de todo território nacional, colhendo dados das diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e da Educação Profissional. Desta forma, o Censo Escolar é ferramenta indispensável para que os diversos atores educacionais e a sociedade em geral possam conhecer a realidade educacional do país, do Distrito Federal, dos Estados, dos municípios e das escolas, e possam acompanhar a efetividade das políticas públicas.

Por outro lado, o Censo Escolar é um instrumento de abrangência nacional que não possui versões específicas para as distintas regiões brasileiras e que, portanto, não leva em consideração aspectos locais fundamentais que podem alterar completamente a compreensão das respostas. Tendo em vista a complexidade da região amazônica, essa pesquisa fez uso do questionário do Censo Escolar, escolhendo e adaptando as questões que foram aplicadas, com o objetivo de produzir novas evidências sobre as localidades estudadas.

Antes de visitar as escolas rurais, a equipe de pesquisadores buscou conversar com membros dos órgãos regionais de educação. Muitos deles relataram que, nesta região, as perguntas do Censo Escolar referentes à rea-

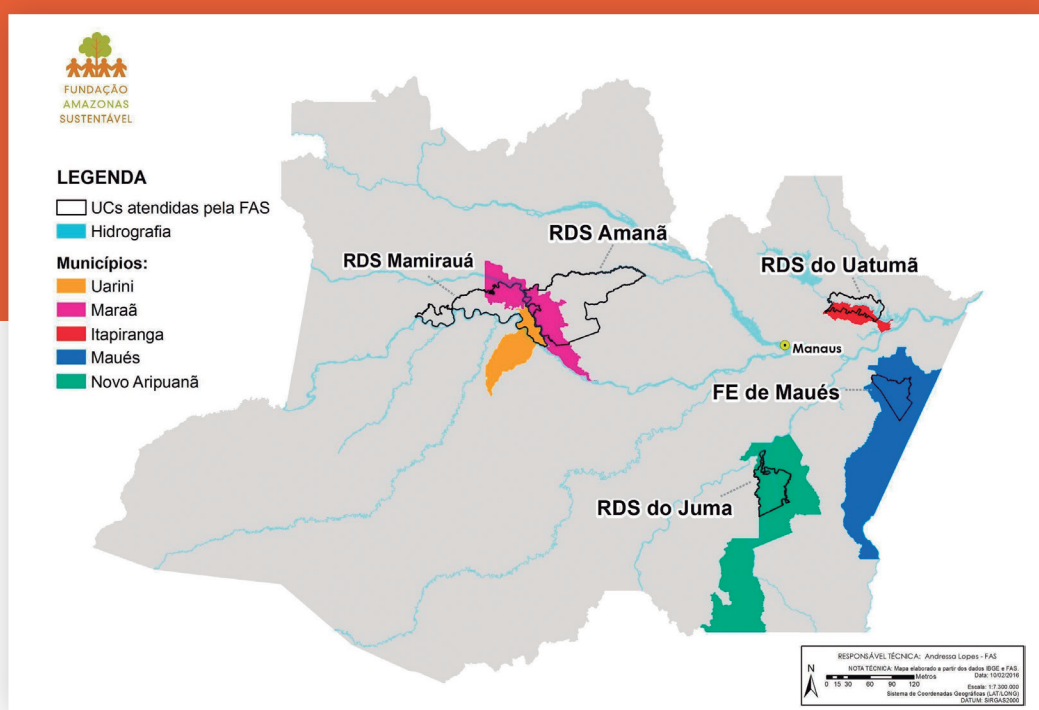
lidade educacional da zona rural do município são respondidas na própria sede por representantes das SEMEDs, já que o alto custo logístico e a falta de orçamento inviabilizam a chegada de equipes de pesquisadores aos locais mais afastados da sede. Ficou evidente também que muitas vezes o instrumento é visto pelos gestores públicos não como uma oportunidade para geração de dados confiáveis que serviriam de base para a formulação de políticas públicas mais eficientes, mas sim como um processo fiscalizatório.

Assim, esta pesquisa se propôs a aplicar os questionários in loco, em escolas rurais ribeirinhas dos municípios Itapiranga, Maraã, Maués, Novo Aripuanã e Uarini, todos selecionados considerando a área de atuação e articulação da Fundação Amazonas Sustentável e também a atuação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), por meio do Selo UNICEF Município Aprovado (2013-2016). O processo de seleção das escolas participantes contou com o apoio das secretarias municipais de educação, que disponibilizaram listas com indicações e localização de escolas municipais dentro da Unidade de Conservação e na área de entorno, para seleção dos pesquisadores.

Entre novembro e dezembro de 2016, foram visitadas 83 escolas em 68 comunidades rurais de 5 municípios do estado do Amazonas, entre as quais 67 são gerenciadas pelas respectivas Secretarias Municipais de Educação

(SEMED) e 16 são gerenciadas pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM). A realidade da educação rural destes municípios foi apreendida a partir de entrevistas com diversos atores educacionais, entre secretários, técnicos, professores, gestores escolares, presidentes e vice-presidentes de comunidades, bem como pais, mães e estudantes.

FIGURA 2 LOCAIS DE PESQUISA



Fonte: Fundação Amazonas Sustentável (2018)

Essa pesquisa colheu informações levando em consideração três categorias principais:



PERFIL DA ESCOLA

infraestrutura disponível, dependências existentes, equipamentos, etapas e modalidades de escolarização oferecidas, organização do ensino fundamental, localização, dependência administrativa e outros.



PERFIL DO DOCENTE

coleta de informações dos professores/as, auxiliares, assistentes educacionais e profissionais/monitores de atividade complementar, entre as quais estão: sexo, cor/raça, idade, nível de escolaridade, e tecnologias utilizadas em sala de aula.



PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA

informações da participação da família e da comunidade no cotidiano escolar e a participação e envolvimento dos próprios alunos nas tomadas de decisão, assim como das Associações de Pais e Mestres e conselhos escolares.

Além disso, este levantamento foi acompanhado por um questionário semi-estruturado, que permitiu que todos os atores educacionais ouvidos tivessem espaço para aprofundar suas percepções sobre o que vivem cotidianamente. Tais fatos permitiram o levantamento de dados qualitativos combinados a um instrumento quantitativo, preenchendo assim lacunas e complexificando questões que os números sozinhos não dão conta de explicar.

Sendo assim, este estudo pode ser considerado um retrato da realidade educacional rural amazonense. A análise desse estudo é fundamental para gestores públicos, pesquisadores, docentes e interessados em compreender a realidade amazônica.

1.2.2 QUESTIONÁRIO

Para que fosse possível ampliar os instrumentos de escuta aos atores educacionais participantes deste estudo e assim aprofundar as percepções acerca da realidade da educação do Amazonas, foi aplicado um questionário semi-estruturado.

O questionário foi dividido em três eixos principais, que buscavam compreender as percepções dos atores educacionais sobre: (i) cotidiano da educação rural do Amazonas (ii) principais dificuldades (iii) possíveis soluções.

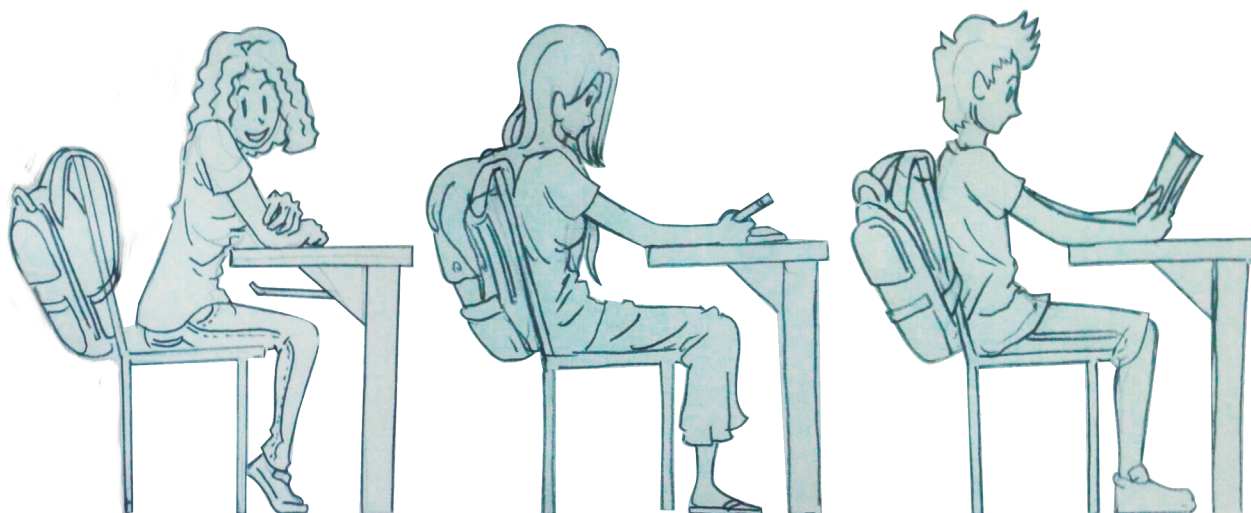
A opção pelo modelo de pesquisa semi-estruturada, deu-se pelo fato desta possuir como característica principal a inclusão de um elemento qualitativo à pesquisa. A pesquisa semi-estruturada é um formato de pesquisa híbrido, que concede maior espaço para a sensibilidade do pesquisador, que tem a possibilidade de guiar a conversa de acordo com o que surge no momento.

“O entrevistador, que pode buscar tanto o esclarecimento quanto a elaboração das respostas dadas, pode registrar informação qualitativa sobre o tópico em questão. Isso permite que ele tenha mais espaço para sondar além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistado”.
(MAY, 2004, p. 148)

É relevante ressaltar que a aplicação deste questionário semi-estruturado foi realizada levando em consideração a ideia de conversas, termo adotado por Spink (2008), que descreve a importância da postura do pesquisador no cotidiano, inserido como parte do processo. A posição normalmente adotada de distanciamento entre entrevistador-entrevistado produz respostas que sozinhas não dão conta de auxiliar na compreensão de questões complexas como as que envolvem a educação. Já a opção pelo modelo de conversas permite o estabelecimento de um diálogo entre as partes, tornando possível o desenvolvimento de determinadas questões com maior profundidade.

Neste mesmo sentido, optou-se por utilizar, em todas as conversas, a pergunta “como” ao invés de “por que”, conforme defende Becker (1998). A pergunta “por que” tem um caráter mais agressivo, levando o entrevistado a dar uma resposta defensiva, como se precisasse justificar a resposta que deu com um bom argumento. Já a pergunta “como” normalmente é mais bem aceita pelos entrevistados, que tendem a dar respostas mais detalhadas, não incluindo apenas as razões, mas também revelando os processos e as ações dos outros.

Sendo assim, a inclusão desta perspectiva qualitativa trouxe a oportunidade de desenvolver a análise sobre os temas centrais da educação do Amazonas com maior profundidade, criando um diálogo entre os números colhidos através do Censo Escolar adaptado e aplicado nas escolas rurais ribeirinhas do Amazonas e as percepções dos atores educacionais sobre a realidade da zona rural da região.



1.3

CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO AMAZONAS

Como esta pesquisa tem educação como tema central, é fundamental situar esse estudo no contexto da realidade educacional brasileira e amazonense, apresentando um panorama geral dos principais avanços e desafios deste tema.

1.3.1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Muitos dos recentes avanços e desafios que a educação do Amazonas enfrenta hoje estão diretamente relacionados aos avanços que a educação brasileira teve na última década.

O Brasil avançou muito no sentido de tornar a universalização da educação uma realidade desde a Constituição de 1988. A aprovação da Convenção dos Direitos da Criança -

ONU e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foram marcos importantes que reforçaram o dever do Estado perante a universalização do acesso à educação. Além disso, o incremento dos gastos públicos nesta área garantiu avanços neste sentido, com o lançamento do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e posteriormente com o Programa Bolsa Família, que estabeleceram como principal condicionalidade o acesso e a assiduidade dos filhos das beneficiárias na escola.

Apesar da evolução nos últimos anos, o Brasil ainda não cumpriu a determinação constitucional de universalização do acesso à educação, já que ainda existem crianças fora da escola e muitas das que estão na realidade escolar não estão sendo alfabetizadas como deveriam, como é o caso de algumas escolas do interior do Amazonas. (Tabela 1)

TABELA 1
CRIANÇAS BRASILEIRAS ENTRE 4 E 7 ANOS FORA DA ESCOLA

LOCALIDADE	NÚMEROS ABSOLUTOS	PORCENTAGEM
Brasil	3.846.109	6,4%
Amazonas	105.000	9,7%
Itapiranga	270	9,7%
Maués	2.097	11,1%
Uarini	659	14,6%
Novo Aripuanã	1.309	17,5%
Maraã	1.285	18,7%

Fonte: UNICEF. Fora da Escola Não Pode! (2010)⁵ e TPE. Meta 1: Atendimento (2014)⁶

5 - Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/mapa-da-exclusao-escolar-no-brasil> acessado em 23 de fevereiro de 2017

6 - Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=9#filtros acessado em 23 de fevereiro de 2017.

Embora a maioria das crianças e adolescentes brasileiros estejam matriculados, a qualidade do ensino ainda é um desafio. Atualmente, a qualidade do ensino tem ganhado mais destaque nos debates e projetos voltados à educação brasileira.

Em busca desse avanço de qualidade no ensino da Educação Básica brasileira foi realizada, em 2010, a 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), que desenvolveu um documento abordando a necessidade de se construir a Base Nacional Comum Curricular, como parte do Plano Nacional de Educação⁷. Foram lançadas as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e em 2014, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu vinte metas para a melhoria a educação básica, tendo como destaque a determinação de que até 2024 10% do PIB brasileiro deve ser destinado à educação.

A partir da criação do PNE, algumas organizações voltadas à educação se juntaram e criaram o Observatório do PNE⁸ para acompanhar constantemente as metas e estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

De acordo com os dados do Observatório, 93,6% das crianças entre 4 e 17 anos estavam na escola em 2015⁹. Além disso, desde 2006 as taxas de abandono¹⁰, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do Ensino Fundamental têm caído. Em 2015, a taxa de abandono nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 1%, e a taxa de abandono nos anos finais do Ensino Fundamental foi de 3,2%. No Ensino Médio essa taxa foi de 6,8%, também em 2015. Da mesma forma, a taxa de distorção idade-série¹¹ diminuiu entre 2000 e 2008, mas se manteve relativamen-

te estável de 2008 a 2014. Os dados coletados demonstram que em 2008 esta taxa era 27,4% nos anos finais do Ensino Fundamental, e 27,3% em 2014; para os anos iniciais do Ensino Fundamental a taxa é 17,6% em 2008 e 14,1% em 2014; no Ensino Médio essa taxa era de 33,7% em 2008 e 28,2% em 2014.

Apesar dos dados não apresentarem um cenário ideal, não se pode negar os avanços que o país obteve nos últimos anos. Muitos desses avanços são reflexo do alto investimento que o Brasil tem feito em Educação Básica. De acordo com dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o país é um dos que mais investe nesta área se comparado a média de investimento dos outros países membros. Em 2013, o investimento direto em Educação Básica foi de 4,4% do PIB nacional¹², dentre os quais 0,6 % foi investido em Educação Infantil, 1% no Ensino Médio, 1,4% nos anos finais do Ensino Fundamental e, 1,5% nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A média da OCDE é 3,7% do PIB¹³.

Contudo, ainda são muitos os desafios da qualidade na Educação Básica. A taxa de alfabetização no Brasil verificada no 3º ano do Ensino Fundamental, nas áreas de escrita, leitura e matemática, ainda está muito abaixo da média. De acordo com os últimos dados, obtidos em 2012 pela Todos Pela Educação, a taxa de alfabetização¹⁴ em relação a escrita era de 25,9%, em relação a leitura 39,7% e, em relação a matemática 29,2%.

O Brasil ocupa a 53ª posição em educação, entre os 65 países avaliados pelo PISA. O PISA é o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, desenvolvido e coordenado pela OCDE, que avalia e compara a qualidade

7 - Este projeto está embasado no Artigo 210 da Constituição de 1988, que prevê a criação de uma Base Nacional Comum (BNC), a fim de garantir uma formação básica comum, que respeite os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

8 - O Observatório é uma plataforma online, administrada pela Todos Pela Educação, que monitora os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do PNE e suas referentes estratégias.

9 - TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores de Educação. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=9#filtros Acessado em 08.02.2016

10 - TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores de Educação. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=81#filtros acessado em: 09.02.2017

11 - TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores da Educação. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=92#filtros acessado em 09.02.2017

12 - TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores da Educação Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=25#filtros> acessado em 07.02.2017

13 - Brasil investe mais em educação, diz OCDE, mas gasto por aluno é baixo. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/brasil-investe-mais-em-educacao-diz-ocde-mas-abandono-ainda-e-alto.html> acessado em 12.02.2017

do ensino dos seus países membros e outros convidados, que podem variar entre as edições. Essa avaliação é aplicada de forma amostral e aleatória a cada três anos entre os alunos na faixa de 15 anos de idade, fase em que já completaram o Ensino Fundamental. No Brasil, o exame avalia três áreas de conhecimento: matemática, leitura e ciências, sendo matemática a área de maior dificuldade do país. Entre 2000 e 2012, o Brasil aumentou sua média geral de 368 para 402, porém ainda está abaixo da média da OCDE. Em relação aos países da América Latina o Brasil está atrás do Chile, México, Uruguai e Costa Rica. A evolução brasileira, de acordo com o PISA, se dá devido ao desenvolvimento econômico, social e cultural dos estudantes¹⁵.

A partir da análise dos dados apresenta-

dos é possível concluir que o Brasil avançou em relação ao que era no passado. No entanto, o país ainda tem muito o que avançar no âmbito educacional, principalmente no que diz respeito a qualidade do ensino e a maior valorização da carreira de professor. Além disso, a escola exerce papel fundamental em proporcionar ações que fortaleçam os direitos sociais, a cidadania e o respeito à diversidade. Desse modo, a escola não é apenas um canal para ascensão social ou inserção no mercado de trabalho, mas sim um espaço de convivência e desenvolvimento. É para fortalecer este espaço que o Brasil precisa se dedicar.

1.3.2 EDUCAÇÃO NO ESTADO DO AMAZONAS

No Estado do Amazonas, a realidade educacional não é muito diferente da realidade brasileira. Os dados oficiais apresentam um panorama de avanços, mas ainda com desafios. O acesso à educação atinge quase toda população, inclusive em lugares onde anos atrás seria impossível. A educação é vista por todos como uma ferramenta indispensável, principalmente porque muitos dos pais das crianças e adolescentes que hoje estão na escola não tiveram essa oportunidade quando estavam em idade escolar.

Na zona rural do Amazonas, a educação é uma das poucas políticas públicas que chega aos cidadãos. As grandes distâncias e o alto custo de deslocamento dificultam a capilaridade do poder público na região, e desafiam o acompanhamento das Secretarias Municipais de Educação (SEMED) sobre as escolas e seus

professores. Entre os municípios pesquisados, poucos são os que conseguem encontrar soluções para as dificuldades de logística do interior, mas aqueles que conseguem obtêm melhores índices de alfabetização.

Atualmente, de acordo com dados do Todos Pela Educação, 90,3% da população em idade escolar, que compreende o período entre 4 e 17 anos, está sendo atendida no Amazonas¹⁶. A taxa de abandono¹⁷ do estado vem diminuindo gradativamente ao longo dos anos. Esta taxa nos anos iniciais do Ensino Fundamental era de 10,5% em 2006, tornando-se 2,4% em 2015. Esta mesma taxa nos anos finais do ensino fundamental era 17,1% em 2006 e, 5,8% em 2015. No Ensino Médio, em 2006 a taxa de abandono era de 21,4%, diminuindo para 11,2% em 2015.

14 - TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores da Educação. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=187#filtros acessado em 07.02.2017

15 - MELLO. Daniel. Pisa: Apesar de avanço na educação, Brasil ocupa baixa posição em ranking. 2013. Disponível em <<http://noticias.terra.com.br/educacao/pisa-apesar-de-avancos-na-educacao-brasil-ocupa-baixa-posicao-em-ranking,b0065092984a2410VgnCLD2000000dc6eb0aRCRD.html>> acessado em 05.02.2017.

16 - TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores de Educação. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=9#filtros Acessado em 08.02.2017

17 - TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores de Educação. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=81#filtros acessado em 08.02.2017

A taxa de distorção idade-série¹⁸, por sua vez, não segue o mesmo caminho, nos anos finais e iniciais do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio estão acima da média nacional, sendo 39,3% esta taxa para os anos finais, 23,4% nos anos iniciais e, 45,3% no Ensino Médio, todos em 2014. Além disso, ainda são poucos os que completam os estudos até o fim do ciclo. Apenas 51,1% dos jovens com 19 anos concluíram o Ensino Médio em 2015 e 60,6% dos jovens com 16 anos concluíram o Ensino Fundamental neste mesmo ano.

Do ponto de vista da alfabetização, a região Norte como um todo ainda está atrás das médias nacionais. Em 2012, de acordo com os últimos dados obtidos pela Todos Pela Educação, a taxa de alfabetização em relação a escrita nesta região era de 13,4%, em relação a leitura 23,4% e, em relação a matemática 14%²⁰.

A Prova Brasil é um importante indicador de qualidade do ensino no Brasil, medido com uma amostragem das redes de ensino,

com cada ente federativo, que tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Em 2013, de acordo com o relatório da Todos Pela Educação²¹, o resultado amazonense no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e no 3º ano do Ensino Médio (EM), nas áreas de português e matemática foram ligeiramente abaixo da média nacional. (Tabela 2)

A partir da leitura das notas da Prova Brasil percebe-se que o estado do Amazonas não está distante da média nacional, o que indica que a educação na região está em níveis similares aos da educação brasileira. Porém, estes resultados não necessariamente indicam uma educação de qualidade. De acordo com o Todos Pela Educação um nível desejável para os alunos do 5º ano em Matemática deveria ser de 225 e, em Língua Portuguesa, 200. Já para o 9º ano em Matemática o nível deveria ser de 300 e em Língua, 275²². Ressalta-se que essa não é uma de-

TABELA 2 RESULTADOS PROVA BRASIL 2013 NO ESTADO DO AMAZONAS

ÁREA	LOCAL	5º ANO EF	9º ANO EF	3º ANO EF
Português	Brasil	195,9 pontos	243,9 pontos	263,2 pontos
Português	Amazonas	185,3 pontos	237,5 pontos	242,2 pontos
Matemática	Brasil	211,2 pontos	249,6 pontos	269,3 pontos
Matemática	Amazonas	197,4 pontos	236 pontos	245 pontos

Fonte: Todos Pela Educação. Indicadores da Educação, 2013.

18 - TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores de Educação. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=92#filtros acessado em 08.02.2017

19 - TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores da Educação. Disponível em http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=22#filtros acessado em 08.02.2017

20 - TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores da Educação. Disponível em http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=187#filtros acessado em 08.02.2017

21 - TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores da Educação. Disponível em http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=131#filtros acessado em 08.02.2017

22 - Nova Escola. Como interpretar os resultados da Prova Brasil. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/2813/como-interpretar-os-resultados-da-prova-brasil> acessado em 23 de fevereiro de 2017

finição oficial, mas pode servir como parâmetro para os gestores educacionais definirem metas para melhorar os índices de educação.

Além disso, é importante explicar o que a presente pesquisa entende por qualidade na educação. De acordo com o relatório *“Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável”* desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a educação de qualidade *“consiste tanto em assegurar um bom conhecimento dos idiomas (incluindo a língua materna), da matemática e das ciências, quanto em inculcar valores que favoreçam o respeito aos direitos do homem e da diversidade, assim como o sentido das relações humanas”*. O documento ainda defende que apesar da educação ter a tendência de permanecer fundamentada nas competências cognitivas e na assimilação de conhecimentos, os programas e as condições de aprendizagem devem, além desses elementos, promover melhor compreensão dos pró-

prios seres humanos e do mundo em que estão inseridos. (UNESCO, 2009)

Outro instrumento importante nas dinâmicas educacionais é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que avalia a qualidade do ensino brasileiro, calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Ele varia de 0 a 10 e ficou estabelecido no PNE que em 2022 o Ideb brasileiro deveria alcançar o índice de 6,0. O Ideb deveria ser aplicado em todas as escolas e redes de ensino, porém isso não acontece no interior do Amazonas. Nesta região o índice é aplicado apenas nas escolas próximas à sede do município, de modo que a zona rural não é contabilizada nos dados oficiais, tornando seu resultado discrepante à realidade educacional do município como um todo.

Tendo isto em vista, em 2015 os resultados oficiais do Ideb nacional e dos municípios pesquisados no Amazonas são os seguintes²³:

TABELA 3
RESULTADOS DO IDEB 2015 EM MUNICÍPIOS DE OCORRÊNCIA DA PESQUISA

LOCALIDADES	ANOS INICIAIS NO EF	ANOS FINAIS NO EF	ENSINO MÉDIO
Brasil	5,3	4,2	3,5
Amazonas	5,5	4,4	3,5
Uarini	4,3	3,5	Não há dados
Maraã	4,4	4,4	Não há dados
Novo Aripuanã	5,5	4,5	Não há dados
Maués	5,7	4,4	Não há dados
Itapiranga	5,9	4,9	Não há dados

Fonte: QEdu. Amazonas: Ideb 2015.

O fato de não haver dados oficiais referente ao Ideb do Ensino Médio nos municípios visitados também pode ser visto como um dado. Sem dados não há como desenvolver uma política pública efetiva, ainda mais na área da educação. A falta de verificação por parte dos gestores públicos da aprovação dos alunos da rede municipal impede que seja feita a verificação da qualidade do ensino, impossibilitando que seja observado se ela está sendo eficiente e em que poderia melhorar. Assim, não ter esses dados reflete a falta de monitoramento dos níveis de aprendizagem, o que impacta diretamente na formulação e incremento das políticas públicas voltadas à educação.

Após a análise dos dados apresentados, pode-se concluir que assim como a realidade brasileira, a situação educacional do Amazonas tem avançado nos últimos anos, porém muito ainda precisa ser feito. Ao analisar in loco a realidade das escolas da zona rural do Amazonas a situação se torna ainda mais preocupante, principalmente porque a Prova Brasil e o Ideb não são aplicados na zona rural e, portanto, a realidade destas escolas não é considerada pelos indicadores oficiais.

No esforço de contribuir com os dados existentes sobre a realidade escolar é que esta pesquisa foi desenvolvida pela FAS e UNICEF.

1.3.3 FATORES AMAZÔNICOS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA

A Constituição de 1988 trouxe diversos avanços, principalmente por determinar os direitos humanos de todos os cidadãos brasileiros e ratificar a educação como tal, sendo dever do Estado garantir, de forma obrigatória, o ensino às crianças e jovens. Em âmbito global, foi lançada, em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos da Criança²⁴. O documento foi assinado por todos os países do mundo e se tornou o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Ele determina uma série de ações necessárias para a plena garantia dos direitos da criança.

Apesar dos avanços legais, o modelo educacional previsto na Constituição ainda exige atenção no que diz respeito às especificidades regionais. Em locais que possuem uma dinâmica diversa, como é o caso da região amazônica, isso pode ser claramente visto. O modelo baseado no centralismo curricular e de

delegações que partem do âmbito federal, por vezes se afasta das realidades das especificidades locais, engessando os conteúdos didáticos ao enquadrar as diversas realidades brasileiras em um único modelo. Além disso, a falta de uma divisão clara de papéis entre os entes federativos ajuda a intensificar os desafios existentes na educação.

Neste sentido, se fazer educação no Brasil já é uma tarefa complexa por si só, fazer educação na região amazônica é ainda mais desafiador. Não são apenas os problemas estruturais da educação brasileira, presentes em alguns lugares mais que outros, que dificultam a realização das atividades educacionais na região. Além das dificuldades compartilhadas por grande parte das escolas brasileiras, aqui deve-se levar em consideração também os chamados "fatores amazônicos".

Os fatores amazônicos descritos abaixo geram consequências em diversas esferas, desencadeando uma sequência de dificuldades e desafios extras no fazer da educação. Formular, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas em uma realidade como esta é tarefa complexa.

EXTENSÃO TERRITORIAL MUNICIPAL

O estado do Amazonas possui uma área de 1.559.150 km² divididos em apenas 62 municípios²⁵. Quando comparado a Minas Gerais, que possui 586.521 km² divididos em 853 municípios²⁶, percebe-se a diferença das dimensões amazonenses. Para deixar ainda mais claro, o município de Barcelos por exemplo possui extensão territorial de 122.476 km², enquanto Portugal (país europeu) possui extensão territorial de 92.212 km².

POPULAÇÃO URBANA, TERRITÓRIO RURAL

Os dados oficiais demonstram que a população do Amazonas vive predominantemente em áreas urbanas, são 79,17% contra 20,83%²⁷ de moradores das áreas rurais. No entanto, as manchas urbanas dos municípios não representam parcela relevante de seus territórios se comparadas às suas respectivas zonas rurais. Por mais que a maioria da população amazonense esteja nas zonas urbanas, a maior parte do território do estado é rural.

TRANSPORTE FLUVIAL

A mobilidade no estado do Amazonas se dá predominantemente pelo meio fluvial. As rotas entre os centros urbanos e as áreas rurais são, em sua maioria, realizadas exclusivamente por barcos. As possibilidades de embarcações são diversas, voadeira, rabeta, recreio, expresso, cada qual com uma potência e um tamanho diferente, e conseqüentemente, um tempo de viagem diferente.

Tal fator faz com que o deslocamento entre cidades e até mesmo comunidades implique em um gasto de tempo considerável. Na realidade, não são as distâncias que são longas, mas sim o tempo que se leva para ir de um local a outro. É comum viajar vários dias de motor "rabeta" para se deslocar de uma comunidade ribeirinha até a sede municipal.

ALTO CUSTO LOGÍSTICO

As longas distâncias e o tempo requerido para viagens fazem com que os custos relacionados a qualquer atividade realizada nas zonas rurais do Amazonas sejam muito maiores que de outras regiões do país. No estado, a logística demanda parcela considerável do recurso disponível para execução de projetos.

Neste sentido, é importante ter em mente os custos padrões que o MEC considera para realização das políticas educacionais. No estado do Amazonas, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁸, o valor anual por aluno estimado para 2016

25 - IBGE. Estados. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=am>> acessado em 10.02.2017

26 - IBGE. Estados. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=mg>> acessado em 10.02.2017

27 - Disponível em <<http://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacao-urbana-e-rural/>> acessado em 10.01.2017

28 - BRASIL - FNDE. Valor aluno/ano e receita anual prevista - 2016.

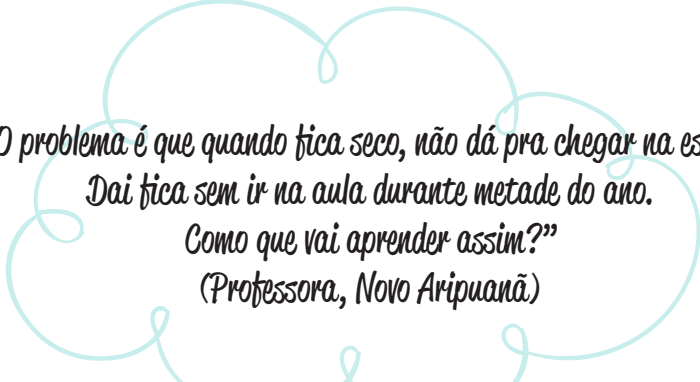
foram R\$ 2.739,87 para a pré-escola, R\$ 3.150,85 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, R\$ 3.287,84 para os anos finais do Ensino Fundamental, e R\$ 3.561,83 para o Ensino Médio. Quando comparado a outros estados brasileiros, nota-se que os valores aluno/ano são equivalentes a estados do Nordeste, como Bahia, Alagoas, Ceará, e estão abaixo dos estados do Norte, como Acre, Rondônia e Roraima.

Sendo assim, os valores anuais por aluno demonstram que os altos custos logísticos dos estados do Norte nem sempre são levados em consideração, como é o caso do Amazonas e do Pará, que recebem valores similares ao Nordeste, mas que não possuem os mesmos custos logísticos.

FATORES NATURAIS - SECA E CHEIA

Qualquer atividade realizada no interior do estado do Amazonas deve levar em consideração a influência que os fatores naturais exercem nas dinâmicas sociais da população rural. Os períodos de seca e cheia são completamente diferentes entre si e alteram uma série de fatores cotidianos fundamentais para a organização da vida na zona rural, como o transporte entre as comunidades, que na seca se tornam ainda mais longas e complexas.

As épocas de seca tem sido mais intensas a cada ano, possivelmente relacionadas com as mudanças climáticas. Os impactos dessa mudança são muitos, inclusive o de limitar o acesso ao sistema educativo em algumas comunidades. Neste sentido, ter um calendário escolar semelhante a outras regiões que não enfrentam esse tipo de situação é um desafio a mais para a qualidade da educação.



*"O problema é que quando fica seco, não dá pra chegar na escola.
Dai fica sem ir na aula durante metade do ano.
Como que vai aprender assim?"
(Professora, Novo Aripuanã.)*

Sendo assim, deve-se levar em consideração a existência destes fatores amazônicos para que a análise dos dados apresentados a seguir seja feita de maneira devidamente contextualizada.

1.4

CENSO ESCOLAR ADAPTADO E APLICADO NAS ESCOLAS RURAIS RIBEIRINHAS DO AMAZONAS

A análise dos dados obtidos nessa pesquisa revelam situações muito desafiadoras nos municípios pesquisados. É preciso reafirmar que os resultados obtidos aqui não representam a totalidade dos desafios dos municípios amazonenses, mas são uma amostra da realidade da educação ribeirinha do Amazonas e um indicativo da necessidade de construção de políticas específicas para essa região.

1.4.1 CARACTERIZAÇÃO DE ESCOLAS

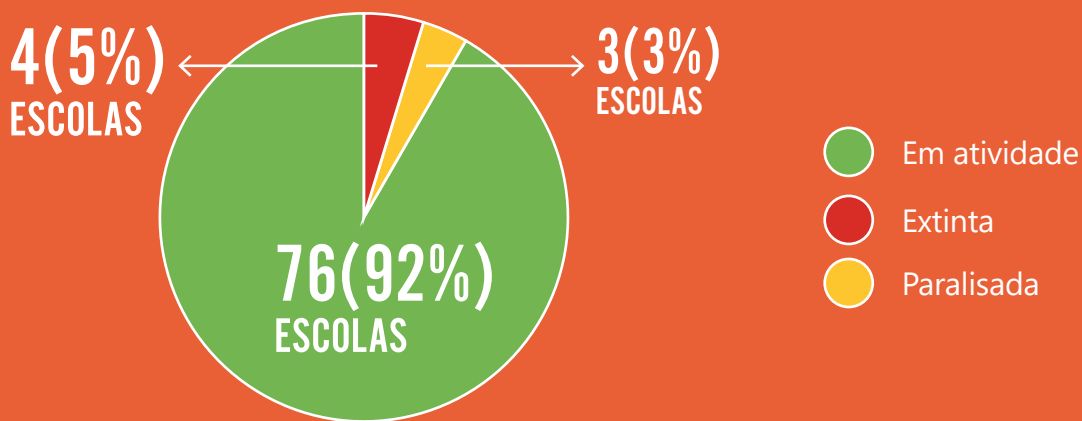
O estudo encontrou realidades diversas, desde escolas funcionando plenamente até escolas com sérios problemas de infraestrutura. Foram encontrados professores engajados no fazer da educação a outros com grandes dificuldades de cumprir suas tarefas profissionais, de comunidades de aprendizagem. Foram identificadas comunidades que ainda não viam a educação como prioridade e outras que valorizam muito o ensino. Buscou-se, portanto, representar a diversidade de realidades encontradas e ao mesmo tempo apresentar um retrato geral da situação educacional rural do Amazonas, a fim de produzir dados que permitissem uma reflexão sobre a região como um todo.

“A educação é diversificada aqui na zona rural. Cada município e até mesmo cada comunidade tem sua própria cultura, seus hábitos, seu jeito de ser. E tudo isso influencia na educação. Por mais que as comunidades sejam próximas, cada uma é muito diferente da outra.”
(Professor, Itapiranga.)

Das 83 escolas visitadas pela pesquisa, 22 são do município de Marañ, 18 de Maués, 16 de Itapiranga, 14 de Novo Aripuanã e 13 de Uarini. O gráfico abaixo representa a situação de funcionamento em que foram encontradas:

GRÁFICO 1 STATUS DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS*

*Considerando o universo de 83 unidades escolares participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Vale ressaltar que muitas das escolas paralisadas entraram nesta situação no início do ano de 2016 por conta de estratégias de políticas educacionais municipais. São escolas que possuem infraestrutura para receber alunos, no entanto, por contarem com um número reduzido de alunos tiveram as atividades paralisadas.

A questão da paralisação das escolas é um assunto que provoca insegurança nas comunidades rurais do Amazonas.

“Todo ano é a mesma coisa. Não sabemos se vai vim professor aqui pra comunidade, se a escola vai continuar, e temos que ir lá na sede do município exigir. Mesmo indo lá não sei se vai vim.”
(Vice-presidente comunitário, Novo Aripuanã)

O baixo número de alunos normalmente é a justificativa para paralisar as atividades escolares nas comunidades, no entanto, percebe-se que determinadas comunidades, mesmo com número reduzido de alunos, conseguem articular acordos com o poder público para que as aulas não cessem. Observamos, nesses municípios visitados, que a importância que cada comunidade dá à educação interfere na forma com que o direito é exercido em cada localidade.

“O certo é que pra ter escola funcionando na comunidade tem que ter no mínimo 10 alunos, mas atendemos escolas que tem só 4 alunos. Isso é por conta da pressão que algumas comunidades fazem.”

(Representante da Secretaria Municipal de Educação, Novo Aripuanã)

Na realidade, por mais que a justificativa para a paralisação das escolas seja o número reduzido de alunos, é preciso lembrar do o artigo 6º da Constituição Federal no qual encontramos que *“são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”*²⁹. Dessa forma, entende-se que toda criança e adolescente tem direito a educação e o Estado tem o dever de oferecer a elas.

Foram encontradas também escolas extintas em comunidades que tinham em comum o fato de praticamente não terem moradores. Aqui é fundamental ressaltar a relação verificada pela pesquisa entre educação, o êxodo rural e a continuidade da comunidade. Se uma comunidade tem sua escola extinta, é provável que os comunitários deixem a comunidade em busca de educação para seus filhos e a comunidade deixe de existir no médio e longo prazo.

“Quando a escola fechou, a comunidade se acabou. Cada vez mais o pessoal foi indo pra cidade, pra dar educação pros meninos, e a comunidade foi diminuindo.”

(Comunitário, Novo Aripuanã)

“Quando escola fecha, a comunidade acaba.”

(Professor, Maraã)

“Quando comunidade não tem escola, não vem ninguém, nem prefeito nem secretário.”

(Presidente comunitário, Uarini)

“A escola fechou e hoje a comunidade não tem mais nenhuma criança.

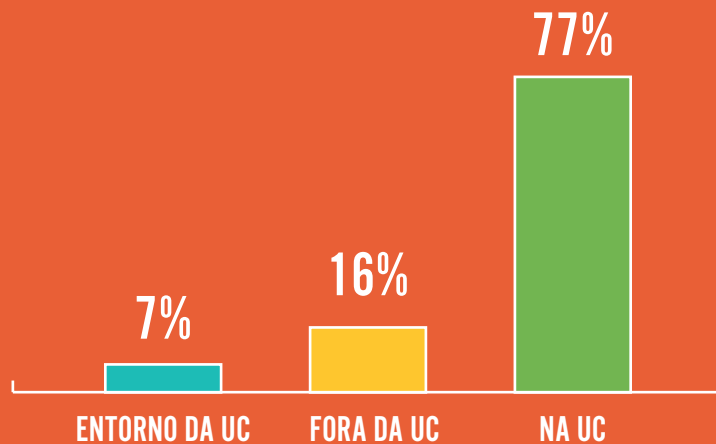
A alegria daqui acabou, não tem mais zoada, mais corre-corre.”

(Comunitário, Novo Aripuanã).

Foram coletados dados em escolas localizadas em diferentes áreas da zona rural, mas a maior parte delas estava dentro de UCs (77%). Já o restante delas estava nas áreas de entorno (6%) e fora das UCs (17%). Tal fato merece atenção para que seja possível compreender qual tipo de realidade rural a pesquisa melhor retrata.

GRÁFICO 2 ESCOLAS POR ÁREA DE LOCALIZAÇÃO*

*Considerando o universo de 83 unidades escolares participantes da pesquisa



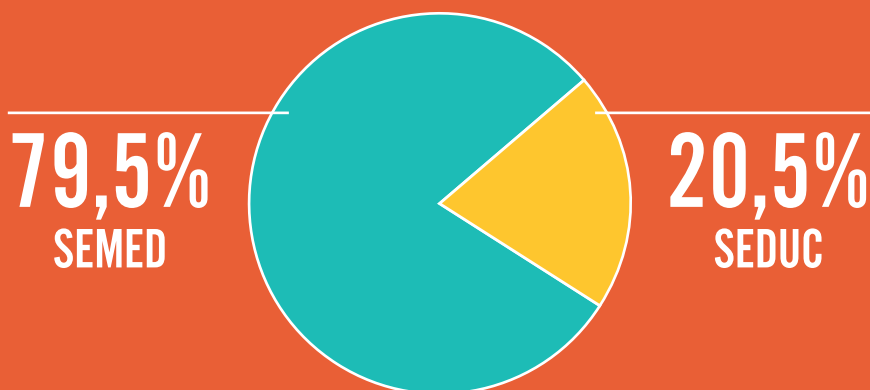
Fonte: Elaboração própria.

Por mais que a zona rural não seja, em sua maioria, tratada de maneira distinta pelas administrações municipais, é importante ter em mente o fato de que uma comunidade estar dentro de uma UC pode representar maior atenção de entidades públicas. É possível, portanto, que realidades mais desafiadoras possam ser encontradas em outras regiões da Amazônia.

Esta pesquisa visitou escolas tanto das redes municipais quanto da rede estadual. A presença da gestão municipal na zona rural é mais evidente que a estadual, já que, normalmente, o Governo do Estado atua exclusivamente com o Ensino Médio, enquanto o município se responsabiliza pelo restante da Educação Básica. O Gráfico 3 evidencia a proporção de escolar que foram visitadas pela pesquisa por órgão regional de ensino.

GRÁFICO 3 ESCOLAS POR REDE DE ENSINO*

*Considerando o universo de 83 unidades escolares participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Muitas destas escolas foram construídas e/ou reformadas pelo poder público nos últimos anos. Assim, **94% das escolas visitadas possuem prédios escolares próprios dos órgãos regionais de educação**. Desse total, 10% das escolas possuem infraestruturas complementares aos prédios escolares e que também são utilizadas como salas de aula, pois o prédio escolar sozinho não consegue atender a demanda de alunos. Essas estruturas são: centro social, casa de comunitário ou igreja/templo. Além disso, 16% das escolas que possuem prédio escolar são casos em que a infraestrutura construída pelos municípios é cedida para a realização de aulas de responsabilidade do estado, o que demonstra um esforço conjunto das esferas federativas em nome da educação.

No entanto, 6% das escolas ainda não funcionam em prédios escolares, mas sim em igrejas/templos, centros sociais e casas de comunitários. Em algumas comunidades, dependendo do acordo que consegue estabelecer com a prefeitura, a comunidade viabiliza a chegada de professores, com a contrapartida de oferecer espaço físico para a realização das aulas.

“O mais importante é ter um professor aqui na comunidade. A gente sabe que o certo era ter infraestrutura, um prédio bonito, mas ter o professor já é um grande avanço.”
(Vice presidente comunitário, Uarini)

A construção de um prédio escolar e/ou a chegada de professores em uma comunidade altera sua dinâmica social, já que introduz novas referências na vida daquela população. A escola não possui apenas grande valor simbólico - sendo considerada sinal de status e de orgulho dentro da realidade rural - ela também têm importante valor material, uma vez que sua construção pressupõe a criação de empregos formais em locais que as oportunidades são poucas.

“A nossa escola é a mais bonita da região. Pra vocês pode até parecer que ainda falta muita coisa, mas pra gente ela é perfeita. O pessoal das outras comunidades tem até inveja.”
(Presidente comunitário, Novo Aripuanã);

“A gente fica feliz não só pelas crianças (quando chega uma escola na comunidade), mas também pelo pessoal aqui que tem chance de ter um emprego e um dinheiro constante”
(Presidente comunitário, Uarini)

Além disso, a escola pode ser vista como o principal instrumento de institucionalização da presença do Estado na vida de pessoas que praticamente não tinham acesso ao poder público.

“Aqui é só a escola mesmo, porque posto de saúde, essas coisas, não tem nada não.”

(Comunitária, Itapiranga)

“Quando a gente imaginou que ia ter escola aqui no meio do mato?”

Na minha época nem imaginava.”

(Professor, Novo Aripuanã)

Os recentes esforços brasileiros levaram escolas até lugares que antes seria inimaginável. Além disso, é interessante verificar que, em algumas das comunidades visitadas, a educação pode funcionar como uma porta de entrada para a chegada de outros serviços públicos às comunidades rurais.

Deve-se agora adentrar ao universo destas escolas, compreendendo como elas são, sua qualidade, quais os serviços educacionais disponibilizadas e mais uma série de questões que serão elucidadas a seguir.

A partir de agora, os dados apresentados fazem referência apenas às escolas visitadas em atividade.

INFRAESTRUTURA PREDIAL

Os dados oficiais do Censo Escolar do INEP são um alerta sobre realidade precária da infraestrutura da rede pública rural amazonense. Os dados apontam que 39% das escolas oferecem água filtrada, e apenas 8% apresentam fornecimento de água via rede pública. As demais, apenas 36% das escolas têm energia via rede pública, 5% têm coleta de lixo periódica e 1% possui sistema de esgoto via rede pública³⁰. É interessante ter estes dados em mente para que seja possível comparar a realidade considerada oficial com a realidade encontrada nas comunidades rurais.

As escolas rurais amazonenses visitadas possuem em sua maioria de 1 a 2 salas (77%), cozinha (75%) e sala de secretaria (55%). As demais dependências aparecem de forma mais esporádica nas escolas, como pode ser melhor apresentado no Infográfico “Estrutura Média de uma Escola Rural do Amazonas”. No que se refere aos banheiros, **apenas 30% das escolas possuem banheiros dentro do prédio escolar e 20% delas possuem banheiro fora do prédio escolar.** Deve-se ressaltar aqui que o modelo de infraestrutura escolar varia de acordo com o município visitado.

30 - QEdu. Censo Escolar 2015. Amazonas - Infraestrutura. Disponível em: http://www.qedu.org.br/estado/104-amazonas/censo-escolar?year=2015&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item= acessado em 20 de fevereiro de 2017

ETAPAS DE ENSINO OFERECIDAS

Além de discutirmos sobre as condições físicas das escolas, é importante compreender quais são as modalidades e as etapas de ensino que vem sendo oferecidas na zona rural amazonense.

De acordo com o artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)³¹: “a educação infantil deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.” É importante deixar claro que, nos municípios visitados, não foram encontradas creches na zona rural do Amazonas, de modo que os dados referentes à educação infantil, dizem respeito exclusivamente à pré escola.

A partir dos dados colhidos sobre os municípios nos quais foi realizada essa pesquisa, observou-se que os principais avanços no que diz respeito à oferta de Educação Básica estão relacionados aos primeiros ciclos educacionais, ou seja, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Um fato importante é que das escolas em atividade visitadas que são gerenciadas pela SEMED, **95% oferecem acesso à Educação Infantil e 91,6% ao Ensino Fundamental I**. Quando analisadas as escolas que oferecem o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), observa-se que a porcentagem cai para 53,3%. Observa-se, portanto, que a oferta de vagas nos anos finais do Ensino Fundamental é menor a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

De fato, 8% das escolas oferecem exclusivamente a Educação Infantil; 38% oferecem Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental; 45% oferecem Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental; 5% oferecem Ensino Fundamental séries iniciais e finais.

Já no que se refere às escolas gerenciadas pelo Estado, apenas uma delas oferece as séries finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. É importante destacar que, apenas 23% das comunidades visitadas possuem escolas estaduais, o que indica uma menor oferta de Ensino Médio nas comunidades visitadas.

Se a questão do acesso às etapas da educação básica for observada a partir da perspectiva dessas comunidades, pode-se verificar que **apenas 21% das 68 comunidades visitadas possuem o ciclo educacional completo**: Educação Infantil, Ensino Fundamental séries iniciais e finais, e Ensino Médio tecnológico. Apenas uma comunidade entre as visitadas possui o ciclo completo com Ensino Médio normal, não tecnológico. Isso ocorre devido a sua proximidade com a sede do município, que permite que os professores se desloquem da cidade para lá.



A fim de expandir o acesso à educação nas áreas mais distantes da floresta amazônica, o governo amazonense elaborou em 2007 o modelo de ensino mediado pela tecnologia, que equipou cada uma das salas de aula com um kit tecnológico e acesso a internet por meio de conexão via satélite. É um sistema inovador e que abrange todas as regiões do estado do Amazonas. Grupos de alunos se reúnem em uma dessas salas tecnológicas e assistem vídeo conferências, transmitidas em tempo real por professores de Manaus, sobre os conteúdos do Ensino Médio brasileiro, oferecidos por módulos. Durante a transmissão há um professor assistente presencial em sala de aula, que é responsável por fazer a mediação e acompanhar de perto o desempenho dos alunos. Além disso, quando não funciona o sinal, o professor presencial tem a função de trabalhar o conteúdo e revisar o que já foi ensinado. Para isso, no começo de cada aula o professor presencial recebe uma cartela do que será ensinado no dia.

31 - BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> acessado em 20 de fevereiro de 2017.

A discussão a respeito dos índices de aproveitamento e aprendizagem dos alunos no sistema mediado tecnológico de ensino é extensa, mas não é intenção desta pesquisa aprofundar o assunto. Porém, durante as visitas às escolas observou-se que os professores presenciais precisam atuar em todas as disciplinas mesmo que elas não sejam referentes à sua área de especialização, podendo prejudicar o aproveitamento em sala de aula. Por outro lado, esse sistema viabilizou o ensino em comunidades remotas. Abaixo podem ser observadas diferentes perspectivas dos agentes educacionais sobre o modelo de ensino escolhido pela SEDUC.

“Ensino Médio tecnológico é muito bom pra levar educação a lugares que antes ninguém nunca imaginou que chegaria. Todos os professores do sistema são muito bons, formados no assunto que dão aula. Se o aluno quiser, ele consegue se formar bem.”
(Gestor escolar, Itapiranga.)

“O problema é que a relação aluno-professor é limitada, daí isso impede que tenha um desenvolvimento maior dos alunos.”
(Professor, Maués)

“Pra tirar dúvida é muito difícil, depende do professor assistente que nem sempre tem condições de suprir as dúvidas dos alunos. Ele é a figura do professor dentro da sala, tem que estar lá pelo aluno e auxiliá-lo quando ele estiver prestes a desistir e nem sempre isso acontece.”
(Gestor escolar, Maués)

Por mais que a presença do Ensino Médio na zona rural seja um fenômeno recente, parte dos esforços nacionais e regionais para universalizar o acesso à educação, e sua execução seja repleta de discussões, já é possível identificar os efeitos que a inclusão desta etapa educacional teve na vida das comunidades rurais.

“É bom ter a escola de Ensino Médio aqui na comunidade do lado. Antes tinha que mandar meus filhos para a cidade e ficava apertado de dinheiro, agora não, é aqui perto mesmo que eles estudam.”
(Comunitário, Novo Aripuanã)

“Fica bem melhor escola aqui na Reserva mesmo, não queria ter que ir pra cidade pra continuar meus estudos”
(Aluno, Itapiranga)

Para além das etapas de ensino disponibilizadas, é relevante também compreender a maneira com que as aulas são organizadas dentro das escolas.

De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2016), o ensino em classes multisseriadas é a principal forma de organização existente na zona rural do Amazonas. As classes multisseriadas são as classes em que os professores trabalham com diferentes séries simultaneamente, enquanto as classes seriadas são aquelas que possuem alunos de apenas uma série. Entre as escolas em atividade que foram visitadas, **74% organizam seu ensino em classes multisseriadas, 4% mesclam as classes multisseriadas com classes seriadas e, apenas 22% executam o ensino exclusivamente em classes seriadas.**

Na visão dos professores, o ensino em classes multisseriadas é um dos principais desafios da educação rural.

“Dar aula para uma sala de aula de 20 alunos não é simples, principalmente quando os 20 alunos são de idades diferentes e correspondem a diferentes momentos da alfabetização.”
(Professor, Novo Aripuanã)

“Multisseriado é difícil, tem muitas séries misturadas, não dá pra especificar nada. Não tem curso pra ensinar o professor a dar aula em classe multisseriada, tem que aprender na marra.”
(Professora, Maués)

“Multisseriado é pesado, se o professor não entender de crianças o cara enlouquece ou pede as contas”
(Professor, Novo Aripuanã);

“Multisseriado o cara tem que usar estratégia, se não ele tá ferrado.”
(Professora, Uarini)

“Multisseriado é uma zorra. Tiro o chapéu pra aluno que aprende assim.”
(Professor, Maraã)

“Multisseriado é tudo na correria, tem que ser tudo rápido. Não dá tempo dos alunos deixarem o conteúdo assentar.”
(Professora, Maraã)

“Multisseriado já era pra ter acabado, é um desrespeito com os alunos. Colocar 22 crianças dentro de uma jaula dessas é um absurdo.”
(Professor, Novo Aripuanã)

Por outro lado, existem aqueles que enxergam o ensino multisseriado não como um problema, mas sim como uma oportunidade de exercitar a criatividade, de desenvolver novas metodologias de aprendizado e de ampliar o espaço de colaboração entre os alunos.

*“Não vejo o multisseriado como o principal problema. O problema de verdade é que tem muito professor que não tá preparado pra lidar com uma sala multisseriada. Tem o pessoal fora do Brasil que usa salas multisseriadas e fala que é inovação, por que aqui é atraso?”
(Representante SEMED, Maués);*

*“Pra dar conta eu tenho que inventar estratégias. O que eu faço é dividir os horários por série dos alunos e pedir para os mais velhos ajudarem os alunos mais novos.”
(Professora, Uarini)*

*“Aprendi muita coisa na faculdade, mas quando você chega na sala multisseriada é tudo diferente do que está nos livros, é tudo diferente da teoria. Tem que inventar na prática.”
(Pedagogo, Maraã)*

*“Professor tem que ser artista em sala de aula, tem que criar, planejar e tem que ter muita paciência.”
(Professor, Itapiranga)*

Neste mesmo sentido, existem documentos oficiais do poder público que buscam auxiliar o professor na condução de classes multisseriadas, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desenvolvidos pelo MEC. Este documento considera que as classes multisseriadas devem separar os alunos em grupos, não por série, mas sim por objetivos, em que a diferenciação seja a exigência adequada ao desempenho de cada um³². Além disso, as classes multisseriadas são consideradas como estratégias para manter os alunos das áreas rurais dentro da sala de aula.

Ainda no que diz respeito às estratégias adotadas pelos professores nas classes multisseriadas, vale citar que as exemplificações que buscam tornar a alfabetização e a aprendizagem processos mais didáticos, como explicar as letras a partir de frutas ou animais, são muitas vezes estranhas à realidade das crianças, já que muitos dos exemplos citados não são encontrados na realidade amazônica.

32 - BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. p.64. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acessado em 20/02/2017

“Até tem tido um esforço de introduzir atividades mais lúdicas, mas daí vem o alfabeto com E de Elefante, Z de Zebra. Os meninos nem nunca viram esses bichos.”
(Professor, Maraã)

O conteúdo dos materiais didáticos, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático, apesar de buscar englobar a zona rural e suas peculiaridades no conteúdo programático, peca por generalizar a condição rural, em face a uma ruralidade tão plural como é a brasileira. Os movimentos sociais de acesso à terra e o associativismo, bastante ligados à realidade rural do nordeste e do sul, respectivamente, são bem diferentes da realidade do interior do Amazonas. Entre as escolas visitadas **apenas 2% declararam utilizar materiais didáticos específicos que atendessem à diversidade sociocultural.** (Gráfico 4)

GRÁFICO 4 UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS REGIONALIZADOS



Fonte: Elaboração própria.

“O material não é adequado à realidade do Amazonas, mesmo os voltados para o campo não se aplicam, são sobre os interiores do Rio de Janeiro e Minas Gerais.”
(Professor, Novo Aripuanã)

“Eu não me vejo nos livros, só tem coisa de fora daqui.”
(Aluno, Itapiranga)

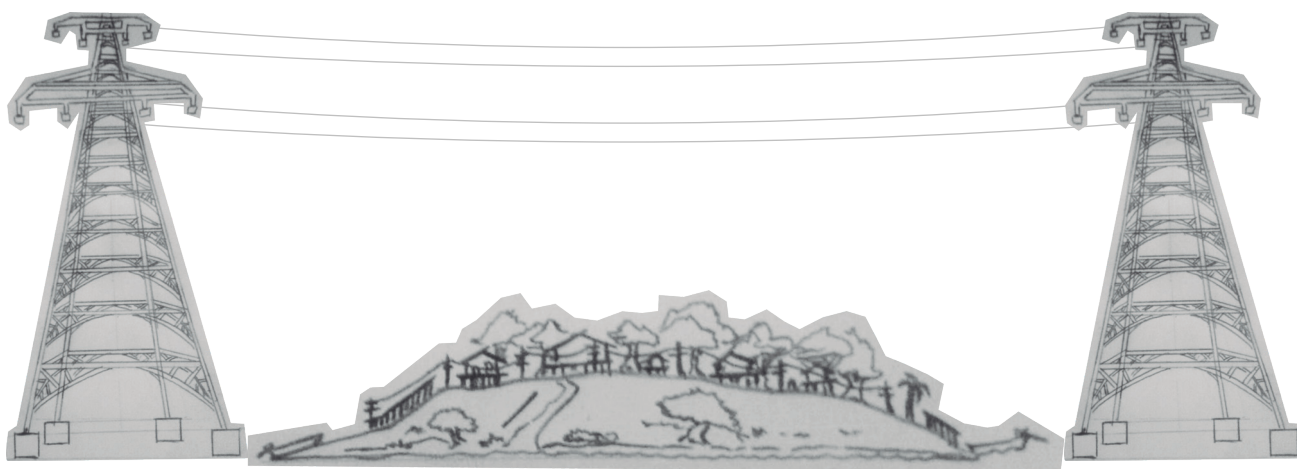
Neste sentido, cabe aos professores adequar os materiais didáticos à realidade em que está inserido e criar estratégias que envolvam os alunos nas atividades propostas, a fim de efetivar o processo de aprendizado.

“A principal estratégia é relacionar o conteúdo com a realidade deles.”
(Pedagoga, Maraã)

“Eu uso músicas educativas e me adequo aos alunos também. Se os alunos chegam na aula falando do jacaré eu dou um jeito de dar a aula sobre o jacaré e ensinar o que eles precisam.”
(Professor, Itapiranga)

*“Para ensinar matemática, utilizo sementes que eles conhecem, de tucumã, ingá, goiaba.
Eles aprenderam mais com as sementes do que com livros que dizem pouco sobre eles.
Já para ensinar português, uso o formato das letras e relaciono elas com os animais.
Tipo o S parece uma cobra, e por aí vai.
O importante é relacionar a educação com a realidade deles.”
(Professor, Maués)*

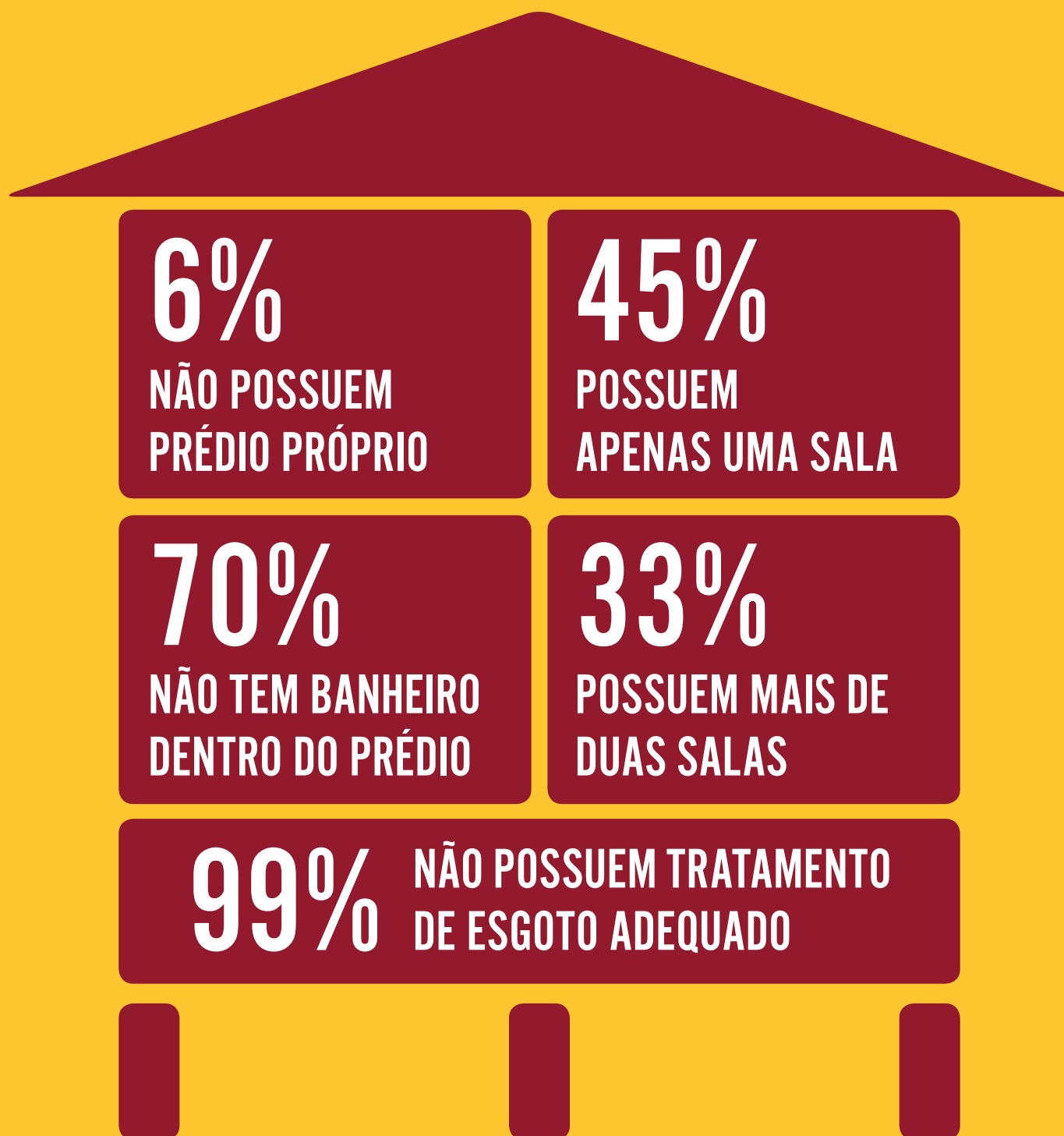
Finalmente, deve-se dizer que além do ensino regular, modalidade de ensino vigente na zona rural do Amazonas, apenas 9% das escolas também oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na realidade rural amazonense, a EJA tem papel especial pois permite que as gerações mais antigas tenham oportunidade de concluir a formação na Educação Básica e, portanto, ter os requisitos mínimos para o processo seletivo para professor.



INFOGRÁFICO 1

ESTRUTURA MÉDIA ESCOLAR DA ZONA RURAL NO AMAZONAS*

*Considerando o universo de 83 unidades escolares participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

No entanto, é universal a existência das chamadas salas compartilhadas, isto é, salas que possuem diferentes usos em um mesmo espaço. Este fato pode ser um dos elementos que influenciam na distorção dos dados existentes sobre a infraestrutura de escolas rurais amazonenses. Em muitos casos, nas escolas visitadas, se observa que foi contabilizado uma dependência específica para cada uso destas salas compartilhadas.

Existem também escolas que não funcionam em prédios escolares construídos pela prefeitura ou pelo governo do estado, e conseqüentemente, não possuem nenhuma dependência física além da sala de aula disponibilizada pela comunidade. Estas escolas correspondem a 6% do total das escolas visitadas.

Há padrões e modelos de prédios escolares que são disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, mas que nem sempre estão adaptados para a realidade diversa das escolas brasileiras. Esse parece ser o caso das escolas da zona rural do Amazonas.

“As vezes me pergunto por que tenho que dar aula dentro dessa escola pequena e quente se tenho todo esse espaço aqui fora pra explorar.”
(Professor, Novo Aripuanã)

Deve-se ressaltar que ter acesso a uma escola com infraestrutura adequada é um direito de todo cidadão. No entanto, é importante repensar o que a palavra “adequada” pode significar em cada região do país, de modo que as escolas se tornem espaços integrados às distintas realidades brasileiras. Neste sentido, foi possível observar professores e professoras que incorporam o entorno das escolas como recurso pedagógico e como parte natural do processo de aprendizado, o que ajuda no processo de contextualização do conteúdo didático à realidade em que as escolas estão inseridas.

“Por mais que a escola tenha uma boa estrutura, sempre vai ter dificuldades. As pessoas olham como se tivesse que ter uma escola perfeita, de filme, mas não é assim, tem coisa que precisa aqui e coisa que não precisa. Infraestrutura não é tudo.”
(Professor, Maraã)

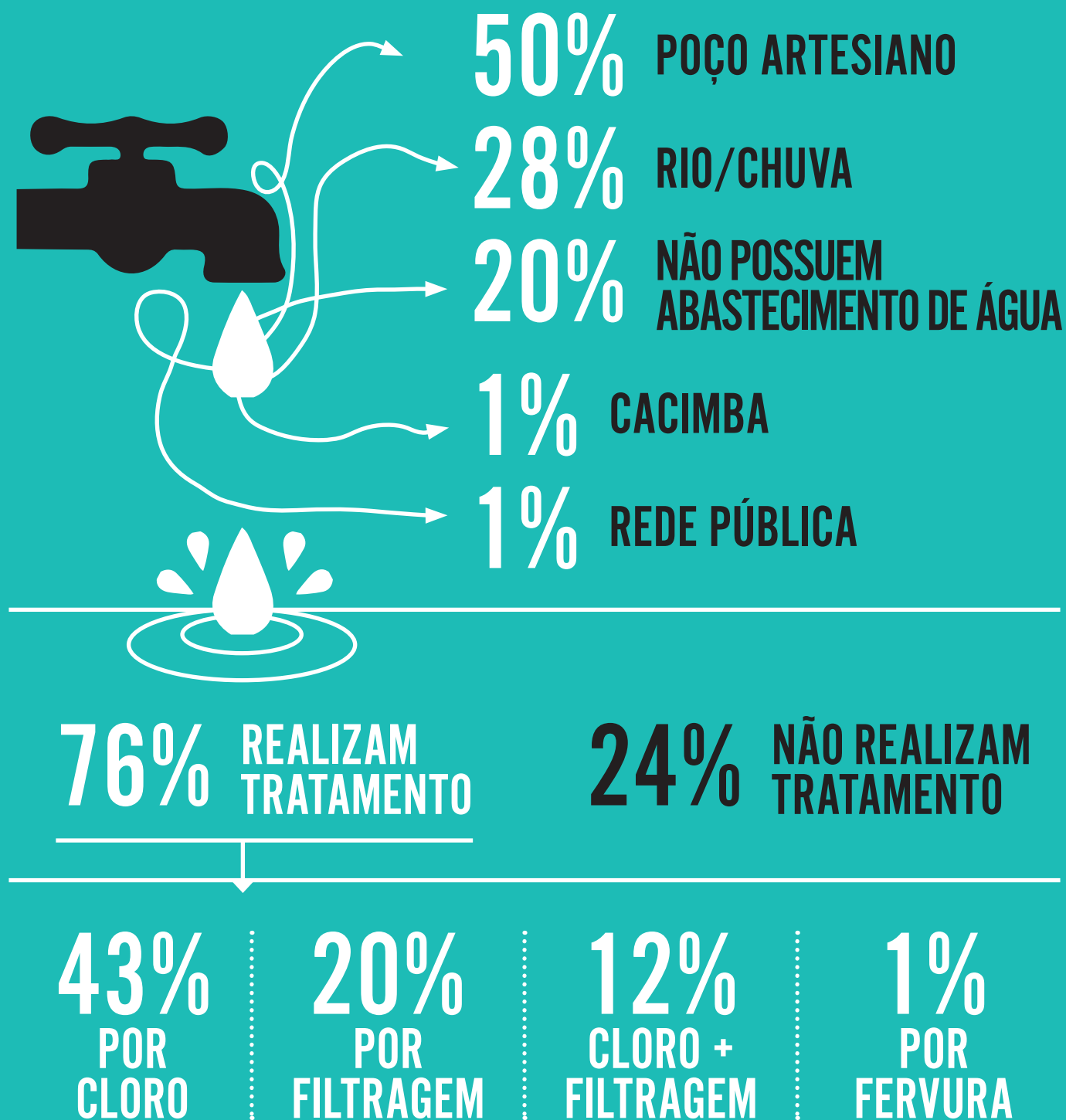
“Essa escola que construíram é quente demais, tanto que a tarde não dá pra ficar dentro. Levo meu alunos pra beira do rio e dou aula lá mesmo.”
(Professor, Uarini)

No que se refere à questão do abastecimento de água nas escolas rurais do Amazonas, o Infográfico “Abastecimento de Água nas Escolas Visitadas” apresenta a realidade encontrada pela presente pesquisa. A questão da água apresenta dados alarmantes que devem ser levados em consideração urgentemente.

INFOGRÁFICO 2

ABASTECIMENTO DE ÁGUA*

*CONSIDERANDO O UNIVERSO DE 83 UNIDADES ESCOLARES PARTICIPANTES DA PESQUISA



Chama atenção o fato do acesso à água de 20% das escolas ser inexistente, isto é, não possuem nenhum tipo de abastecimento de água.

“A nossa escola funciona na sede social. Lá não tem água, não tem luz, não tem banheiro. Se quiserem alguma dessas coisas têm que ir pra suas casas ou dos vizinhos.”
(Professora, Uarini)

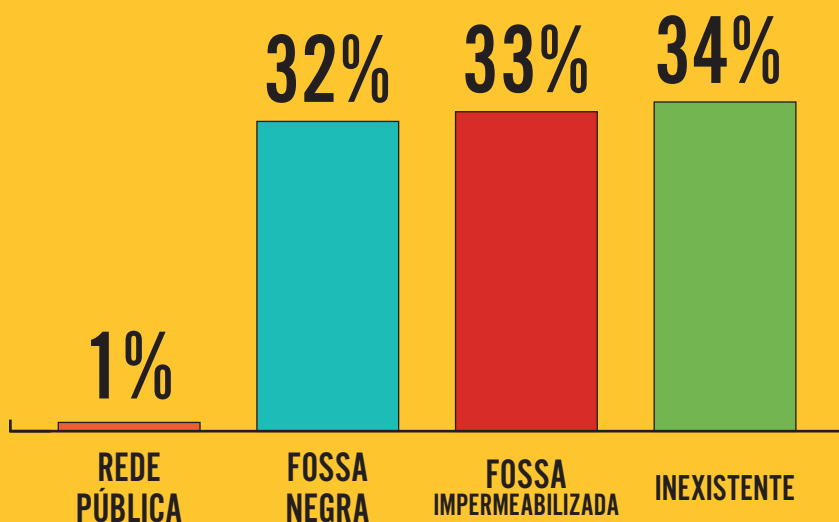
“Se os menino tem sede tem que ir pedir lá na comunidade, aqui na escola não tem nada.”
(Professor, Itapiranga)

Considerando as escolas que possuem acesso à água (80%), até mesmo no caso das escolas que apresentam poços artesianos (50%), não há como verificar a qualidade da água. Isto porque se os poços artesianos forem construídos perto de fossas sanitárias ou em área mais baixa que elas, a água pode ser contaminada e se tornar imprópria para consumo.

Neste sentido, todo tipo de água consumida pelos alunos deve receber tratamento. No entanto, observa-se que **76% das escolas disponibilizam água tratada**. Dentre elas, a principal forma de tratamento de água verificada nas escolas rurais do Amazonas foi o cloro (43%). Isto ocorre por conta dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), figuras fundamentais para a saúde na zona rural, que são responsáveis por passar nas comunidades e disponibilizar cloro para que a população tenha acesso à água minimamente tratada, já que este tipo de tratamento desinfecta a água e previne quem bebe de doenças de veiculação hídrica.

Ainda a respeito da água, outro dado importante diz respeito ao esgoto sanitário das escolas, que pode ser observado no gráfico abaixo.

GRÁFICO 5 ESGOTO SANITÁRIO NAS ESCOLAS VISITADAS



Apenas **1 escola em atividade possui esgoto adequado**. As outras 75 se dividem em modelos que não dão conta de atender exigências sanitárias mínimas. Dentre estes números, chama atenção o alto índice de escolas com esgoto inexistente e também com fossas negras.

“Aqui a única fossa que existe é a natural, a gente abre um buraco no chão e os meninos fazem as necessidades ali mesmo.”
(Professor, Novo Aripuanã)

Já as chamadas “fossas impermeabilizadas” são estruturas construídas na tentativa de alguma separação do esgoto com o solo e lençol freático. No entanto, a existência destas estruturas, por mais que indiquem algum avanço, não podem ser consideradas como um modelo de esgoto sanitário adequado, já que necessitam que um equipamento externo recolha os rejeitos da “caixa impermeável” e o direcione a tratamento externo. Cabe aqui ressaltar que as fossas encontram-se constantemente quebradas ou cheias de rejeito. Entre as 45 escolas que possuem banheiro, 16% estão desativados devido ao problema da fossa estar cheia.

“Não entendo por que fazem o banheiro se é pra deixar ele quebrar, ficar assim todo fedido. Acaba que ninguém usa e é dinheiro jogado fora.”
(Professora, Maués)

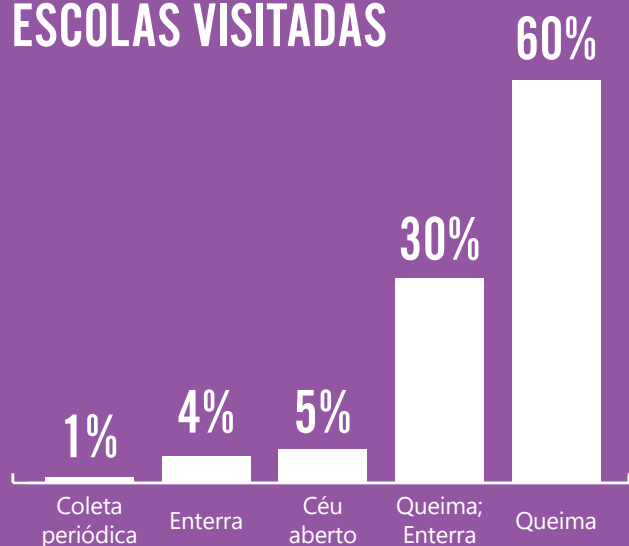
Os dados de saneamento são alarmantes. Segundo o relatório *“Benefícios Econômicos da Expansão do Saneamento Brasileiro”*, do Instituto Trata Brasil (2014), alunos sem acesso à coleta de esgoto e água tratada sofrem um atraso escolar maior em comparação com estudantes com as mesmas condições socioeconômicas, mas que moram onde há saneamento. O relatório estima que a universalização do saneamento reduziria aproximadamente 4,87 anos de atraso na educação da população em idade escolar da região Norte³³.

Sobre a questão dos resíduos sólidos produzidos pelas escolas, a situação também não é favorável. **A coleta seletiva foi citada por apenas 1% das escolas**, localizadas próximas às sedes de seus municípios, já que as longas distâncias, o alto custo e a falta de prioridade na agenda pública são fatores que inviabilizam a chegada de equipes de coleta seletiva nas comunidades rurais.

As principais formas que as comunidades rurais encontram para se livrar do lixo são queimando-o e enterrando-o. Existem escolas que adotam apenas uma destas práticas, com 60% adotando exclusivamente a queima e 4% somente enterrando, mas também existem aquelas que adotam ambas as práticas, representando 30% do total. Além destas formas de tratamento do lixo, a exposição a céu aberto (5%) também foi prática citada pelas escolas (Gráfico 6).

33 - Instituto Trata Brasil. Benefícios Econômicos da Expansão do Saneamento Brasileiro. 2014. Disponível em: http://cebds.org/wp-content/uploads/2014/03/Relatorio_Beneficios-Economicos-do-Saneamento.pdf acessado em 21 de fevereiro de 2017.

GRÁFICO 6 TRATAMENTO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS NAS ESCOLAS VISITADAS

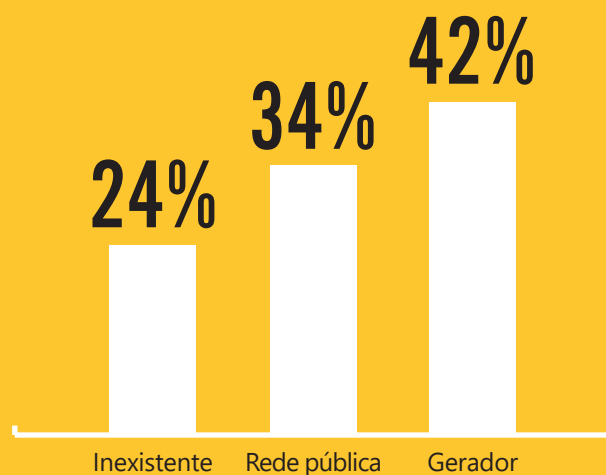


Fonte: Elaboração própria.

A questão do abastecimento de água, do esgoto sanitário e dos resíduos sólidos das escolas visitadas apresentaram dados alarmantes que devem ser levados em consideração para a formulação de políticas públicas que garantam condições sanitárias mais adequadas aos alunos da rede pública de ensino.

Já no que se refere à realidade do abastecimento de energia elétrica das escolas rurais, os Gráficos 7 e 8 apresentam a realidade das escolas visitadas:

GRÁFICO 7 ABASTECIMENTO DE ENERGIA ELÉTRICA NAS ESCOLAS VISITADAS

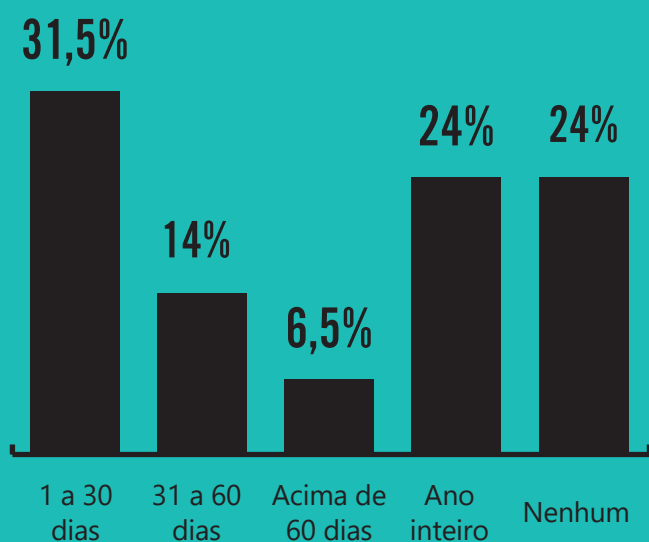


Fonte: Elaboração própria.

O acesso à energia elétrica é uma das principais dificuldades relatadas pelos agentes educacionais participantes e consequentemente, uma das principais demandas das comunidades ribeirinhas.

Pode-se observar que apenas **34% das escolas têm acesso à rede pública de energia**, e mesmo estas escolas apresentam problemas com o abastecimento de energia, já que apenas **24% relatam não ter tido complicações de energia ao longo do ano letivo**. Deve-se ter em mente que a rede pública de energia elétrica chega às comunidades ribeirinhas via cabos de energia, os chamados “linhões”, que são puxados da zona urbana para dentro da floresta.

GRÁFICO 8 NÚMERO DE DIAS LETIVOS SEM ENERGIA NAS ESCOLAS VISITADAS



Fonte: Elaboração própria.

O problema acontece quando os linhões são danificados por conta da queda de árvores, principalmente durante o período de chuvas, fato que demanda longo período de tempo para ser resolvido já que os encarregados de resolver a questão saem pela floresta em uma verdadeira caçada em busca do cabo danificado. Este processo pode demorar dias e até mesmo semanas.

“Quando cai a energia aqui já sabe que é alguma árvore que caiu no linkão, daí a gente junta o pessoal pra ir saber onde foi o problema. Mas demora viu...”
(Presidente de comunidade, Maués)

O acesso à rede pública, que cresceu nos últimos anos por conta do Programa Luz para Todos do Governo Federal, é distinto para cada município visitado, já que depende de arranjos das prefeituras com outras instâncias do poder público. Inclusive, quando indagados sobre o abastecimento de energia elétrica, os participantes desta pesquisa não respondiam “rede pública”, mas sim “Luz para Todos”, evidenciando o papel fundamental do programa na disseminação do acesso à energia elétrica.

O gerador é a principal fonte de energia das comunidades rurais e sua utilização depende da compra de combustível, mais especificamente de diesel. No entanto, não são todas as comunidades que ligam a escola ao gerador comunitário. Este é o caso das escolas em que o abastecimento de energia elétrica é inexistente (24%). Como muitas destas escolas não possuem equipamentos tecnológicos que demandam a utilização de energia, fato que será demonstrado mais a frente na pesquisa, e as aulas são dadas durante o dia, os comunitários não veem a necessidade de disponibilizar energia na escola. São estas as escolas que têm ausência de energia elétrica o ano inteiro.

“Tem uns materiais didáticos legais que a gente ganhou nos cursos que a gente fez, mas não dá pra usar por que não tem energia e nem tecnologia na escola.”
(Professor, Novo Aripuanã)

Apesar de muitas das escolas municipais não necessitarem de eletricidade para a realização de suas atividades, algumas escolas municipais têm suas aulas no período da noite em razão do forte calor dentro dos prédios escolares. Além disso, as aulas de Ensino Médio da SEDUC também acontecem de noite e dependem de equipamentos tecnológicos. Portanto, nesses casos, o abastecimento de energia elétrica é fundamental para o bom andamento das aulas.

Em algumas comunidades observa-se a existência de acordos com o poder público para garantir o diesel necessário, ou pelo menos parte dele, para que a energia da escola funcione. Já em outros casos, é a própria comunidade que se mobiliza para comprar o diesel escolar. Estas situações variam de acordo não só com o município mas também de acordo com a comunidade visitada.

“Se formos esperar o diesel chegar, não tem energia pra ninguém. Daí levantamos um dinheiro da própria comunidade pra comprar o que precisa.”
(Presidente, Itapiranga)

“Cada um dá o que pode, 10 reais, 20 reais.”
(Moradora da Comunidade, Maués)

USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O uso das tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas ainda é um grande desafio, principalmente quando as escolas estão inseridas na zona rural da floresta amazônica.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) defende que *“as TIC podem contribuir com o acesso universal da educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, além de melhorar a gestão, a governança e a administração educacional ao fornecer a mistura certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades”*³⁴.

A tecnologia, quando bem usada, amplia os referenciais e pode potencializar a educação. Ao estudar a respeito de determinado assunto em sala de aula, o aluno é apresentado a partir do ponto de vista do professor, que é o transmissor de conteúdo. O aluno, porém, pode se aprofundar ainda mais e compreender a partir de outros pontos de vista quando tem acesso à pluralidade de textos e visões que a tecnologia apresenta. Idealmente, esta dinâmica é incentivada pelos professores e utilizada como mecanismo de troca de conhecimento e debate em sala de aula, incluindo o aluno como agente par-

ticipativo e que se apresenta com um conteúdo prévio ao recebido em sala de aula.

O mundo atual é instantaneamente móvel e as tecnologias se apresentam como a porta para esse mundo, sendo impossível negar a importância que as TIC podem exercer na vida de um estudante e do educador. Na zona rural do Amazonas, porém, a realidade é outra e a implementação destes instrumentos ainda está em um outro patamar. Neste sentido, vale identificar duas realidades opostas em relação ao acesso às TIC nesta área do Brasil.

Nas escolas que oferecem Ensino Médio e são geridas pela SEDUC a internet está mais presente, apesar de falhar em muitos momentos. Como já foi dito, a fim de expandir o acesso à educação nas áreas mais distantes da floresta amazônica, o governo amazonense elaborou o modelo mediado pela tecnologia, que equipou cada uma das salas de aula com um kit tecnológico, composto por antena, roteador-receptor de satélite, computador, câmeras de vídeo com microfone embutido, TV, impressora e estabilizador.

A introdução deste modelo causou diversos impactos na vida das comunidades rurais

34 - UNESCO. TIC na educação do Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/> acessado em 25 de fevereiro de 2017.

do Amazonas. As famílias não precisam mais se deslocar para os centros urbanos em busca da continuidade do ciclo educacional de seus filhos, pois o ensino chega até eles. Além disso, o modelo proporcionou a chegada da internet wi-fi em muitas comunidades.

Se até então a única forma de tecnologia que chegava nessas comunidade era a televisão, quando havia combustível para o gerador de luz, agora a tecnologia chega por meio do acesso a internet e amplia as perspectivas e referências, principalmente dos jovens.

“Hoje somos conectados com o mundo. Vejo os alunos comentando de coisas que acontecem lá do outro lado do mundo”
(Gestor escolar, Maués)

Por outro lado, este levantamento de dados aponta que nas escolas geridas pelas SEMEDs, a internet ainda é uma realidade distante, já que **97% delas não têm acesso à rede**. É interessante notar que as escolas municipais que têm acesso (3%) encontram-se exclusivamente em áreas fora das UCs.

No entanto, não ter acesso à internet não significa estar excluído do mundo tecnológico. Nas escolas que não possuem acesso à internet, também é possível encontrar computadores, impressoras e televisões, que são utilizados principalmente para digitalizar o conteúdo e produzir cópias, auxiliando o educador que não precisará redigir uma cópia para cada aluno. Foi possível também encontrar mimeógrafos nas dependências das escolas, objetos fundamentais no processo educativo, já que muitas destas escolas não possuem nenhum outro equipamento e o mimeógrafo cumpre a função de auxiliar e facilitar o dia a dia do professor. Além disso, é interessante ressaltar que as escolas da SEMED que cedem o prédio escolar para as aulas da SEDUC, normalmente compartilham de maneira informal o uso das tecnologias que as escolas estaduais possuem.

Os atores educacionais que compõem a comunidade escolar interagem de forma diferenciada com as tecnologias de informa-

O mimeógrafo é um instrumento utilizado para fazer cópias de papel escrito em escala, sem necessidade de energia elétrica para seu funcionamento. Foi patenteado por Thomas Edson em 1888 como a primeira máquina de impressão do mundo.

Até hoje o mimeógrafo é o único equipamento presente em algumas escolas da zona rural do Amazonas e sua existência facilita a rotina de sala de aula e a vida dos professores, além de permitir que todos os alunos recebam uma cópia dos conteúdos e exercícios trabalhados.



ção e comunicação, cada qual à sua maneira. Neste sentido, o celular apareceu como um dos principais instrumentos tecnológicos utilizados nas escolas, tanto pelos alunos quanto pelos professores. Os alunos tiram fotos da lousa ou dos exercícios do livro e assim podem acessá-los em casa, enquanto os professores utilizam o equipamento para mostrar fotos e vídeos aos alunos ou para colocar músicas e desenvolver atividades mais lúdicas com as crianças.

Além dos celulares, a tabela abaixo demonstra os materiais mais comuns nas escolas visitadas e os dados informados pelo Censo Escolar oficial.

TABELA 4
EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS NAS ESCOLAS VISITADAS

EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS	DADOS COLETADOS NA PRESENTE PESQUISA	DADOS OFICIAIS CENSO ESCOLAR 2015
Impressora multifuncional	30%	15%
Computadores	29%	-
Aparelho de Som	20%	-
Aparelho de DVD	20%	13%
Televisão	21%	18%

Fonte: Elaboração própria

O computador é um dos principais equipamentos eletrônicos encontrados na zona rural amazonense, no entanto, é interessante constatar que muitos deles não são utilizados. **Entre os 80 computadores distribuídos entre as escolas visitadas, 46% não são utilizados.**

“Dá uma dó ver esses computadores aí jogados estragando. Ficou todo mundo feliz quando chegou os equipamentos, mas não veio ninguém instalar tá tudo na caixa ainda.”
(Serviços gerais, Itapiranga.)

Existem também as escolas que não possuem nenhum tipo de equipamento eletrônico, que representam 34% do total de escolas visitadas. Tal dado evidencia que ainda há muito o que avançar no que se refere à tecnologia nas escolas rurais do Amazonas.

O Infográfico “Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação pelos Diferentes Atores Escolares” apresenta o uso das tecnologias de informação e comunicação pelos diferentes atores educacionais: escolas, professores e alunos..

INFOGRÁFICO 3

USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)*

*Considerando o universo de 83 unidades escolares participantes da pesquisa



ESCOLAS EM ATIVIDADE

→ **34%** NÃO POSSUEM NENHUM EQUIPAMENTO ELETRÔNICO

ENTRE OS COMPUTADORES ENCONTRADOS:

→ **46%** NÃO SÃO UTILIZADOS

→ **28%** SÃO UTILIZADOS PELOS ALUNOS

→ **26%** SÃO UTILIZADOS PARA FINS ADMINISTRATIVOS

PROFESSORES

→ **73%** NÃO UTILIZAM TECNOLOGIA PARA PLANEJAR SUAS AULAS

→ **64%** NÃO UTILIZAM TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

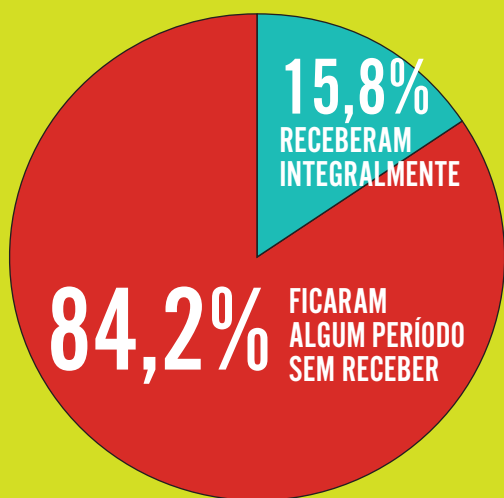
→ **92%** NÃO UTILIZAM INTERNET NEM E-MAIL PARA RECEBER E ENVIAR INFORMAÇÕES DA ESCOLA

ALUNOS 92% NÃO UTILIZAM AS TIC EM SALA DE AULA

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

A alimentação escolar é um dos pontos mais delicados do sistema educacional no Estado do Amazonas. De acordo com os dados oficiais do Censo Escolar de 2015, 100% das escolas rurais do Amazonas oferecem alimentação escolar³⁵. Já nesta pesquisa realizada in loco, 99% das escolas visitadas declararam oferecer alimentação para os seus alunos, mas 84.2% relatam ter tido problemas ao longo do ano, como pode ser visto no Gráfico 9.

GRÁFICO 9
STATUS DO RECEBIMENTO DA
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR



Fonte: Elaboração própria.

“Estamos aqui o ano inteiro e chegou merenda uma vez só. E quando chegou não deu nem pra metade do mês.”
(Merendeira, Uarini)

“Chegou merenda muito pouco esse ano e quando chegou, veio molhada. Imagina o macarrão todo molhado, podre, não dá pra servir pras crianças. Tratam a gente igual animal, jogam a merenda na beira do rio e o problema é nosso.”
(Professora, Maués)

“Merenda? Nem espero mais ela chegar.”
(Professor, Novo Aripuanã)

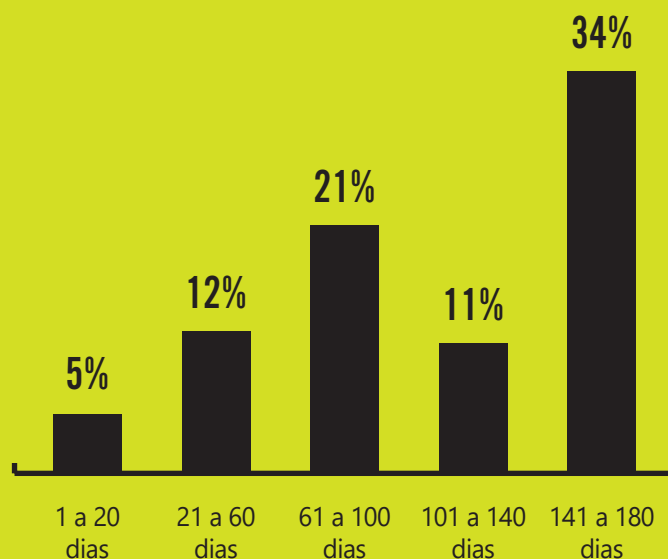
Por mais que os problemas relacionados à merenda escolar sejam mais presentes nas escolas municipais deve-se dizer que tal problema não é exclusivo dos municípios, já que nas escolas estaduais visitadas essa questão também foi levantada, mas com menos frequência.

Das 16 escolas visitadas que são administradas pela SEDUC, 38% apresentaram problemas no recebimento de merenda, enquanto das 60 escolas visitadas que são administradas pelas SEMEDs, 97% delas apresentaram problemas neste quesito. A demonstração destes dados não pretende fazer referência à qualidade da gestão dos órgãos educacionais retratados, já que a realidade das redes educacionais é muito distinta. No entanto, vale refletir sobre quais fatores levam a esta diferença nos dados, de modo que os órgãos possam repensar estratégias e trocar experiências sobre a questão da alimentação escolar.

O Gráfico 10 demonstra o número de dias letivos que as escolas passaram sem receber merenda no último ano.

GRÁFICO 10

NÚMERO DE DIAS LETIVOS SEM ALIMENTAÇÃO NAS ESCOLAS VISITADAS



Fonte: Elaboração própria.

Os dados são alarmantes. Surpreende que **34% das escolas ficaram entre 160 a 180 dias sem merenda**. Considerando que na média, um mês letivo tem 20 dias, em 1/3 das escolas os estudantes receberam merenda apenas um ou dois meses letivos.

A falta de merenda acarreta diretamente em diversas esferas na vida dos alunos, desde a diminuição das horas de aula oferecidas nas escolas, prejudicando o processo de aprendizado, até a perda de motivação para ir às aulas.

“Os próprios pais já contam com a merenda da escola como uma refeição dos filhos que eles não tem que se preocupar. Quando não tem merenda, daí complica pros pais também.”
(Gestor escolar, Maués)

“Merenda é mais importante que reforma. Crianças saem de casa 5h da manhã, chegam aqui com muita fome e sem comida não aprendem nada.”
(Comunitária, Uarini)

“Quando não tem merenda a gente tem que diminuir a quantidade de horas de aula porque vai chegando 10h e já dá pra ver os alunos todos com cara de fome. Não dá pra aprender de bucho vazio.”
(Professor, Itapiranga)

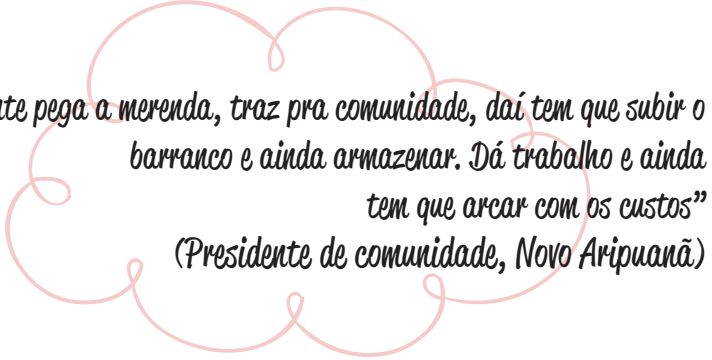
“Quando não tem merenda os alunos não aprendem direito. Eles saem de casa sem comer e ninguém consegue aprender com fome.”
(Professor, Novo Aripuanã)

“Não ter merenda muda o ânimo dos alunos. Muitos deles vêm para escola sem nem ter comido em casa, esperando a hora da merenda. Sempre perguntam o que vai ter de comida no dia e é difícil falar que não tem nada.”
(Pedagoga, Maraã)

Existem esforços institucionais para garantir que a qualidade da merenda escolar melhore, como é o caso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que define a alimentação adequada como um direito humano e visa garantir a segurança alimentar e nutricional dos alunos. A Lei Nº 11.947³⁶, sancionada em 2009, determina que pelo menos 30% do valor repassado aos estados, municípios e Distrito Federal pelo FNDE para o PNAE deve ser direcionado na compra de alimentos vindos da agricultura familiar. Na tentativa de incentivar a efetiva implementação desta lei foi lançado, em 2015 pelo Governo Federal, o Manual de Aquisição de Produtos da Agricultura Familiar para a Alimentação Escolar, que está disponível na página oficial do FNDE³⁷ e é recomendado a todos os gestores que tiverem interesse em introduzir esse instrumento na alimentação escolar de seu estado ou município.

No âmbito estadual, a Lei Nº 3454 de 2009³⁸, institui o “Programa de Regionalização da Merenda Escolar”, com a intenção de garantir o uso de alimentos regionais nas merendas da rede pública de ensino, resgatando e respeitando os hábitos alimentares regionais.

Existem alternativas para tentar amenizar um dos grandes problemas da educação na zona rural do Amazonas: a falta de merenda. É preciso, contudo, ter capacidade técnica e conhecimento para cumprir as exigências do MEC no que se refere à alimentação. Oferecer uma merenda de qualidade é um processo complexo, que requer disponibilidade de recurso e de tempo dos agentes públicos.



*“A gente pega a merenda, traz pra comunidade, daí tem que subir o barranco e ainda armazenar. Dá trabalho e ainda tem que arcar com os custos”
(Presidente de comunidade, Novo Aripuanã)*

Para tornar realidade a implementação das melhorias na merenda das escolas rurais, a principal estratégia encontrada é a inclusão de produtos da agricultura familiar na alimentação dos alunos. Infelizmente esses casos ainda são poucos nas regiões visitadas mesmo em regiões em que há uma organização comunitária agrícola organizada, que poderia fornecer uma alimentação mais diversificada e com maior valor nutricional aos educandos e educadores. (Gráfico 11)

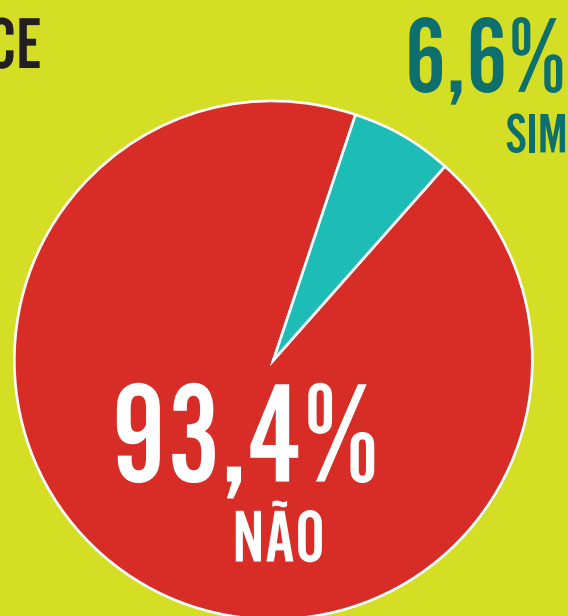
36 - Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm > acessado em 14 de fevereiro de 2017

37 - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Agricultura Alimentar. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/agricultura-familiar>> Acessado em: 15 de fevereiro de 2017

38 - Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2009/7909/7909_texto_integral.pdf

GRÁFICO 11

AGRICULTURA FAMILIAR ABASTECE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR?

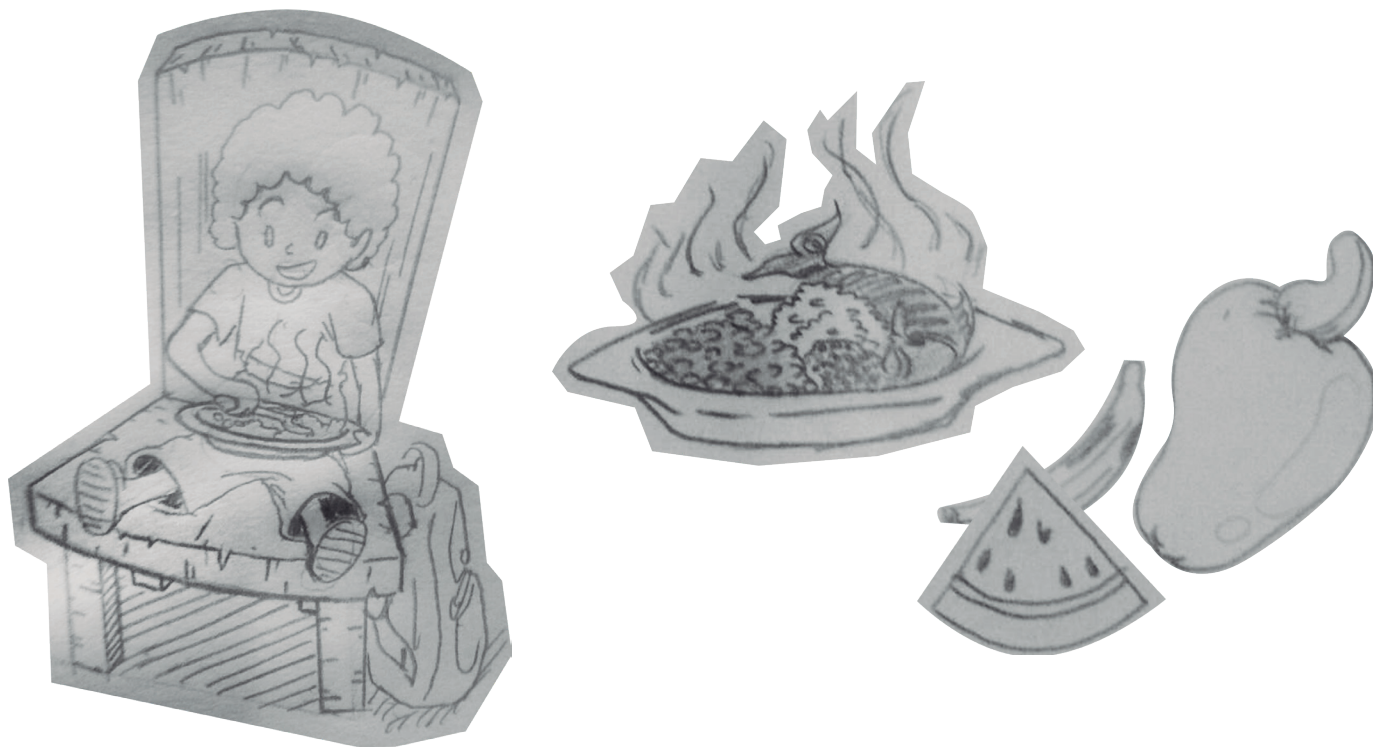


Fonte: Elaboração própria.

*“A gente pega a merenda, traz pra comunidade, daí tem que subir o barranco e ainda armazenar. Dá trabalho e ainda tem que arcar com os custos”
(Presidente de comunidade, Novo Aripuanã)*

Um dos principais impasses para a inclusão de produtos da agricultura familiar na merenda é o fato de que as exigências técnicas e a burocracia necessária para a oferta impedem que muitos agricultores se adequem às exigências jurídicas e fiscais necessárias para sua formalização. Além disso, são poucos os mecanismos que os auxiliam neste processo de formalização e adequação à esta complexa realidade, o que dificulta a venda de seus produtos aos órgãos públicos. A dificuldade da agricultura familiar em garantir o fluxo de produção também contribui para que o poder público opte por comprar alimentos industrializados.

No entanto, durante a visita às comunidades rurais amazonenses foi possível verificar os esforços de determinadas SEMEDs para fornecer alimentação proveniente da agricultura familiar, mas como já dito, ainda são experiências pontuais. Além disso, foram encontradas iniciativas de cunho comunitário que visavam garantir a alimentação saudável e de qualidade aos alunos, como a criação de hortas específicas para as escolas ou a mobilização dos pais para dar parte de sua produção própria para a escola.



*“Toda semana os pais dos alunos separam um pouco de macaxeira, de caju, de ingá e dão pra merendeira cozinhar aqui na escola”
(Professor, Itapiranga.)*

Além de garantir comida saudável e fresca para os alunos, a compra de alimentos de agricultores locais pelo poder público também promove maior segurança alimentar para aos alunos. Foi possível notar também que nas comunidades onde a ação realmente funcionava, a merenda era menos impactada pelos fatores logísticos ou pelo desequilíbrio nas contas públicas do município, garantindo maior segurança alimentar para os alunos.

Tendo em vista o contexto amazônico, onde o poder público muitas vezes não consegue oferecer merenda constantemente para todos seus alunos e professores e, onde a cultura de alimentos se faz necessária para a subsistência de comunidades rurais, essa saída é interessante no sentido de incentivar a organização da agricultura comunitária, inserir as crianças em um contexto de desenvolvimento sustentável e fornecer uma alimentação mais saudável e nutritiva à toda comunidade escolar.

1.4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

PROFESSORES

Os professores são atores fundamentais na educação. Este estudo conversou com 110 deles, sendo 12 em Novo Aripuanã, 24 em Itapiranga, 34 em Maués, 16 em Uarini e 24 em Maraã, essas conversas tiveram o objetivo de compreender sua percepção sobre a realidade educacional da zona rural amazonense. Sobre o perfil social e educacional do corpo docente da região, o Infográfico “Perfil Social e Educacional dos Docentes” auxilia na compreensão. Surpreende que **65% dos docentes participantes tenham o nível superior de escolaridade**. Se for verificado apenas o universo dos docentes com cursos superiores, observa-se que 75% deles tiveram acesso à formação superior por meio de programas de formação do poder público. Dentre eles se destaca o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), versão revitalizada de outros programas que tinham o mesmo intuito de garantir formação aos professores da rede pública de ensino, como o Pró-Formar.

Os professores selecionados para participar deste tipo de programa estudam nas universidades públicas - Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – na modalidade de ensino modular de férias durante os períodos do recesso escolar, aproximadamente três meses por ano. A proposta pedagógica e o conteúdo dos cursos são adaptados para atender as necessidades do público-alvo. Esta iniciativa é um importante esforço na busca de formação para os docentes da rede pública de ensino, especialmente os docentes da zona rural. Além disso, pode-se dizer que esta formação é uma oportunidade viável para os alunos da zona rural se formarem sem terem que migrar para zonas urbanas.

*“É muito importante pra gente ter oportunidade de se formar. Nunca nem imaginava ter condições de ter um diploma, ainda pra gente que é aqui do interior mesmo.”
(Professora, Uarini)*

Ainda no que se refere à formação dos docentes, deve-se ressaltar que as principais oportunidades aparecem por meio das SEMEDs, que ao conseguirem acordar a disponibilização de cursos de formação junto às instâncias estaduais e federais de educação, têm também o papel de escolher os docentes que participarão dos cursos.

INFOGRÁFICO 5

PERFIL SOCIAL E EDUCACIONAL DOS DOCENTES*

*Considerando o universo de 83 unidades escolares participantes da pesquisa

48%
MULHERES



52%
HOMENS

87%

SE AUTODECLARAM PARDOS

35%
ENSINO
MÉDIO

57% ENSINO MÉDIO REGULAR

37% TECNOLÓGICO

6% MAGISTÉRIO

65%
ENSINO
SUPERIOR

65% CONCLUÍDO

30% EM ANDAMENTO

5% INCOMPLETO

75% FORMADOS VIA
PARFOR OU SIMILAR

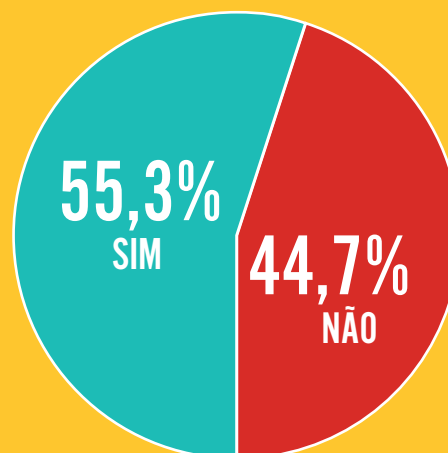
32% COM
ESPECIALIZAÇÃO

1% MESTRADO

O Gráfico 12 abaixo reflete justamente a questão discutida acima ao apresentar dados sobre a disponibilização de cursos de formação aos professores.

“Quando chega curso ou material didático a prioridade é a cidade! Se der vai pro interior. Eles só são vistos quando vêm aqui pra sede.”
(Pedagoga, Itapiranga)

GRÁFICO 12 SEMED OFERECE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES?



Fonte: Elaboração própria.

Deve-se ressaltar que dois cursos foram mais citados pelos professores rurais: (i) Cursos de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); (ii) Curso de Aperfeiçoamento em Escola do Campo do Programa Escola da Terra. Tal fato representa o esforço do poder público para aproximar a educação da realidade rural amazonense, já que ambos os cursos apresentam metodologias lúdicas e experienciais que utilizam materiais existentes dentro da própria comunidade e buscam instrumentalizar o professor no exercício de sua função, principalmente do ensino multisseriado. O PNAIC *“é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”*³⁸, que envolve a formação continuada dos professores da rede pública de ensino. Já a Escola da Terra busca *“promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades”*³⁹.

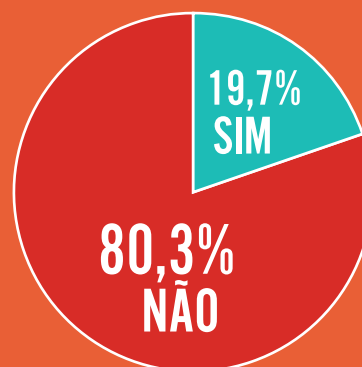
A maioria dos professores das escolas em atividade visitadas afirmou que as respectivas SEMEDs a que estão vinculados disponibilizam cursos de formação, o que não necessariamente representa que todos tiveram acesso a estes cursos, mas ao menos indica o percentual de professores que têm conhecimento das oportunidades existentes.

38 - Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acessado em 05/02/2017

39 - Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>> Acessado em 02/12/2016

Além da oferta destes cursos, é importante também identificar a existência de programas de incentivo para os professores. O Gráfico 13 apresenta os dados colhidos referentes a tal assunto.

GRÁFICO 13 PROFESSORES RECEBEM APOIO PARA PARTICIPAR DE FORMAÇÕES?



Fonte: Elaboração própria.

Menos de 20% afirmam que receberam apoio para sua participação nestes cursos. Isto é, para participarem dos cursos, que normalmente são disponibilizados nas sedes do município, a maioria dos professores deve encontrar maneiras para chegar até lá individualmente, sem qualquer tipo de auxílio. Mesmo assim, o índice de participação é alto, o que representa a vontade destes professores de qualificar sua formação e ampliar seus conhecimentos.

“Os cursos são muito importantes pra gente. Incentiva e ajuda a trazer a realidade local pra dentro da aula de maneira mais lúdica. É muito bom que a gente pode conversar com outros professores colegas e aprender com eles. Mesmo que a gente tenha que pegar o barco com o nosso próprio dinheiro, vale a pena.”
(Professor, Maraã)

Deve-se ressaltar que as únicas formas de incentivo aos professores encontradas pela pesquisa se referem à transporte e alimentação para as atividades que ocorrem nas sedes dos municípios. Se a percepção sobre o que se entende como incentivos for ampliada, será possível verificar que não existem programas de incentivo estruturados que digam respeito ao cumprimento de metas e avaliação de indicadores de resultado.

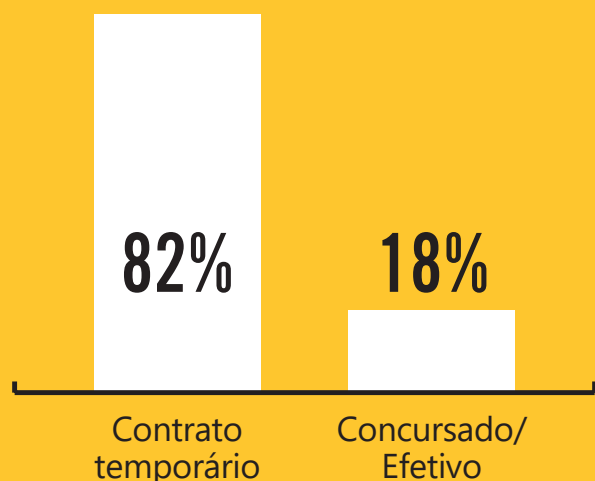
Ainda sobre o perfil dos professores, deve-se dizer que 45% deles podem ser considerados iniciantes na carreira, tendo de 1 a 4 anos de experiência. Os demais têm entre 5 a 8 anos (13%); 9 a 15 anos (20%); 16 a 25 anos (19%); acima de 26 anos (3%).

É importante destacar que uma quantidade considerável desses professores novatos inicia sua carreira assumindo classes multisseriadas, sem o amparo de um profissional mais experiente.

O fato da maioria deles ser professor há no máximo 4 anos evidencia a questão da troca constante de professores na zona rural.

Com a mudança de gestão municipal, a cada quatro anos, trocam-se também grande parte dos professores da rede pública. Um dos principais fatores que viabiliza esta situação é a forma de contratação dos docentes, como pode ser visto no Gráfico 14.

GRÁFICO 14 REGIME DE CONTRATAÇÃO DOS DOCENTES



Fonte: Elaboração própria.

*“Vem professor novo sempre.
A gente começa se acostumar com um e já troca.”
(Comunitária, Novo Aripuanã)*

*“Muda de professor a cada ano, ou pelo menos a cada gestão.
Quando muda a gestão muda tudo.”
(Comunitário, Itapiranga)*

Nas escolas visitadas para a produção desse relatório, é majoritária a forma de contratação temporária.

As questões referentes ao local de residência dos professores também são relevantes, já que influenciam a maneira com que a educação é disponibilizada aos alunos. Quando as SEMEDs definem a lotação dos professores para a zona rural, os professores selecionados praticamente passam a viver nas comunidades rurais. Ou pelo menos deveriam. **Uma das principais dificuldades encontradas na zona rural é a constante ausência dos professores, que dificilmente oferecem os 200 dias letivos mínimos requeridos pelo MEC.**

*“A verdade é que dificilmente uma escola da zona rural consegue ter 200 dias letivos. E chega no final do ano e temos que fingir que não vemos os problemas, se não o MEC cancela o ano letivo e todo mundo sai prejudicado.”
(Funcionário SEMED, Itapiranga)*

Ainda assim, nas comunidades visitadas, foram encontradas iniciativas que podem servir de inspiração para ao menos minimizar os problemas referentes à ausência dos professores.

“Aqui na comunidade esse problema de professor não aparecer só foi resolvido quando colocaram um filho da nossa comunidade pra dar aula. Todo mundo conhece o professor desde pequeno, fica mais fácil de cobrar ele.”
(Presidente de Comunidade, Novo Aripuanã)

“O professor aqui da comunidade parece que se envolve mais com a educação dos meninos.”
(Comunitária, Maraã)

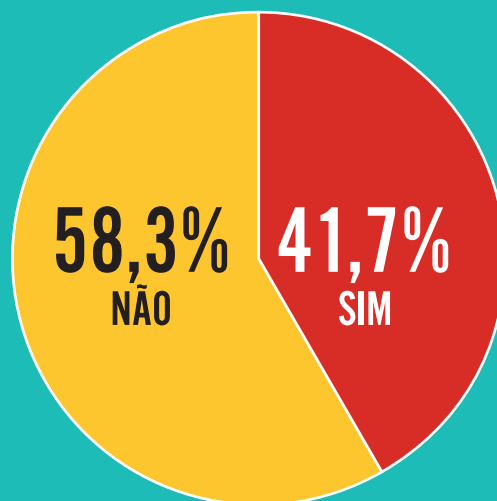
“É bom o professor ser da comunidade porque daí ele só vai pra cidade receber e volta, não tem perigo dele ficar por lá porque a casa dele é aqui mesmo.”
(Vice-presidente de Comunidade, Maués)

No entanto, deve-se destacar que a solução de professores comunitários não deve ser vista como a única solução. Também existem professores provenientes das zonas urbanas que realizam seu trabalho com compromisso e qualidade.

Além dos profissionais do magistério, outros profissionais da educação são requeridos para o funcionamento da unidade escolar. É o caso de merendeiras, zeladores, seguranças, gestores, pedagogos e outros. Para fins deste relatório, cabe refletir acerca da presença dos gestores escolares somente nas escolas municipais visitadas, já que as escolas estaduais necessariamente possuem um gestor responsável, que normalmente fica na sede do município e dificilmente participa do cotidiano das escolas rurais. (Gráfico 15).

GRÁFICO 15 ESCOLAS MUNICIPAIS POSSUEM GESTOR?*

*Considerando o universo de 67 unidades escolares participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados, **41,7% das escolas geridas pelas SEMEDs possuem gestores** em seu quadro de funcionários. Os gestores têm papel importante principalmente no que se refere à articulação entre escola e município e comunidade, se tornando ponto de referência para o poder público na zona rural. É o gestor que deve encaminhar as necessidades apresentadas pela escola, seja de infraestrutura ou de material didático. Não ter gestor no quadro de funcionários da escola significa não ter um profissional dedicado a tais atribuições. Neste sentido, deve-se ter em mente que do total de escolas que possuem gestores, 56% delas são provenientes de apenas um município, Maraã. Isto acontece por conta da estratégia adotada pela SEMED deste município, que permite que todas as escolas tenham um gestor responsável e que será aprofundada a frente nesta pesquisa.

Além disso, é interessante ter em mente que em **12% das escolas visitadas a equipe escolar é composta apenas por um professor.**

*“Aqui na escola só tem eu mesmo. Faço de tudo, dar aula é só mais uma coisa.”
(Professor, Novo Aripuanã)*

*“A gente se sente abandonado estando sozinho aqui.”
(Professor, Uarini)*

A sensação de abandono foi relatada não apenas pelo fato dos professores estarem sozinhos nas escolas. Um dos principais motivos encontrados para tal relato foi a falta de supervisão pedagógica por parte das SEMEDs e da SEDUC.

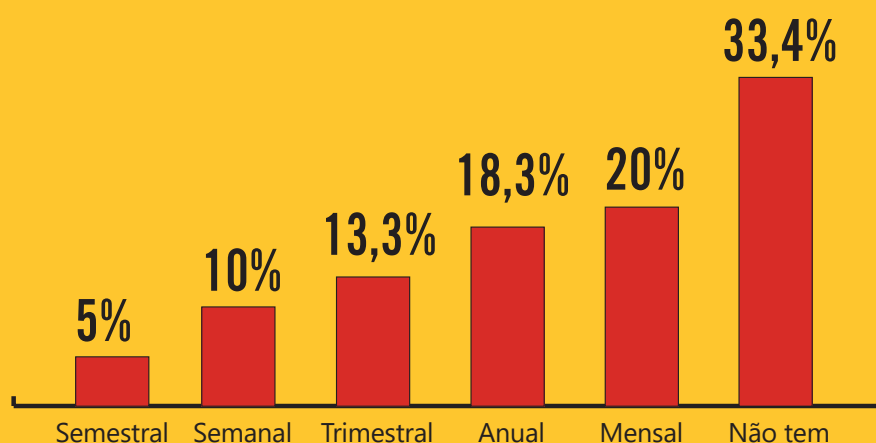
No que se refere à SEDUC, a supervisão pedagógica ocorre trimestralmente por meio do sistema tecnológico. Já no que diz respeito às SEMEDs, não existe padrão para a realização das supervisões pedagógicas, como pode ser visto no Gráfico 16.

A supervisão pedagógica é um mecanismo fundamental do sistema educacional, ainda mais na realidade da zona rural amazonense em que a Secretaria Municipal de Educação fica distante do professor. A partir da observação e do acompanhamento das dinâmicas dentro de sala de aula, o supervisor avalia o trabalho do professor, auxilia e orienta o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas. A relação entre o professor e o supervisor pedagógico gera troca de experiências e um diálogo construtivo para ambos os lados, colaborando para um processo educativo cada vez mais significativo.

GRÁFICO 16

FREQUÊNCIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS*

**Considerando o universo de 67 unidades escolares participantes da pesquisa*



No geral o acompanhamento pedagógico é bastante irregular, já que **33,4% das escolas visitadas não tiveram supervisão pedagógica no último ano**. Por outro lado, existem também escolas que possuem pedagogos em seu quadro de funcionários e portanto possuem supervisão semanal.

A questão da extensão territorial é grande empecilho para a supervisão pedagógica acontecer na região. Além da distância, o custo em se cobrir todo o território com uma equipe pedagógica é bastante elevado, e na maioria das vezes não cabe no orçamento das SEMEDs.

1.4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS PARTICIPATIVOS

A participação de toda comunidade escolar, composta por pais, mães, alunos, professores, gestores e toda comunidade que vive no entorno da escola, é indispensável na consolidação de uma rede de apoio à educação que incentive todo processo educacional, principalmente nos anos de alfabetização. Para que essa rede seja efetivamente criada, é necessário que se abram espaços de diálogo e envolvimento entre os diferentes atores.

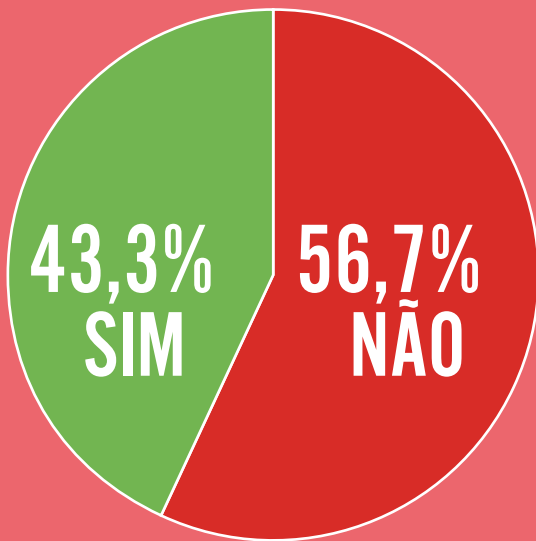
O artigo 14 da LDB determina que *“os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”*. Além da legislação específica na educação, outros documentos também garantem o direito à participação, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que afirmam que a participação das crianças e adolescentes não é apenas um direito em si, mas também a melhor forma de garantir que a educação responda às necessidades dos alunos e crie espaços para que haja maior engajamento nos processos participativos.

Dentre os diversos mecanismos formais de participação, este relatório se descreve, nas escolas visitadas, a presença das Associações de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), dos Grêmios Estudantis, dos Conselhos Escolares e dos Planos Municipais de Educação.

A Associações de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) é uma associação sem fins lucrativos que representa os interesses dos pais e professores da escola. A intenção é criar um espaço de diálogo e envolvimento entre esses atores, de modo que eles possam representar seus interesses e influenciar nas decisões e na gestão escolar, gerando um impacto positivo na aprendizagem e na qualidade da educação escolar.

Como pode ser visualizado no Gráfico 17, **43,3% das escolas em atividade que foram visitadas possuem APMC** em sua escola.

GRÁFICO 17 AS ESCOLAS VISITADAS POSSUEM APMC?



Fonte: Elaboração própria.

No entanto, vale destacar que entre as escolas que possuem APMC, 84% estão localizadas em dois municípios, o que reforça a percepção de que deve-se levar em conta as especificidades locais para uma análise mais fiel à realidade. Nestes municípios, as respectivas SEMEDs tiveram papel fundamental na formação das APMCs das escolas rurais, dando o suporte necessário para sua criação.

Apesar da APMC ter objetivos administrativos e pedagógicos, as escolas rurais buscam institucionalizar esta forma de participação principalmente por conta dos benefícios financeiros que passam a ter acesso. Isto acontece porque para uma escola receber recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – programa que disponibiliza recurso financeiro direto do MEC às escolas – ela deve obrigatoriamente ter uma APMC.

*“Instruíram a gente a abrir a APMC pra conseguir ter acesso a recursos pra escola.”
(Vice-presidente de Comunidade, Maraã)*

*“Nas reuniões discutimos o que a escola precisa, o que podemos comprar.
Não compramos nada sem o consentimento da comunidade.”
(Professora, Maués)*

*“Antes da APMC a comunidade não participava tanto, cobramos muito para que os pais participassem.
Mas quando o assunto é dinheiro todos querem opinar.”
(Gestor escolar, Maués)*

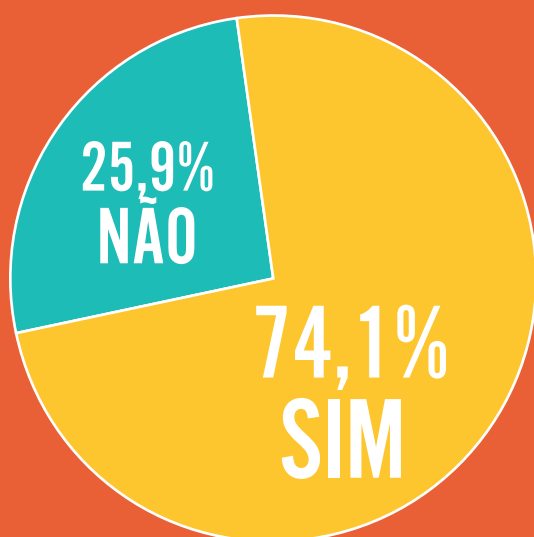
*“APMC aqui foi criada pra ajudar no recurso do transporte.”
(Professor, Maraã)*

Como as escolas não possuem autonomia financeira, com a criação de uma APMC isso muda, já que começam a receber recursos via PDDE. Tal fato faz com que diversas escolas busquem formar suas próprias APMCs. No entanto, parte delas não conseguem financiar o processo de formalização necessário para consolidação deste instrumento.

*“Aqui ia ser muito bom ter APMC, mas é difícil demais conseguir. Só dá pra fazer se a SEMED incentivar.”
(Professora, Novo Aripuanã)*

A APMC deve prestar contas de suas despesas ao MEC para continuar a ter acesso aos recursos do PDDE. No entanto, tal processo é complexo, especialmente em regiões onde não existem meios de comunicação que possibilitem a prestação de contas à distância. A não prestação de contas e os entraves na regularização da documentação são os principais fatores que fazem com que as APMCs fiquem inadimplentes. No Gráfico 18 pode-se verificar que a porcentagem de escolas com APMC que recebem recursos do PDDE:

GRÁFICO 18
ESCOLAS COM APMC ACESSAM
RECURSOS DO PDDE?



Fonte: Elaboração própria.

Foi possível observar, nas escolas visitadas, que a APMC é utilizada muito mais como um meio de obter recursos para lidar com deficiências na infraestrutura das escolas e com a falta de equipamentos, do que de aprimorar o envolvimento dos pais e professores na gestão mais democrática da unidade de ensino. O recurso disponível é, na maioria dos casos, usado na compra de materiais que auxiliam o processo de aprendizagem e de materiais eletrônicos que auxiliem o educador, como as impressoras.

*“As reuniões da APMC discutem o que a escola está precisando e como eles podem ajudar com o dinheiro da APMC. Normalmente a gente compra materiais mesmo (tinta guache, TNT, pincel, cartolina), porque nem tudo a secretaria fornece.”
(Professor e presidente da APMC, Novo Aripuanã)*

“A gente usou o dinheiro da APMC pra reformar e pintar a escola, pra comprar impressora, data show, ventilador, bebedouro. Fazemos as reuniões apenas quando há demanda de compras.”
(Presidente de comunidade, Maués)

“O dinheiro da APMC ajuda bastante. Já compramos armário, ventilador, material didático.”
(Professor, Maués)

No caso da participação estudantil 0% das escolas visitadas possui Grêmios Estudantil ou qualquer outra forma de participação ativa dos alunos em qualquer assunto relacionado a escola.

Os Grêmios Estudantis são entidades que vocalizam as demandas dos estudantes de instituição de ensino. Os jovens integrantes devem promover atividades culturais, esportivas e políticas, com o objetivo de ampliar a relação entre alunos e professores e integrar os alunos na gestão democrática da escola, garantindo uma formação escolar voltada a realidade que estão inseridos. Além disso, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é direito da criança e do adolescente a livre organização e participação em entidades estudantis.

Porém, a formação de Grêmios Estudantis está muito distante da realidade das escolas visitadas, já que na maioria dos casos esse mecanismo de participação e iniciação política nem sequer é conhecido pelos alunos da região. Nenhuma escola visitada possui Grêmios Estudantil ou atua na tentativa de incluir os alunos através da institucionalização na gestão escolar. Os alunos acabam adotando a posição de receptores e não possuem espaços institucionais para dialogar e expor suas opiniões.

Os Conselhos Escolares, por sua vez, são órgãos colegiados que debatem, acompanham e deliberam sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas, com o intuito de democratizar a gestão esco-

lar. Eles são formados por representantes da comunidade escolar e são responsáveis pela manutenção e participação na gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola. Além disso, o Conselho proporciona maior controle social sobre a execução da política educacional. Apesar de ter um papel importante na democratização da gestão escolar, a pesquisa demonstrou que não há a presença de Conselhos Escolares nas escolas da zona rural dos municípios visitados.

Os Planos Municipais de Educação (PME)⁴⁰ são específicos para cada município e representam o planejamento da educação de cada um deles. A elaboração do planejamento deve ser feita com a participação do governo e da sociedade civil, a fim de englobar toda a educação do município. O plano define as metas educacionais para o município, definindo diretrizes e metas para rede educacional que atua no município e não apenas sobre as redes municipais. Assim, a elaboração do plano deve ser feita por meio do diálogo com os responsáveis por todos os níveis de escolarização, gestores públicos e sociedade civil.

Por mais que o PME seja uma grande ferramenta de participação direta na educação, na zona rural do Amazonas nem mesmo os professores sabem o que ele significa e como é o plano do seu município. Na realidade, nenhum dos comunitários participantes deste estudo conheciam o PME.

40 - BRASIL. Ministério da Educação - 2014. Plano Municipal de Educação - Caderno de Orientações.

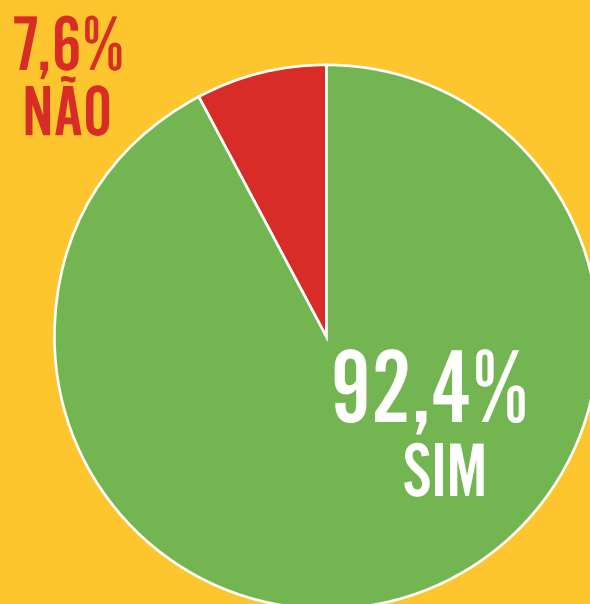
Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf acessado em 22 de fevereiro de 2017.

GRÁFICO 19 FAMÍLIAS E COMUNIDADE CONHECEM O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?



Fonte: Elaboração própria.

GRÁFICO 20 FAMÍLIAS PARTICIPAM DAS ATIVIDADES DA ESCOLA?



Fonte: Elaboração própria.

Apesar da baixa participação da comunidade escolar por meio dos mecanismos formais, há uma grande participação das famílias nas atividades escolares por vias informais. Como pode ser visto no gráfico abaixo, entre as escolas visitadas, 93% apresentaram formas de participação familiar, sendo elas principalmente as reuniões sobre o comportamento dos alunos e as datas festivas.

Além disso, foi possível perceber a existência de iniciativas de organização comunitária para auxiliar na rotina escolar e cobrir as lacunas deixadas pelos órgãos de educação. Alguns pais se colocam à disposição da comunidade para transportar seus filhos e demais crianças onde o município não investe recursos na contratação de barqueiros. Também é comum encontrar mães e pais que, voluntariamente, se colocam a disposição da escola como merendeiros, na ausência de um funcionário que o faça.

Mesmo enxergando na educação de seus filhos um caminho para uma vida com mais oportunidade, nem todas as famílias conseguem acompanhar as atividades escolares dos alunos. Muitos dos professores entrevistados também apontaram a falta de envolvimento familiar como uma das principais dificuldades em se trabalhar na zona rural, mesmo em face de outros grandes desafios já destacados neste relatório.

A falta de proximidade e incentivo é perceptível no desempenho escolar dos alunos. Nos relatos de professores foi comum ouvir:

“Você vê claramente a diferença entre os alunos que são acompanhados de perto pelos pais e aqueles que não tem apoio e incentivo em casa. O aprendizado é muito diferente.”

(Professora, Uarini)

“A educação não se faz somente nas escolas, se faz em casa também, afinal as crianças e os jovens passam apenas 4 horas de seu dia dentro da escola, no restante estão em casa.”

(Professora, Maués)

O envolvimento da comunidade e da família nos mecanismos de participação é fundamental para alcançar resultados não apenas mais significativos, mas também mais pertinentes à realidade local no interior do Amazonas, mais próximas dos conhecimentos locais e com maior grau de envolvimento das famílias. Gestores públicos, professores e pais, pensando juntos possíveis soluções aos problemas e até se envolvendo na realização de atividades podem trazer soluções às escolas. É importante também incentivar os alunos a buscar maior protagonismo dentro e fora de aula, para que cada vez mais o poder público seja capaz de absorver as demandas e necessidade dos educandos, adequando o ensino à realidade em que estão inseridos.



1.5

INICIATIVAS RELEVANTES

Esta seção se propõe a divulgar iniciativas promissoras encontradas nos municípios visitados, que buscavam solucionar alguns dos desafios educacionais. São iniciativas que partem tanto das esferas do poder público quanto das próprias comunidades visitadas e podem servir de inspiração para a melhoria da qualidade da educação na zona rural amazônica.

1.5.1 EXPERIÊNCIA DE NUCLEAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR - MARAÃ

Como já dito, os fatores amazônicos são grandes desafios para o funcionamento de políticas públicas na região. As grandes distâncias, percorridas apenas por embarcações, e o alto custo logístico envolvido na execução de qualquer atividade na zona rural amazonense torna o acompanhamento das políticas públicas um processo extremamente complexo. No entanto, mesmo neste cenário desafiador foi possível encontrar estratégias que buscam mitigar esses obstáculos.

Este é o caso do município de Maraã, que implementa uma interessante divisão do território por núcleos. Este modelo difere da nucleação convencional pois não desativa escolas para concentrar seus respectivos alunos em apenas uma escola com melhores condições de infraestrutura. O que essa estratégia tem de inovadora é que ao dividir o território

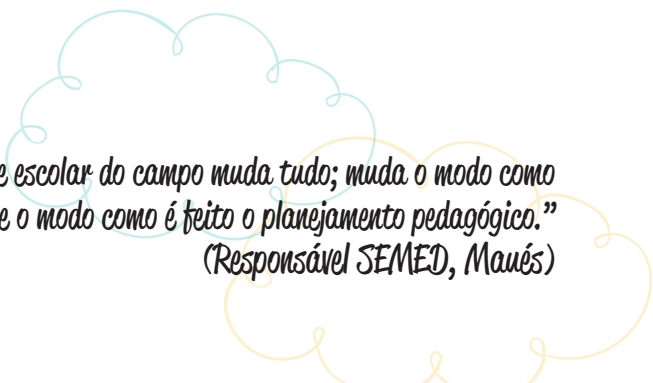
em núcleos e definir uma escola matriz para cada um deles, tais escolas recebem um gestor e um pedagogo, que têm juntos a responsabilidade de gerir e supervisionar as escolas referentes à seu núcleo. Desta forma, todas as escolas do município afirmam ter um gestor e uma pedagoga.

Esta nucleação acontece, portanto, apenas na gestão da educação. Tal modelo não implica na paralisação de nenhuma escolas, pelo contrário, a reorganização e a descentralização de atribuições permite que haja uma maior aproximação entre a SEMED e as escolas do interior do município, já que os gestores e pedagogos conseguem visitar frequentemente todas as escolas de sua região, auxiliando os professores inexperientes e reportando um panorama mais fiel da realidade de seu núcleo.

1.5.2 EQUIPE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MAUÉS

Para gerir as escolas rurais de seu extenso território, a SEMED de Maués possui um setor interno com funcionários voltados exclusivamente à educação rural. A equipe é responsável por todos assuntos relacionados às escolas do campo, desde o atendimento de pais até o acompanhamento presencial nas escolas da zona rural do município.

Ao ter uma equipe que lida exclusivamente com as escolas na zona rural, a SEMED tornou-se capaz de acompanhar periodicamente as escolas e dar suporte aos professores que lecionam nelas.



*“Quando se trabalha com pessoas que realmente conhecem a realidade escolar do campo muda tudo; muda o modo como eles atendem o professor e o modo como é feito o planejamento pedagógico.”
(Responsável SEMED, Maués)*

1.5.3 INICIATIVAS COMUNITÁRIAS

Ao longo da execução do estudo foram observadas diversas iniciativas em que as comunidades procuravam resolver problemas de suas escolas por conta própria. Indo desde reparos na infraestrutura, passando pela mobilização financeira para comprar diesel para garantir energia elétrica, até a disponibilização de alimentos saudáveis para complementar a merenda dos alunos, os comunitários demonstraram que existem possibilidades para soluções de problemas que não dependem exclusivamente do poder público.

Tais ações estimulam o empoderamento comunitário e fortalecem o envolvimento da população na educação local. Sabe-se que a responsabilidade de oferecer as condições para a execução da educação é do poder público, no entanto, a mobilização comunitária deve ser incentivada, de modo que a própria comunidade se aproprie da escola e contribua para a garantia de uma educação de qualidade.

2.

ESCUA DIRETA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ESTUDANTES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DO ESTADO DO AMAZONAS

Maíra Mendes dos Santos

Jocimar Golvin Venturelli

2.1 APRESENTAÇÃO

O Amazonas, pelo seu recorte geográfico, carrega uma série de particularidades e desafios para a implementação de políticas públicas que garantam os direitos constitucionais das pessoas em localidades remotas. Não apenas são os desafios para se oferecer acesso aos serviços públicos que promovam cidadania e integridade aos cidadãos, mas também para se adequar esses serviços à realidade amazônica, de modo a ser efetivo e sustentável.

A adequação das políticas públicas se torna imprescindível no momento em que se reconhece a perspectiva dos próprios usuários, em especial das crianças. Dar voz as crianças, de modo a compreender seus desejos, anseios e questionamentos, é pensar na promoção do desenvolvimento humano, social e econômico, de forma a assegurar a sustentabilidade em direção a uma cultura de equidade (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016).

A criança deve ser entendida pela perspectiva da alteridade. Ela não é um adulto impecável, mas sim um ser com necessidades, perspectivas e expectativas singulares, que compreende a realidade e pode modificá-la (Sarmiento, 2013). Possui, portanto o direito de opinar sobre as escolhas que a afetarão diretamente. Assim como os adultos, as crianças também participam da sociedade e, desde cedo, devem ser reconhecidas como cidadãs, detentoras de deveres e direitos assim como qualquer outro grupo social.

A educação, é antes de tudo um direito de todos e um dever do Estado e da família, a

ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205 da Constituição Federal do Brasil), nisso se constitui o pilar fundamental para promoção social, dignidade e cidadania, é uma via de mão dupla em que requer a participação conjunta de todos os atores. Nesse contexto, a escuta atenta às opiniões das crianças contribui para a promoção de autoeficácia, cidadania e protagonismo social.

O relatório irá apresentar a consulta realizada com crianças e adolescentes de comunidades ribeirinhas dos municípios de Itapiranga e Novo Aripuanã. A consulta busca compreender a percepção dos estudantes sobre a escola, em duas categorias: presente e futuro, partindo de quatro reflexões básicas: O que eu **gosto** na minha escola / O que eu **não gosto** na minha escola / O que eu **gostaria** no futuro para minha escola / O que eu **não gostaria** no futuro para minha escola.

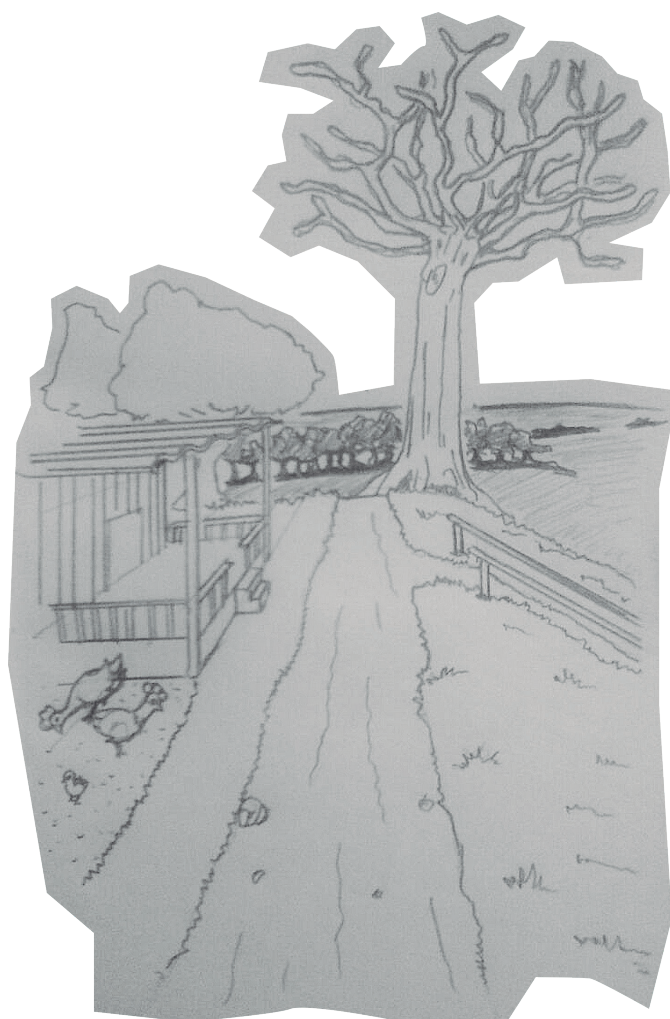
Esse modelo de consulta garante um espaço democrático de escuta e registro, que afirma a opinião de crianças e adolescentes como um ato de liberdade, garantindo seu direito de expressão e participação, em processos e decisões que diretamente os envolve.

O relatório se estrutura para descrição da metodologia aplicada, seguida da apresentação dos resultados da coleta de dados, a discussão dos achados mais relevantes e breves reflexões.

2.2 METODOLOGIA

A consulta participativa foi realizada com crianças e adolescentes na fâxia etária de 6 a 15 anos, meninos e meninas da rede municipal e estadual de ensino dos municípios de Itapiranga e Novo Aripuanã, do Estado do Amazonas, em áreas rurais ribeirinhas, localizadas em áreas protegidas: Reservas de Desenvolvimento Sustentável do Uatumã¹ e do Juma, entre agosto e setembro de 2016.

Com abordagem da psicologia social e foco nas representações sociais, a metodologia considerou os recursos teóricos e técnicos da psicopedagogia adequados ao contexto e ao público-alvo (Coutinho, 2014). Dessa forma, foram desenvolvidas oficinas específicas para estudantes da faixa etária de 6 a 12 anos e para os de 13 a 15 anos, com estratégias distintas, para sistematizar a perspectiva do que gostam (ou não) e do que gostariam (ou não) para a própria escola, considerando as seguintes categorias de análise: (i) relações interpessoais, (ii) infraestrutura, (iii) alimentação escolar, (iv) recursos e didática, (v) atividades extras, (vi) relação escola/família, (vii) participação comunitária, (viii) educação física, (ix) outras (categoria aplicada as variáveis surgidas durante a coleta).



1 - Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) é uma área natural que abriga populações tradicionais, cuja existência baseia-se em sistemas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, desenvolvidos ao longo de gerações e adaptados às condições ecológicas locais e que desempenham um papel fundamental na proteção da natureza e na manutenção da diversidade biológica. (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Reserva de Desenvolvimento Sustentável)

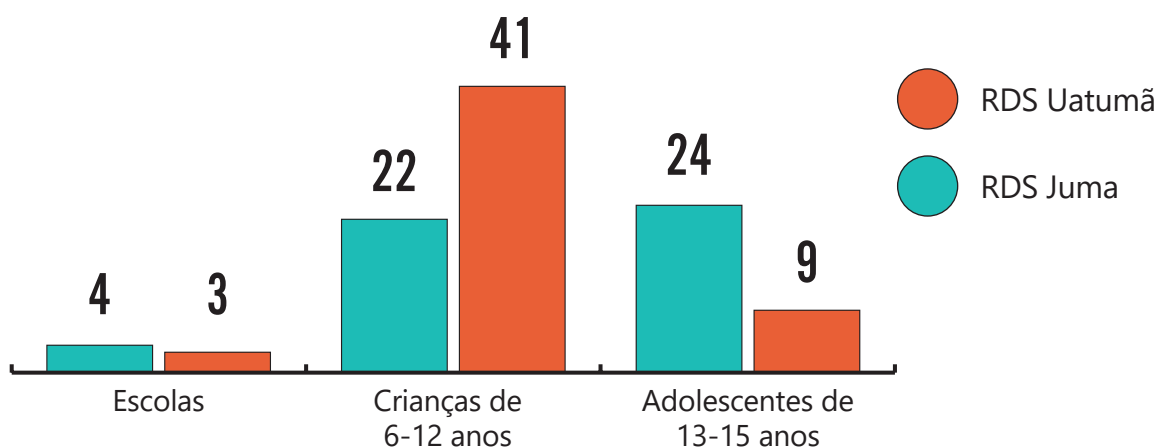
2.3

RESULTADOS

Ao todo, 96 crianças e adolescentes participaram da consulta: 50 participantes em Itapiranga e 46 em Novo Aripuanã, todos estudantes de 7 escolas (6 municipais e 1 estadual) eleitas oportunisticamente para consulta. Dentre os consultados em Itapiranga - 64% eram crianças, enquanto que 56% dos estudantes de Novo Aripuanã eram adolescentes; 20% dos estudantes adolescentes de Itapiranga estudam no turno noturno, contra apenas 1 adolescente consultado de Novo Aripuanã estuda nesse turno; 88% dos estudantes de Itapiranga vão a pé para a escola que se localiza na própria comunidade, enquanto 65% dos estudantes de Novo Aripuanã necessitam utilizar o transporte escolar oferecido em canoas com motor rabeta, e gastam um tempo médio de 28 minutos para o deslocamento à escola.

GRÁFICO 1

INDICADORES GERAIS DA CONSULTA PARTICIPATIVA



Fonte: Elaboração própria.

No tocante às percepções atuais e as expectativas sobre a escola, serão apresentados gráficos por faixa etária e temporalidade (percepções e expectativas) das frequências dos fatores avaliados, assim como falas de estudantes representativas dos dados apresentados.

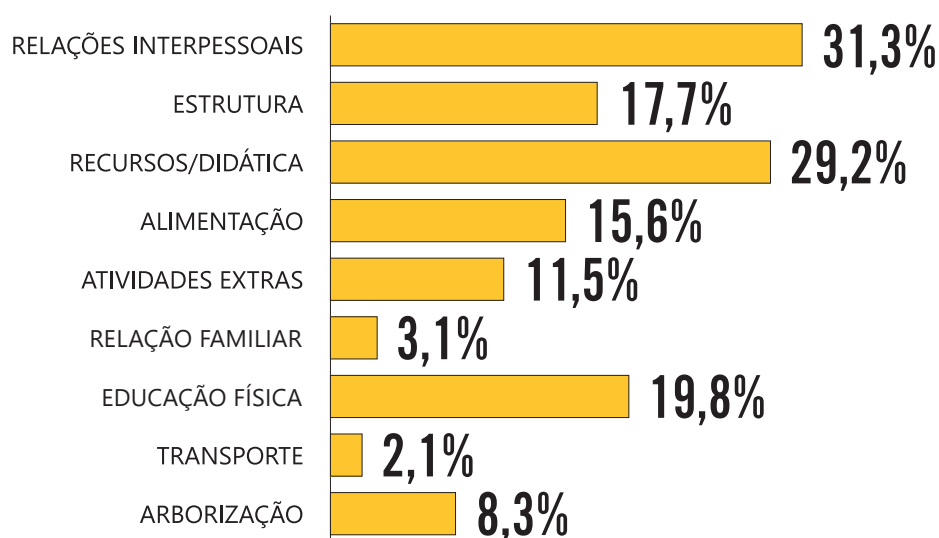
Durante a consulta participativa, além das categorias de análise pré-definidas, surgiram as categorias de transporte e arborização, que não estavam contempladas na metodologia inicial, mas por serem consideradas como relevantes pelos participantes foram incluídas na categoria: (ix)outras.

No grupo de crianças de 6 a 12 anos, quando questionado sobre o que gostam na escola, o fator mais comentado foram a amizade com os colegas e a boa relação com o professor (GRÁFICO 1).

Quando analisadas as percepções das crianças de acordo com o município, houve algumas diferenças que merecem atenção. Algumas crianças de Itapiranga informaram gostar da didática do professor e das atividades de desenho e escrita, já em Novo Aripuanã, foi ressaltada a boa qualidade do material didático.

A alimentação recebeu forte destaque entre as crianças de Itapiranga e a importância da relação entre a escola e a família apareceu apenas nas falas das crianças de Novo Aripuanã, que mencionaram que os pais participam ativamente das atividades do calendário escolar, além de se responsabilizarem pela preparação da alimentação escolar, no apoio da manutenção predial da escola. A arborização também teve destaque entre as crianças deste município.

GRÁFICO 2 PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE 6 A 12 ANOS SOBRE O QUE GOSTAM NA ESCOLA



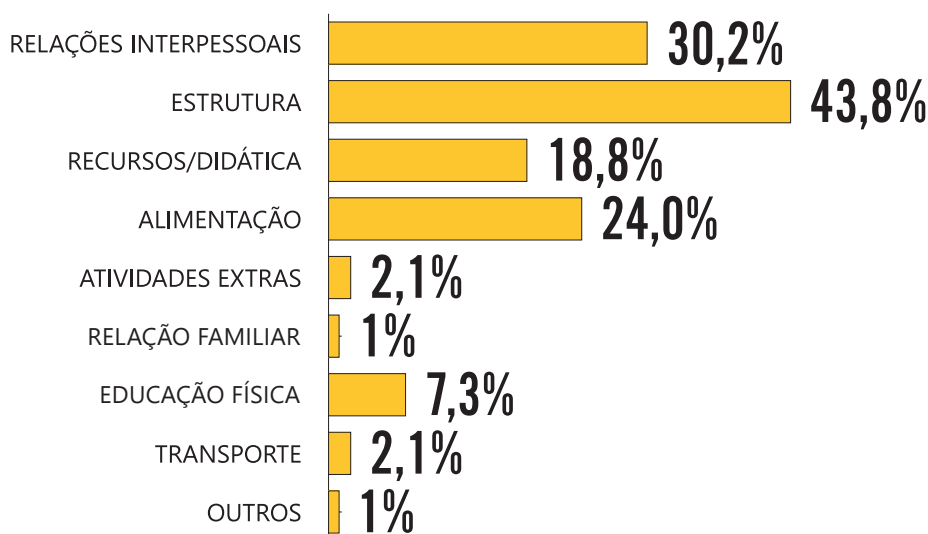
Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao que não gostam (GRÁFICO 2), problemas na infraestrutura foi o fator mais comentado. Em Itapiranga, falou-se do calor em sala de aula, da ausência de banheiro, das paredes riscadas e do teto com goteiras, em Novo Aripuanã sobre falta de iluminação, telhados quebrados, lousa e porta quebrada, quadra descoberta e cadeira com tamanho desproporcional ao tamanho para crianças menores.

*“o professor explica as tarefas e reza com a gente e quando chove ele dispensa a gente”.
V., de 8 anos, demonstra como a estrutura física compromete a realização das aulas*

As crianças de ambos os municípios comentaram não gostar de conflitos interpessoais entre colegas e professores. Em relação à alimentação escolar, a baixa frequência da oferta de alimentos foi uma queixa em ambos municípios. Em Itapiranga, as crianças reclamaram também sobre o tipo de alimentação, afirmando preferirem uma refeição completa à lanche. Os alunos de Novo Aripuanã se queixaram da insuficiência de material didático - livros e brinquedos, das aulas cansativas e pouco atrativas, do longo tempo de deslocamento para a escola e da presença de aranhas e pombos em sala de aula - comprometem a satisfação de estar na escola e até mesmo a integridade e segurança física dos alunos.

GRÁFICO 3 PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE 6 A 12 ANOS SOBRE O QUE NÃO GOSTAM NA ESCOLA

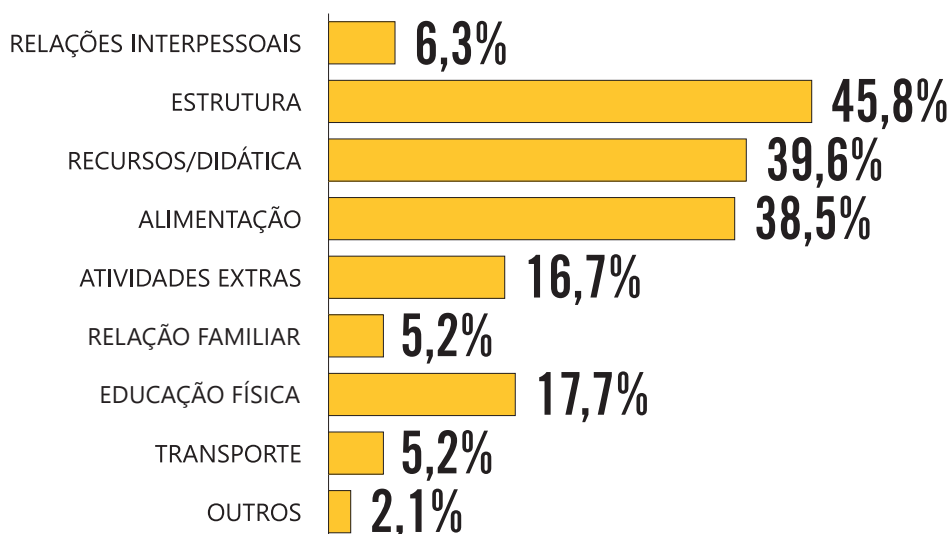


Fonte: Elaboração própria.

Quando questionadas sobre o que gostariam para a escola (GRÁFICO 3), a infraestrutura foi o fator mais comentado: cadeiras, mesas novas, quadra de esporte, campo de futebol, banheiro e ventilador surgem como necessidade estruturais básicas apontadas pelos participantes. Sobre o categoria de recursos/didática os estudantes sinalizam que gostariam de ter livros suficientes para todos, mochilas, cadernos, brinquedos, lápis e atividades com utilização de filmes. Em relação à alimentação, as crianças afirmaram querer refeição ao invés de lanche e maior frequência na oferta.

Considerando as particularidades entre os municípios, as crianças de Itapiranga destacaram querer mais atividades extras, como aulas de xadrez, violão, música, passeio de bicicleta e aula de informática e as crianças de Novo Aripuanã destacaram aulas de educação física, como aulas de artes marciais, handebol e basquete, além de jogos educativos.

GRÁFICO 4 PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE 6 A 12 ANOS SOBRE O QUE GOSTARIAM NA ESCOLA

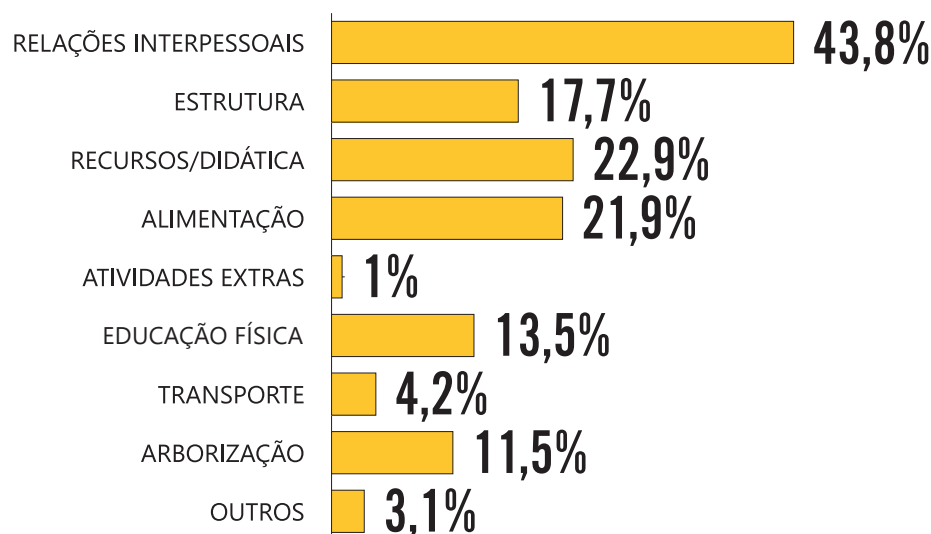


Fonte: Elaboração própria.

Sobre o que não gostariam para a escola (GRÁFICO 4), o fator mais comentado foi relações interpessoais, onde destacou-se a importância da manutenção das boas relações interpessoais: “aqui não acontece briga... todo mundo é amigo, o professor é nosso amigo” (N., de 10 anos).

Em relação às especificidades entre os municípios, as crianças de Itapiranga mencionaram não querer falta de material didático como livro, lápis, borracha, professor desatualizado, falta de merenda escolar, nem árvores ao redor da escola. Em contraste, as crianças de Novo Aripuanã mencionaram o desmatamento como fator que não gostariam de enfrentar no futuro. A presença de bebida alcoólica também foi um fator que os alunos deste município não gostariam para a escola.

GRÁFICO 5 PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE 6 A 12 ANOS SOBRE O QUE NÃO GOSTARIAM NA ESCOLA



Fonte: Elaboração própria.

Em relações aos adolescentes de 13 a 15 anos, os fatores mais comentados foram os recursos e didática, alimentação escolar e relações interpessoais como aspectos que mais gostam na escola (GRÁFICO 5).

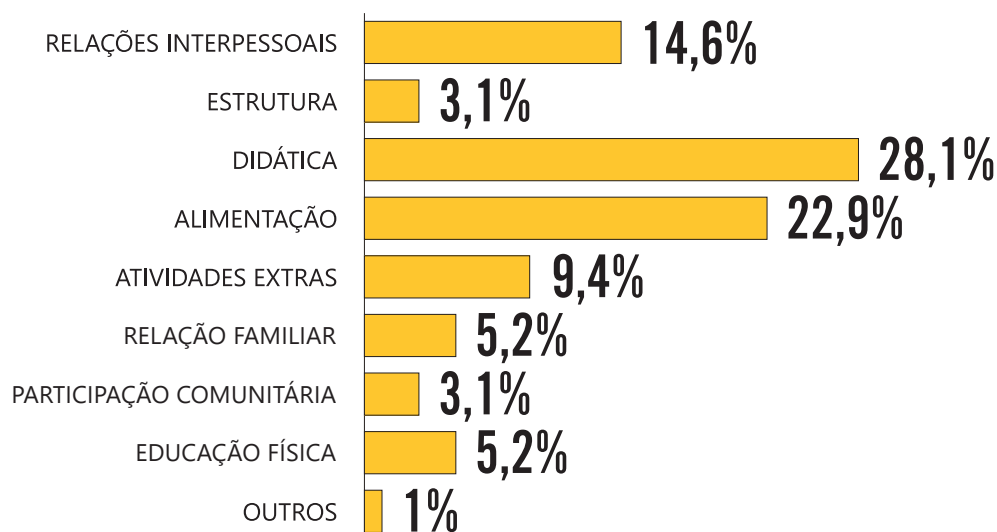
“eu gosto de vir pra aula pra interagir com os colegas, porque temhora de brincar e de aprender também. Existe respeito entre os colegas”
S., 15 anos

“Quando eu estou com alguma dúvida eu pergunto pra ele ... eu tenho contato... ele dá muitos conselhos pra nós sobre o que é certo e o que é errado. As vezes eu falo que quero casar, aí ele fala que eu preciso fazer meus estudos primeiro para depois pensar nisso”
G., 15 anos - falando sobre a relação com o professor fora da sala de aula

Considerando as particularidades entre os municípios, os outros aspectos mais ressaltados entre adolescentes de Itapiranga foram as atividades extras, como apresentação de teatro, atividades do programa DICARA² e aulas sobre temas transversais, bem como participação dos pais na organização e realização de eventos festivos. Em Novo Aripuanã, a participação comunitária foi mencionada como um fator que eles gostam, uma vez que existe espaço para opinarem sobre a escola e participarem da organização e realização das atividades extracurriculares.

2 - Programa de Desenvolvimento Integral de Crianças e Adolescentes Ribeirinhas da Amazônia (DICARA), inserido no Programa de Educação e Saúde da Fundação Amazonas Sustentável, que trabalha a cidadania com crianças e adolescentes ribeirinhos, a fim de garantir melhor qualidade de vida a eles. Realiza oficinas de informática, música, esporte e lazer, além de ações de mobilização e sensibilização em torno de temas relacionados à garantia de direitos, com palestras educativas com conteúdo direcionado aos jovens.

GRÁFICO 6 PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES DE 13 A 15 ANOS SOBRE O QUE GOSTAM NA ESCOLA



Fonte: Elaboração própria.

Quando questionados sobre o que não gostam (GRÁFICO 6), a falta dos recursos e a didática foram o aspecto mais mencionado. Em Itapiranga, alguns estudantes se queixaram da dinâmica não atrativa das aulas, da pouca contextualização dos livros em relação à realidade amazônica e da insuficiência de materiais didáticos, conforme fala de dois estudantes:

“Alguns alunos não tem livros. só no começo do ano que a gente ganha... é difícil a escola dar o material.”

K., 14 anos

“Nossos pais que compram livros. Tem alunos que nem têm... a gente estuda com os colegas pra dividir pela pouca quantidade que temos.”

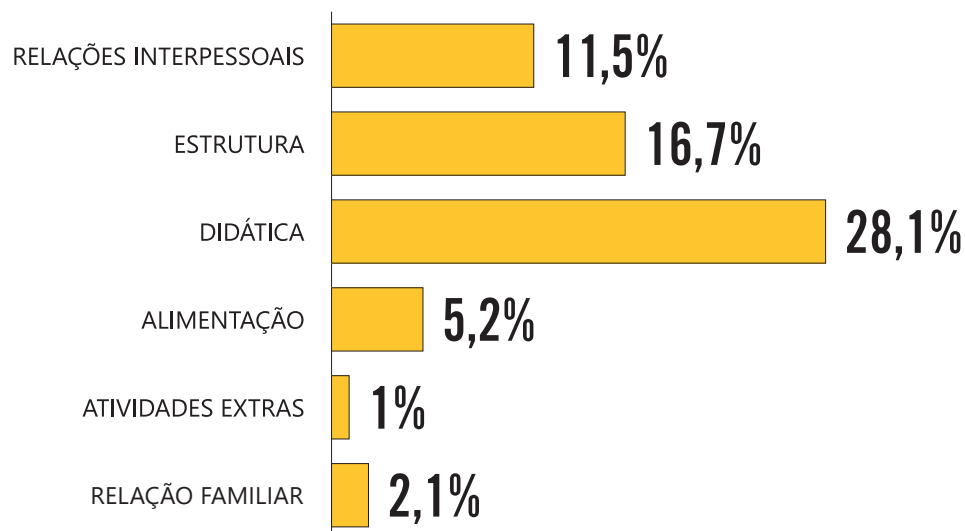
S., 15 anos

“Só às vezes os pais são chamados... E às vezes eles que não querem vir”.

G., de 15 anos

Em Novo Aripuanã, alunos mencionaram sobre a dificuldade de compreensão nas aulas. Exceto o problema da alta temperatura, as queixas em relação à infraestrutura também foram diferentes entre os municípios. Em Itapiranga, os alunos ressaltaram a sala ser pequena e o número de cadeiras insuficiente. Em Novo Aripuanã, as queixas foram relacionadas ao telhado quebrado e falta de limpeza do prédio. Alguns alunos, desse município, apontaram a pouca frequência na participação dos pais em atividades da escola, como reflete a fala:

GRÁFICO 7 PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES DE 13 A 15 ANOS SOBRE O QUE NÃO GOSTAM NA ESCOLA



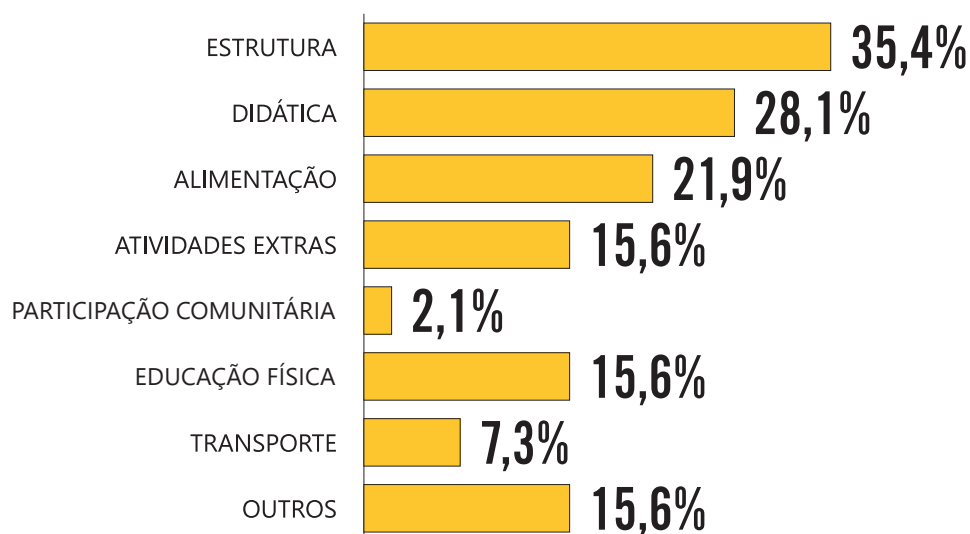
Fonte: Elaboração própria.

No tocante ao que gostariam para a escola, melhorias na infraestrutura foi o fator mais comentado, seguido de melhor didática dos professores e maior acesso a materiais didáticos (GRÁFICO 7). Apesar de pouco frequente, alguns alunos comentaram o desejo do acesso à internet e outras tecnologias:

“Seria muito bom se a gente tivesse internet pra gente fazer pesquisa, porque do projeto a gente não pode usar pra pesquisas”
(S., 15 anos)

Em relação às atividades extras, os alunos de Itapiranga afirmaram querer aulas de filosofia e espanhol, aulas extraclasse e aulas de informática, enquanto que os de Novo Aripuanã, aulas de música e artes marciais. O item fardamento escolar sugiu como um desejo evidente de adolescentes em Novo Aripuanã, que mencionaram também querer transporte mais rápido para o deslocamento até a escola.

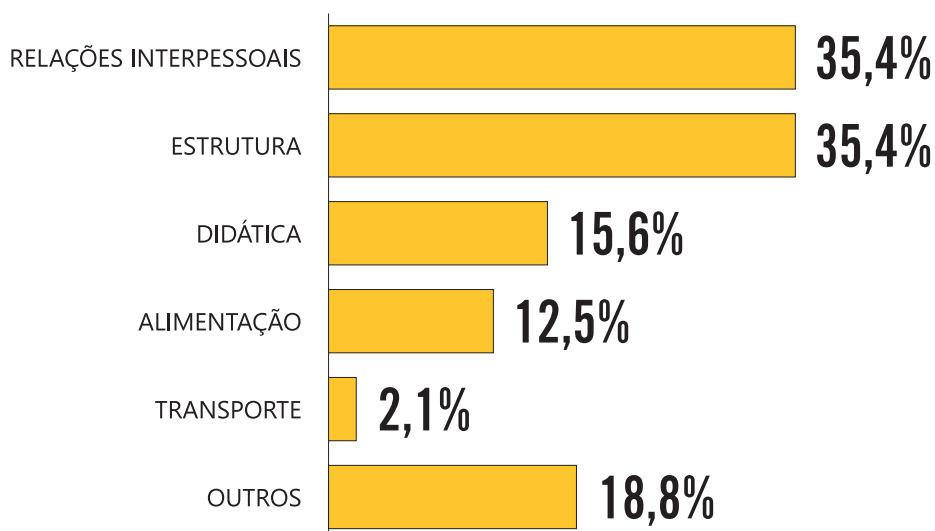
GRÁFICO 8 PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES DE 13 A 15 ANOS SOBRE O QUE GOSTARIAM NA ESCOLA



Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao que não gostariam para a escola (GRÁFICO 8), problemas interpessoais e problemas na infraestutura foram os fatores mais comentados. Entre os alunos de Itapiranga a falta de água gelada e de alimentação escolar, enquanto que em Novo Aripuanã os estudantes não gostariam de presença de bebida alcoólica ou outras drogas, nem de relacionamento amoroso entre professor e aluno.

GRÁFICO 9 PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES DE 13 A 15 ANOS SOBRE O QUE NÃO GOSTARIAM NA ESCOLA



Fonte: Elaboração própria.

3.

BREVES REFLEXÕES

Este relatório buscou trazer à público dados e percepções sobre a educação de uma das realidades menos conhecidas e mais diversas do Brasil, a zona rural do Amazonas. Ir até as comunidades rurais colher informações diretamente com quem faz a educação acontecer cotidianamente tornou possível perceber o quão complexo é tornar a educação realidade nestes locais.

As metodologias empregadas neste relatório permitiram compreender a educação de localidades ribeirinhas do Amazonas sob uma ótica tanto quantitativa quanto qualitativa, criando um diálogo entre as duas formas de análise e aprofundando a discussão sobre as questões educacionais mais relevantes. Sendo assim, foi possível trazer à tona dados sobre a situação da educação das comunidades visitadas e ao mesmo tempo, apresentar percepções dos mais diversos atores educacionais - desde estudantes até presidentes de comunidade - sobre o que vivem e o que querem, construindo um cenário mais fiel à realidade.

Desta forma, fica claro que o processo de escuta qualificada é essencial para a construção de políticas públicas educacionais que levem em consideração a diversidade de percepções e necessidades dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na região amazônica. A escuta torna possível compreender a complexidade dos desafios presentes no contexto amazônico, além de fortalecer o desenvolvimento de intervenções mais eficientes e eficazes para os problemas educacionais vividos na zona rural do estado do Amazonas.

Neste sentido, o ECA e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança trouxeram os princípios do “interesse superior da criança” e da “centralidade da criança” na elaboração das políticas e programas públicos. É fundamental que os gestores pensem sua atuação a partir destas perspectivas, de modo a entender como os alunos utilizam os serviços educativos, quais são seus desafios e quais as formas de lhes superar. Só a partir desta centralidade que os problemas aqui apresentados poderão ser superados.

Além disso, os resultados das pesquisas demonstram a urgência da necessidade dos agentes públicos responsáveis pelo tema de compreender a educação da região a partir das especificidades do território, contextualizando as práticas pedagógicas, gerenciais e administrativas às realidades amazônicas. Não considerar estes elementos nas políticas públicas e nas práticas educacionais dificultam a implementação de uma educação de qualidade e tem efeitos negativos na aprendizagem dos estudantes.

Na tentativa de buscar estratégias adequadas à realidade amazônica e discutir temáticas relevantes à estas localidades é importante evidenciar a existência de iniciativas que vêm sendo implementadas levando em consideração tais princípios. Entre elas destacam-se as soluções educacionais desenvolvidas pela Fundação Amazonas Sustentável (FAS) a fim de garantir uma educação de qualidade com conteúdo relevante e contextualizado à realidade ribeirinha das Unidades de Conservação (UC) estaduais onde atua.

Entre as iniciativas desenvolvidas pela FAS, evidenciam-se os Núcleos de Conservação e Sustentabilidade (NCS), os projetos de educação complementar e de formação de professores. Os NCS foram conceitualmente pensados como “laboratórios da floresta”, a fim de servirem como bases operacionais para implementação de projetos da FAS, espaços de ensino e desenvolvimento regional - alinhado com as potencialidades de cada Unidade de Conservação - e que possuem infraestruturas, tais como alojamentos para professores e alunos, sala multiuso e biblioteca.

Os NCS, que operam sob a gestão do Programa de Educação e Saúde (PES) em parceria com a SEDUC e SEMEDs, abrigam escolas de ensino formal onde são realizados os projetos de educação complementar - como o Incentivo a Leitura e Escrita (Incenturita), Repórteres da Floresta, Práticas Agroecológicas, Jovens Empreendedores e Intercâmbio de Saberes - e projetos de formação de professores, como o livro Bases do Aprendizado para o Desenvolvimento Sustentável. Este material apresenta atividades de conteúdos formais voltados para alunos de 1º ao 5º ano para auxiliar os professores na inserção de temas regionais em sala de aula, destacando elementos e valores da cultura amazônica, assim como soluções para o desenvolvimento sustentável.

Os avanços recentes no sentido da universalização do acesso à educação realmente levaram escolas e professores à locais remotos da floresta amazônica. No entanto, deve-se ter clareza que o acesso à educação ainda não é universal na região rural do Amazonas e que a qualidade da

educação oferecida ainda tem muito a avançar. Isto porque o Amazonas propõe desafios singulares à gestão da educação. Os esforços empregados na compreensão desses desafios são pequenos quando comparados à complexidade do tema e explicam, em parte, a ausência de políticas públicas que levem em consideração os principais entraves da educação na região.

Os dados apresentados neste relatório tem o intuito de auxiliar os tomadores de decisão e os gestores educacionais a reconhecerem uma realidade complexa, mas não impossível de trabalhar. Reconhecer a diversidade e os desafios intrínsecos à região Amazônica é um dos primeiros passos para começar a adotar medidas que ajudem de forma coletiva e participativa a superar os mesmos.

Dessa forma, este levantamento teve a intenção de contribuir na coleta de informações sobre a educação na zona rural do Amazonas, salientando a importância do investimento em pesquisas para a construção de estratégias educacionais mais humanas e eficientes. Quanto mais os problemas são conhecidos, mais claras se tornam as soluções.

Muitos outros estudos devem se somar a esse para que seja possível construir um panorama ainda mais aprofundado da educação dentro da floresta amazônica. A situação da educação rural amazônica ainda precisa ser melhor conhecida para auxiliar na produção de políticas públicas para o seu desenvolvimento.

4. REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD. INEP/MEC (coordenadores). Indicadores de qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ANDRADE, Anderson Pereira de. A convenção sobre os direitos da criança em seu décimo aniversário: avanços, efetividade e desafios. Revista Igualdade. p.1-22. 2003

BARBOSA, Maria Carmen; DELGADO, Ana Cristina; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?. Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122. 2016

BECKER, Howard S. Tricks of the Trade: How to Think about Your Research While You're Doing

FUNDAÇÃO AMAZONAS SUSTENTÁVEL, Relatório de Atividades 2016 / Fundação Amazonas sustentável. - Manaus: Fundação Amazonas Sustentável, 2017.

CONVENÇÃO SOBRE O DIREITO DAS CRIANÇAS. Organização das Nações Unidas. 1989.

COSTA, Dóris Anita Freire. Fracasso escolar: Diferença ou Deficiência? Psicopedagogia On line, São Paulo.2003. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas>. Acesso em 01/10/2016.

COUTINHO, Clara Pereira. Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Leya, 2014.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto, PEREIRA, Henrique dos Santos, WITKOSKI, Antonio Carlos. Comunidades Ribeirinhas Amazônicas: Memória, Ethos e Identidade. 2011

MASLOW, A. Motivation and Personality, ed.2. Harper & Row, 1970.

MAY, Tim. Pesquisa social: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed,

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 562p. Brasília: 2013.

PISANDELI, GMVL. A Teoria de Maslow e sua Relação com a Educação de Adultos. 2007. Disponível em http://www.portaldapsique.com.br/Artigos/Teoria_de_Maslow_e_sua_relacao_com_a_educacao_de_adultos.htm. Aces-so em 20/09/2016.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R; GARANHANI, M. (Org.). Sociologia da Infância e a formação de professores. Curitiba: Champagnat. p. 13-46. 2013.

SOUZA, Marcio. História da Amazônia. Manaus: Editora Valer. 2009.

SPINK, Peter. O Pesquisador Conversador no Cotidiano. Psicologia e Sociedade. V. 20, p. 70-77. Minas Gerais: Associação Brasileira de Psicologia Social, 2008.

UNESCO. Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável. 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864por.pdf>

VEIGA, José Eli da. Cidades Imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Mantenedor do Programa de Educação da FAS

SAMSUNG

