



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROSANA RAMOS DE SOUZA

**A NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO ASSENTAMENTO VILA AMAZÔNIA
EM PARINTINS/AM E A PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE
ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO
NO CAMPO**

SÃO CARLOS – SP

2019

ROSANA RAMOS DE SOUZA

**A NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO ASSENTAMENTO VILA AMAZÔNIA
EM PARINTINS/AM E A PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE
ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO
NO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a obtenção do título de Doutora em Educação, Área de Concentração em Educação, na Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

SÃO CARLOS – SP

2019

RAMOS DE SOUZA, ROSANA

A NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO ASSENTAMENTO VILA
AMAZÔNIA EM PARINTINS/AM E A PRECARIZAÇÃO DAS
CONDIÇÕES DE ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE SOCIAL
DA EDUCAÇÃO NO CAMPO / ROSANA RAMOS DE SOUZA. -- 2016.
172 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: LUIZ BEZERRA NETO

Banca examinadora: FLÁVIO REIS DOS SANTOS; MANOEL NELITO
MATHEUS NASCIMENTO; MARIA CRISTINA DA SILVEIRA GALAN
FERNANDES; ANSELMO ALENCAR COLARES

Bibliografia

1. NUCLEAÇÃO ESCOLAR . 2. EDUCAÇÃO. 3. ASSENTAMENTO .
I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Rosana Ramos de Souza, realizada em 16/12/2019:

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto
UFSCar

Prof. Dr. Elavio Reis dos Santos
UEG

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento
UFSCar

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
UFOPA

Ao Guilherme e ao Gabriel.

Aos meus familiares, pelo apoio e incentivo.

Aos familiares e amigos que nos ajudam a aliviar o fardo do cotidiano.

Aos jovens cerceados do direito de aprender.

Aos meus professores.

AGRADECIMENTOS

Impossível perfazer uma trajetória sem apoio, por isso venho agradecer humildemente a todos que colaboraram dando apoio, desde o início da minha vida acadêmica. Posso afirmar, dadas as condições econômicas, restrições para avançar no estudo na juventude, dificuldades estas que cercam muitos jovens no interior do Amazonas, que nunca ousei sonhar este sonho. E ele foi possível com esforço e incentivos de todos aqueles que vivem ao meu redor.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES).

Agradeço ao Dom da Vida, que nos permite recomeçar, reaprender e superar nossas próprias limitações.

Meus agradecimentos ao Prof. Luiz Bezerra Neto pelo acolhimento, paciência, compreensão, que tornaram possível a conclusão desta etapa.

À professora Dra. Maria Cristina Bezerra agradeço o acolhimento e aconchego.

Ao Prof. Dr. Anselmo Colares, ser humano maravilhoso que nos ilumina com sua sabedoria e agracia com sua humildade e mansidão, sou grata pela oportunidade de convivência no percurso acadêmico.

Aos membros do GEPEC, pela convivência, partilha e companheirismo tão essenciais em nosso cotidiano.

Aos professores da banca de qualificação, Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho, Dr. Flavio Reis dos Santos e Dr. Manoel Nelito Nascimento, pelas valiosas contribuições necessárias para consubstanciar a tese.

Aos professores da banca de defesa, Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, Dr. Flavio Reis dos Santos, Dr. Manoel Nelito Nascimento e Dr. Anselmo Colares, meus sinceros agradecimentos.

À UFOPA, por conceder o afastamento para o estudo. À Diretora do Campus Regional de Óbidos/UFOPA, aos professores do curso de Pedagogia pelo apoio e incentivo.

Agradeço à minha mãe, Valdemarina Garcia Ramos, e ao meu padrasto, Adalberto Barros Laranhaga, trabalhadores que muito lavraram a terra para tirar nosso sustento. Exemplos de dedicação, respeito e honestidade. Aos meus irmãos Paula, Mailucia, Tacinho, Auda e Ari, obrigada.

À minha avó Jacinta Ramos (*in memoriam*), que veio a falecer após ser picada por um animal peçonhento no caminho da escola — o seu desejo de aprender na vida adulta representa

ainda a vontade de muitas mulheres e homens em nossa região.

Ao meu esposo, Reginaldo, por seu apoio, motivação, paciência e compreensão, tão necessários ao longo destes anos.

Agradeço a D. Lena, Mayara, Luana, Sol e Biana, que sempre me ajudaram nas atividades de casa, no cuidado com as crianças, quando precisei ausentar-me para dedicar-me aos estudos.

Aos gestores, professores das escolas pesquisadas, lideranças comunitárias, agradeço imensamente o acolhimento, a partilha, a espontaneidade em contribuir com a pesquisa. Parabênzo pelo trabalho e dedicação diária em oportunizar as melhores alternativas de conhecimentos aos alunos do assentamento.

Quando entramos nestes territórios, a primeira visão é a imensidão dos desafios. Enxergamos diversos problemas; entretanto, lá no horizonte, vislumbramos as soluções, porém elas não estão nítidas, e, quanto mais caminhamos pela vastidão dos desafios, igualmente, as soluções se distanciam, seguindo a linha do horizonte. Em nosso caminhar adentramos os campos dos desafios e plantamos resistências, persistências, esperanças e superações. No movimento do caminhar e plantar, enfrentamos intempéries do desacorçoo e os fortes ataques dos velhos e dos novos gigantes para nos expropriar dos campos e dos desafios. (FERNANDES, 2012).

RESUMO

A tese aqui defendida é de que a inauguração e o funcionamento de uma escola nucleada não garantem o acesso, a permanência do aluno e a qualidade social da educação; ao contrário: ao tornar o transporte escolar rural como única via de acesso à escola, o poder público não assegura os recursos e as condições necessárias para aprendizagem satisfatória dos alunos que moram e estudam no campo. O trabalho fundamenta-se no estudo histórico, político, econômico e cultural, numa tentativa de compreender as múltiplas determinações que configuram a educação no campo, nas escolas nucleadas do Assentamento Vila Amazônia. A pesquisa busca analisar o processo de nucleação e seus reflexos no acesso, na permanência e na qualidade social da educação ofertada aos alunos no Assentamento Vila Amazônia em Parintins. Em consonância com este propósito, coube: analisar a inter-relação do Estado e dos movimentos sociais, em nível nacional, nas diretrizes, programas e ações geridas para as escolas do campo; identificar os problemas decorrentes do deslocamento dos alunos (via terrestre e fluvial) para as escolas nucleadas e seus impactos nos indicadores educacionais; e analisar as políticas educacionais para o campo, no contexto amazônico, tendo como objeto as escolas nucleadas do Assentamento Vila Amazônia. O percurso metodológico ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, visita *in loco*, observações, análise de microdados do Censo Escolar, do Ideb, taxas de rendimentos e dados sobre a distorção idade-série disponíveis na plataforma QEdu. Foram entrevistados gestores, moradores e lideranças das respectivas comunidades pesquisadas, técnicos responsáveis pela Coordenação de Educação do Campo, o coordenador do Transporte Escolar Rural e o ex-secretário de Educação, que atuou à frente da secretaria no período de implementação das escolas nucleadas, no final da década de 1990. A nucleação foi expandida no Brasil em oposição às fragilidades das classes multisseriadas; no entanto, verifica-se que ela acarreta dois problemas: primeiramente, fecha as escolas nas comunidades; e, segundo, não garante o transporte escolar rural com qualidade, pontualidade e segurança. A nucleação exige o funcionamento do transporte escolar, sem transporte o acesso do aluno é inviabilizado; podem-se constatar paralizações recorrentes, seja por falta de combustível, pagamento dos transportadores ou manutenção dos ônibus e intrafegabilidade da estrada, fatores que comprometem diretamente a qualidade social da educação. Aponta-se a necessidade de readequação do calendário escolar em regime de alternância, para assim diminuir os impactos negativos durante o regime de chuvas, período em que ocorrem maiores dificuldades no transporte. Tal ação enseja a manifestação dos comunitários, através da mobilização dos movimentos sociais junto ao Conselho Municipal de Educação e à SEMED, considerando que a estrada se encontra há décadas sem pavimentação, sem manifestação objetiva, concreta dos governantes do âmbito federal, estadual ou municipal para melhorar as condições de vida da população que vive no assentamento, assim como possibilitar condições para o acesso, permanência e qualidade social da educação aos alunos.

Palavras-chave: Nucleação Escolar. Educação. Assentamento.

ABSTRACT

This work arose from my restlessness at the inequalities in educational supply for populations living in the regions furthest from urban nuclei in the Amazon region. In family life and with known people, in social relations built in schools and at work, there is a fragility of knowledge about our own educational reality and, especially, about the schools of the field. In this perspective, the thesis defended here is that the inauguration and functioning of a nucleated school do not guarantee access, student stay and social quality of education; on the contrary: by making rural school transport as the only way to access the school, the government does not guarantee the resources and conditions necessary for satisfactory learning of students who live and study in the field. The work is based on the historical, political, economic and cultural study, in an attempt to understand the multiple determinations that configure education in the field, in the nucleated schools of the Vila Amazônia Settlement. The research seeks to analyze the nucleation process and its reflections on access, permanence and social quality of education offered to students in the Vila Amazônia Settlement in Parintins. In line with this purpose, it was up to us to analyze the interrelationship of the State and social movements at the national level in the guidelines, programs and actions managed for the schools of the field; identify the problems arising from the displacement of students (land and river route) to nucleated schools and their impacts on educational indicators; and analyze educational policies for the field, in the Amazonian context, having as object the nucleated schools of the Vila Amazônia Settlement. The methodological course occurred through bibliographic research, data collection was performed through semi-structured interviews, document analysis, on-site visit, observations, microdata analysis of the School Census, Ideb, income and data on age-grade distortion available on the QEdu platform. Managers, residents and leaders of the respective communities surveyed were interviewed, technicians responsible for the Coordination of Rural Education, the coordinator of Rural School Transport and the former Secretary of Education, who served at the head of the implementation of nucleated schools in the late 1990s. Nucleation was expanded in Brazil as opposed to the weaknesses of the multiserial classes; however, it turns out that it causes two problems: first, it closes schools in communities; and, second, does not guarantee rural school transport with quality, punctuality and safety. Nucleation requires the operation of school transport, without transportation the student's access is unfeasible; recurring paralizaciones may be found, whether due to lack of fuel, payment of carriers or maintenance of buses and intransitability of the road, factors that directly compromise the social quality of education. It is pointed out the need to readjust the school calendar in an alternation regime, in order to reduce the negative impacts during the rainy season, a period in which greater difficulties occur in transport. This action is aimed at demonstrating the Community, through the mobilization of social movements with the Municipal Council of Education and SEMED, considering that the road has been without paving for decades, without objective manifestation, concrete manifestation of rulers of the federal, state or municipal levels to improve the living conditions of the population living in the settlement, as well as enable conditions for access, permanence and social quality of education to students.

Keywords: School Nucleation. Education. Settlement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Amazônia Legal	55
Figura 2 – Colégio Nossa Senhora do Carmo	59
Figura 3 – Mural do CNSC	61
Figura 4 – Centro Educacional de Tempo Integral de Parintins (AM)	62
Figura 5 – Escola da Comunidade Nossa Senhora do Rosário do Lago do Máximo/Parintins (AM).....	66
Figura 6 – Escola agregada São Francisco	72
Figura 7 – Escola nucleada Marcelino Henrique	73
Figura 8 – Crianças fora da escola em Parintins	90
Figura 9 – Anexo da E. M. Marcelino Henrique.....	96
Figura 10 – Aluno conduzindo embarcação	99
Figura 11 – Transporte Escolar Rural/Amazonas	103
Figura 12 – Mapa de localização do Assentamento Vila Amazônia.....	110
Figura 13 – Porto de embarque e desembarque de passageiros e cargas	111
Figura 14 – Construção do Porto da Vila Amazônia.....	111
Figura 15 – Mapa de expansão urbana da Comunidade Santa Maria	112
Figura 16 – Vista área da E. M. Tsukasa Uyetsuka.....	122
Figura 17 – E. M. Tsukasa Uyetsuka, 2015 – área abandonada.....	122
Figura 18 – E. M. Tsukasa Uyetsuka, 2018	123
Figura 19 – Localização dos alunos que utilizam o transporte no entorno da E. M.	126
Figura 20 – E. M. Fernando Carvalho.....	130
Figura 21 – Vista aérea da E. M. Fernando Carvalho	133
Figura 22 – Condições do ônibus escolar.....	134
Figura 23 – Sem energia elétrica, alunos ficam sem aula	135
Figura 24 – Árvores caídas na estrada após fortes chuvas	136
Figura 25 – Vista aérea da Comunidade Santa Rita de Cássia.....	139
Figura 26 – Vista da Serra da Valéria	139
Figura 27 – Objetos de cerâmicas "caretinhas"	140
Figura 28 – Prédio abandonado do INCRA	141
Figura 29 – E. M. Marcelino Henrique	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados do IDEB: Colégio Nossa Senhora do Carmo.....	59
Tabela 2 – Matrículas de alunos (2011-2017).....	63
Tabela 3 – Municípios Atendidos no PNTE (1995-2003).....	84
Tabela 4 – Previsão Orçamentária PNATE (2010-2018).....	85
Tabela 5 – Previsão de atendimento PNATE 2010-2018/Parintins.....	86
Tabela 6 – Número de alunos atendidos PNATE/Parintins (2004-2015).....	87
Tabela 7 – Alunos fora da escola por faixa etária.....	90
Tabela 8 – Matrículas de alunos no Amazonas.....	93
Tabela 9 – Número de escolas rurais em áreas específicas/rede municipal.....	94
Tabela 10 – Repasse do estado para subsidiar o transporte escolar em Parintins.....	98
Tabela 11 – Recursos financeiros para prestação de serviços do TER.....	100
Tabela 12 – Número de matrículas na E. M. Tsukasa Uyetsuka.....	124
Tabela 13 – Rota E. M. Tsukasa Uyetsuka.....	126
Tabela 14 – Taxa de Rendimentos (2010-2016).....	127
Tabela 15 – Número de matrículas na E. M. Fernando Carvalho.....	131
Tabela 16 – Rota Transporte Escolar Fernando Carvalho.....	135
Tabela 17 – Taxa de Rendimento Fernando Carvalho.....	136
Tabela 18 – Número de matrículas: E. M. Marcelino Henrique.....	143
Tabela 19 – Transporte Escolar: E. M. Marcelino Henrique, 2016.....	144
Tabela 20 – Taxa de Rendimento E. M. Marcelino Henrique.....	145
Tabela 21 – Funcionários da E. M. Marcelino Henrique.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura da Coleção Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo.....	74
Quadro 2 – Edital do Concurso Público da Prefeitura Municipal de Parintins.....	80
Quadro 3 – Processo Seletivo Simplificado – Zona Rural Área da Várzea 2018.....	81
Quadro 4 – Formação e atuação dos professores.....	138
Quadro 5 – Percentual de docentes com nível superior na E. M. Marcelino Henrique.....	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de alunos desistentes por falta de transporte escolar 2003	88
Gráfico 2 – Uso do Transporte Escolar Rural	104
Gráfico 3 – E. M. Tsukasa Uyetsuka 2007-2018.....	128
Gráfico 4 – Distorção Idade-Série Anos Finais Ensino Fundamental E. M. Fernando Carvalho 2007-2018	137
Gráfico 5 – Distorção Idade-Série Anos Finais Ensino Fundamental E. M. Marcelino Henrique 2007-2018	146

ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
EM	Escola Municipal
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEAM	Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NERA	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SEPLAN	Secretaria de Planejamento
SEPLANCTI	Secretaria de Estado de Planejamento, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
TER	Transporte Escolar Rural

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 AVANÇOS E RUPTURAS NO PROCESSO HISTÓRICO-LEGAL DA EDUCAÇÃO NO CAMPO	29
2.1 A RELAÇÃO ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO	29
3 O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL NO MEIO RURAL DO AMAZONAS	51
3.1 AMAZÔNIA: DINÂMICA TERRITORIAL E CONFLITOS SOCIAIS.....	51
3.2 ESCOLA COM TRADIÇÃO RELIGIOSA: C. N. S. C. EM PARINTINS (AM)	57
3.3 CENTRO EDUCACIONAL DE TEMPO INTEGRAL DE PARINTINS (AM)	61
3.4 ESCOLAS RIBEIRINHAS, DO CAMPO E INDÍGENAS: REALIDADES DISTANTES	65
4 EDUCAÇÃO NO CAMPO NA REGIÃO NORTE E AMAZONAS	70
4.1 ESCOLAS MULTISSERIADAS E NUCLEADAS: CONDIÇÕES FÍSICAS E PEDAGÓGICAS	70
4.2 PROFESSORES: ATUAÇÃO, FORMAÇÃO, PROCESSOS SELETIVOS.....	77
4.3 TRANSPORTE ESCOLAR: FLUVIAL E TERRESTRE (CAMPO/CAMPO E CAMPO/CIDADE)	82
5 NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO ASSENTAMENTO VILA AMAZÔNIA	106
5.1 ASPECTOS SOCIAIS, ECONÔMICOS E CULTURAIS DO ASSENTAMENTO VILA AMAZÔNIA	106
5.2 O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO NO ASSENTAMENTO VILA AMAZÔNIA.....	113
5.2.1 Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka.....	120
5.2.2 Escola Municipal Fernando Carvalho	129
5.2.3 Escola Municipal Marcelino Henrique.....	138
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	168

1 INTRODUÇÃO

As escolas nucleadas foco deste estudo compõem um tipo de escola dentro do contexto da educação no campo, tendo como base a seriação em lugar das classes multisseriadas. O processo de nucleação escolar foi amplamente difundido no Brasil, no contexto das reformas educacionais na década de 1990. Para os defensores da nucleação, estas escolas proporcionariam aos alunos melhores condições de infraestrutura, professores com nível superior e disponibilidade de materiais didático-pedagógicos — aspectos ausentes ou presentes parcialmente nas escolas multisseriadas. Com isso, o funcionamento das escolas nucleadas exige um transporte escolar com qualidade e pontualidade, e a falta dele ocasionou o fechamento das classes multisseriadas nas pequenas comunidades, provocando o deslocamento dos alunos.

A presente tese busca analisar o processo de nucleação e seus reflexos no acesso, permanência e na qualidade social da educação ofertada aos alunos no Assentamento Vila Amazônia, em Parintins, estado do Amazonas, a partir do recorte de três escolas nucleadas. Para desvelar as nuances que envolvem a educação escolar da classe trabalhadora do assentamento, coube perfazer um estudo acerca dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que consolidaram a formação do Projeto de Assentamento Rural Vila Amazônia, criado em 26 de outubro de 1988, por meio do Processo nº 1443/1996, de desapropriação por interesse social. O projeto de assentamento Vila Amazônia atualmente ocupa 78.270 hectares, formado por 61 comunidades, com capacidade para 2.478 famílias, mas estão assentadas 1.761 famílias. Nele encontram-se em funcionamento 43 escolas, sendo 17 multisseriadas, 19 agregadas e 7 nucleadas.

O Projeto de Assentamento Rural Vila Amazônia está localizado no município amazonense de Parintins, que, de acordo com a Secretaria de Estado de Planejamento, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEPLANCTI), está compreendido na Mesorregião Centro-Amazonense, Microrregião do Baixo Amazonas e 9ª Sub-região do Baixo Amazonas, e faz limite com os municípios de Barreirinha, Nhamundá, Urucurituba e com o município paraense de Juruti.

Os dados consolidados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013) e do Índice de Desenvolvimento Humano/PNUD (2014), apontados no *Caderno Territorial do Baixo Amazonas* (BRASIL, 2015), expõem que a Microrregião do Baixo Amazonas abrange sete municípios, a saber: Barreirinha, Boa Vista dos Ramos, Maués,

Nhamundá, Parintins, São Sebastião do Uatumã e Urucará, área com uma população total de 242.680 habitantes, sendo 138.490 em área urbana e 104.190 residentes na área rural.

Conforme dados do Painel do INCRA (2014), na área do Baixo Amazonas há seis projetos de Reforma Agrária, totalizando 4.058 famílias assentadas. Constam quatro áreas em Maués: Projeto de Assentamento Aliança, Floresta Estadual de Maués, Reserva de Desenvolvimento Sustentável Urariá e Flona do Pau-Rosa, e duas áreas em Parintins: PAE Ilha do Paraná de Parintins e PA Vila Amazônia.

A cidade de Parintins é conhecida mundialmente pelo Festival Folclórico dos Bois-Bumbás Garantido e Caprichoso, que ocorre anualmente no último final de semana do mês de junho; a festa atrai visitantes de todos os lugares do Brasil e do exterior, o que movimentava a economia e aumenta o fluxo de visitantes na ilha. Fundada no século XVIII na então Província do Grão-Pará, hoje pertence ao estado do Amazonas. De acordo com relatos dos navegantes, a cidade foi habitada por índios das etnias Maués, Sapupés e Parintintins, que dá origem ao nome da cidade.

Parintins é um dos 62 municípios do estado do Amazonas. A distância entre Parintins e Manaus é de 369 km em linha reta e 420km por via fluvial; o acesso por via aérea dura em média 55 minutos, já em barcos regionais a viagem no trecho Manaus-Parintins dura em média 18 horas, e no trecho Parintins-Manaus, por volta de 26 horas. Outra opção são as lanchas rápidas, cujo percurso dura de 9 a 10 horas.

O município ocupa uma área de 5.978 km², com densidade demográfica de 17,7 hab./km², sendo o segundo mais populoso do Amazonas, depois da capital, Manaus. A estimativa do IBGE, publicada em julho de 2017, apontava uma população de 113.832 habitantes, sendo que 32% da população residem no meio rural. Segundo o levantamento da SEPLANCTI (2015), Parintins ocupa, desde 2011, o 5º lugar no *ranking* do Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios do Amazonas.

Como caracterizado pela Secretaria de Planejamento (2009-2012), a pecuária (criação de bovinos e suínos) e a agricultura formam a base da economia primária de Parintins; a agricultura divide-se em: culturas temporárias (abacaxi, arroz, batata-doce, cana-de-açúcar, feijão, mandioca, melancia e milho) e as culturas permanentes (abacate, banana, açaí, café, caju, laranja, limão e tangerina).

Em conformidade com os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013) e notas divulgadas pela Secretaria de Planejamento sobre o perfil econômico dos municípios do Amazonas, referente aos anos de 2009 a 2012, o Índice de Desenvolvimento Humano de Parintins é considerado na Faixa de Desenvolvimento Humano Médio, na escala 0

a 1. Em 2010 constatou-se o índice de 0,658, sendo a longevidade o fator de destaque, seguida da Educação e Renda. Quanto ao índice de pobreza da população, na faixa de extremamente pobres, verificou-se: em 1991, um percentual de 52,83%; no ano 2000 o percentual cresceu para 57,26%; com decréscimo em 2010, foi registrado um total de 22,81% — o índice baixou, se comparado aos anos anteriores. Desse percentual de 22,81%, a maior parte da população vive em áreas rurais e sobrevive da caça, pesca, extrativismo e agricultura de subsistência; ressalta-se que 32% da população de Parintins vivem na área rural, compondo as populações consideradas tradicionais¹.

No quesito educacional, Parintins constitui um polo para a região do Baixo Amazonas/AM e Baixo Amazonas/PA. No âmbito do Ensino Superior, têm dois campi universitários: Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade Estadual do Amazonas/CESPIN/UEA, e Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, da Universidade Federal do Amazonas/ICSEZ/UFAM. E ainda o Instituto Federal do Amazonas, que oferece o Ensino Médio e cursos técnicos integrados e subsequentes, além de polos de universidades privadas que oferecem cursos de nível superior e tecnológico a distância.

O CESPIN/UEA disponibiliza os cursos tecnológicos (Alimentos, Gestão Comercial e Logística), licenciatura (Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras-Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena e Química), bacharelado (Ciências Econômicas, Direito² e Educação Física e Enfermagem) e cursos *lato sensu* nas áreas de Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Matemática na Educação Básica e no Ensino Superior, Metodologia da Educação Superior, Metodologia da Língua Inglesa, Metodologia do Ensino de Ciências Naturais, Metodologia do Ensino de Geografia, Metodologia do Ensino de História e Turismo e Desenvolvimento Local (UEA, 2019).

O ICSEZ/UFAM, em funcionamento desde 2007, oferta os cursos de administração, artes visuais, serviço social, zootecnia, comunicação social/jornalismo, educação física e pedagogia, totalizando o atendimento a 1.948 alunos (UFAM, 2018).

O Instituto Federal do Amazonas/Campus Parintins, em funcionamento desde março de 2010, disponibiliza na modalidade integrada ao nível médio (1^a, 2^a e 3^a séries) os cursos

¹ A Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais conceitua no artigo 3º, Inciso I, como grupos “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição” (BRASIL, 2007).

² Os cursos de Direito e Enfermagem não constituem cursos com ofertas contínuas.

técnicos em: Administração, Agropecuária e Informática; os cursos técnicos subsequentes — de Administração, Informática, Meio Ambiente e Recursos Pesqueiros. Na modalidade a distância, disponibiliza o curso de Agentes de Saúde, de Eventos e, ainda, de Rede de Computadores, atendendo em torno de 823 alunos (IFAM, 2018).

Destaque também para o Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro — Unidade Parintins, inaugurado em 2013, em funcionamento nos espaços do Bumbódromo³ — com financiamento do Estado, o Liceu disponibiliza cursos básicos de formação e aperfeiçoamento que buscam ressaltar o talento e o potencial artístico (dança, desenho e música) das crianças, adolescentes e jovens parintinenses.

A minha escolha pela pesquisa na área de educação do campo vem da própria experiência de morar num bairro/comunidade formado por agricultores, pescadores e extrativistas e estudar numa escola de 1ª a 4ª série, depois cursar da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio na área urbana, tendo que caminhar diariamente 40 minutos para chegar até à escola. A estrada que ligava o bairro à área urbana era cercada por campos de criação de bovinos, na maioria das vezes deserta e sem pavimentação. O percurso de ir e vir da escola era sempre realizado em grupos, muitas vezes embaixo de sol, outras embaixo de chuvas, o único refúgio eram as árvores na beira da estrada. Hábito comum era amarrar sacolas nos pés para evitar sujar os calçados, pois, devido às chuvas, havia uma quantidade extensa de lama e poças de água ao longo da estrada. Bem, a estrutura da escola do bairro melhorou muito em relação ao que era há 20 anos. Hoje dispõe de uma quadra coberta, merenda escolar, livros didáticos. As dificuldades ainda pairam na ausência de recursos tecnológicos, professores com nível superior, pois a contratação de professores continua como moeda de troca para apoio político-partidário. Quanto aos alunos que estudam na área urbana, atualmente realizam o percurso de ônibus; embora a estrada tenha sido pavimentada, o asfalto de baixa qualidade foi levado pelas chuvas e o percurso é permeado de poças de lama, buracos, espaços estreitos para passagem dos veículos. Uma realidade não diferente do local de pesquisa.

No âmbito da Educação Básica, “em 2010, o Censo Educacional/IBGE contabilizava 286 escolas em Parintins, sendo 121 de ensino Pré-escolar, 165 do Ensino Fundamental e 12 escolas do Ensino Médio” (AMAZONAS, 2012, p. 10). Destas, 112 são escolas do campo, distribuídas em multisseriadas (43), agregadas (47) e nucleadas (22). Destaco ainda a inauguração, no ano de 2013, da primeira instituição privada a oferecer Educação Básica em Parintins, o Centro Integrado de Educação SESI/SENAI Padre Francisco Luppino, o qual

³ Local das apresentações dos bois Garantido e Caprichoso durante o Festival Folclórico de Parintins.

apresenta como eixo norteador a diretriz de educação para o mundo do trabalho (FIEAM, 2018).

Em Parintins, para atender às demandas educacionais do campo, a SEMED/PIN por meio da Coordenação de Educação do Campo, organiza as escolas em multisseriadas, escolas agregadas, escolas nucleadas/seriadas. As escolas multisseriadas atendem a até cinco séries concomitantes em um único espaço/tempo; as escolas agregadas atendem a duas ou três séries concomitantes (por exemplo: 1º ano, 2º ano e 3º ano (turno matutino) e 4º e 5º ano (turno vespertino); nas escolas nucleadas, os alunos são agrupados por faixas etárias — estas escolas são localizadas em comunidades mais populosas e recebem alunos de comunidades circunvizinhas.

Propus-me a estudar o processo de nucleação no assentamento Vila Amazônia/Parintins-AM, tendo em vista que sua implementação ocasiona o fechamento de escolas multisseriadas, provoca o deslocamento dos alunos para outras comunidades e/ou centros urbanos, em transportes muitas vezes improvisados, através de estradas, ramais e vias vicinais que não apresentam boas condições de trafegabilidade, o que causa paralisações recorrentes do transporte escolar, assim como implicações na organização do trabalho pedagógico. São inúmeros os problemas relatados por gestores, professores, pais e lideranças em relação à nucleação das escolas do campo, daí a necessidade de compreendê-los à luz das contribuições teóricas dos autores que se dedicam a refletir sobre uma educação que considere as especificidades do campo, sem perder de vista a construção universal do conhecimento e o direito de todos a acessá-lo.

A fim de compreender melhor esta realidade, estabeleceu-se como problemática central: “A implementação da escola nucleada e os programas de transporte escolar têm garantido o acesso, a permanência dos alunos em idade escolar e a qualidade social da educação e da escola no assentamento Vila Amazônia?”

Partindo desse contexto, a tese constitui-se com fundamento no viés histórico, político, econômico, cultural e geográfico, numa tentativa de compreender as múltiplas determinações que configuram a educação no campo, nas escolas nucleadas do Assentamento Vila Amazônia. Defendo a tese de que a inauguração e o funcionamento de uma escola nucleada não garantem o acesso, a permanência do aluno e a qualidade social da educação; pelo contrário: ao tornar o transporte escolar rural como única via de acesso à escola, o poder público não assegura os recursos e as condições necessárias para aprendizagens satisfatórias dos alunos que moram e estudam no campo. As políticas públicas apresentam-se como paliativas, com ênfase nos resultados quantitativos, economicistas e imediatistas, primando-se pelo número de alunos matriculados, número de salas e número de estabelecimentos escolares. Do outro lado, observa-

se a ausência de programas efetivos que garantam o funcionamento da escola (professores, salas iluminadas, material didático, merenda, transporte) e a aprendizagem satisfatória dos alunos. Tais programas exigiriam maiores investimentos, acompanhamento, e os resultados seriam vistos apenas a longo prazo.

Vasconcellos (1993) refere-se à nucleação como “agrupamentos das escolas rurais”, que apresentam um grande potencial para a população rural, mas requerem cuidados especiais sob vários aspectos. Ao descrever os agrupamentos rurais em São Paulo, o processo de implementação, as características dos programas e o processo político dos agrupamentos, destacava três desafios: “a localização das novas escolas; o receio da perda da escola local, como componente importante no posicionamento dos pais; e dúvidas quanto à qualidade da nova escola, a eficiência e a segurança do transporte” (VASCONCELLOS, 1993, p. 68). Os desafios apresentados por Vasconcellos (1993) constituem atualmente as principais dificuldades para o funcionamento da escola, acesso e permanência do aluno.

No discurso oficial, a nucleação escolar surge em contraposição às salas multisseriadas presentes em pequenas comunidades que demandam apoio técnico, financeiro e pedagógico para um pequeno número de alunos, ocasionando alto custo de manutenção na visão dos gestores. Conforme Gonçalves (2010), os custos com a nucleação são mais baixos, dada a menor necessidade de contratação de professores e serventes por alunos. No campo econômico, a Política de Nucleação atende aos interesses de gestores em virtude da redução dos gastos com a educação da população do campo. Nesse contexto, urge a necessidade de pesquisar como as políticas educacionais para o campo, especificamente o processo de nucleação, atendem às demandas coletivas dos assentados da Vila Amazônia.

Os gestores utilizam, como justificativa para o fechamento das escolas multisseriadas, a dispersão geográfica, a visão da multissérie como empecilho na organização didática, o abandono histórico das escolas do campo e os recursos financeiros escassos para manter em funcionamento diversas escolas multisséries com números reduzidos de alunos. Hage (2011, p. 104) complementa que o Poder Público, ao enfatizar “a dimensão econômica em detrimento das dimensões social, cultural e educacional reforça o entendimento generalizado de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas ou turmas multisseriadas se resume a transformá-las em seriadas”. A visão de escolas multisséries como empecilho mostra-se um tanto distorcida, pois entende-se que a solução da educação no campo não é a seriação, mas sim, melhores condições físicas, pedagógicas e administrativas para o funcionamento das escolas, a garantia de acesso, a permanência, por consequência a qualidade social da educação.

Considerando a abrangência da discussão presente nas distintas concepções sobre a

qualidade da educação, o trabalho se apoia na proposição defendida por Dourados (2007) e Dourados e Oliveira (2009), por apresentarem uma concepção desvinculada do campo econômico e postularem um *status* de qualidade vinculado à prática social e ao ato político, a qual presume o uso da expressão *qualidade social da educação*. Dourado e Oliveira (2009, p. 2002) compreendem a qualidade numa perspectiva polissêmica em que “a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social”. A qualidade da educação é um termo que abrange diferentes perspectivas, dimensões e fatores, nos quais as proposições e instrumentos dos organismos internacionais, do sistema nacional de educação, do sistema estadual e os parâmetros sociais e culturais da escola estão imbricados.

Consoante a essas proposições, Dourado, Oliveira e Santos (2007) pontuam as dimensões extraescolares e dimensões intraescolares como requisitos para averiguar a qualidade social da educação e da escola. Na dimensão extraescolar encontra-se o nível do espaço social (a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos). Na dimensão intraescolar são pontuados quatro níveis: nível de sistema (condições de oferta de ensino); nível de escola (gestão e organização do trabalho escolar); nível de professor (formação, profissionalização e ação pedagógica); nível do aluno (acesso, permanência e desempenho escolar).

Destaco ainda a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no Título IV – Acesso e Permanência Para a Conquista da Qualidade Social, destacando-se os artigos 8º e 9º, respectivamente:

Art. 8. A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo;
Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem [...]. (BRASIL, 2010, p. 2).

Com isso, entende-se que o acesso, a permanência, a distorção idade-série, a infraestrutura constituem fatores essenciais para identificar a qualidade social da aprendizagem e da escola.

A pesquisa foi desenvolvida no Assentamento Vila Amazônia/Parintins, localizado à margem direita do rio Mamuru e paraná do Ramos, com distância de 369 km em linha reta da capital do estado do Amazonas. O acesso de Parintins até o núcleo urbano do assentamento se

dá por via fluvial, a 5 km de Parintins, e dura em média 30 a 40 minutos de barco, balsa ou lancha.

A escolha das três escolas nucleadas, como lócus de estudo no Assentamento Vila Amazônia, ocorreu devido à localização ao longo da principal estrada do assentamento, o número de alunos atendidos, a historicidade das comunidades, a organização social e econômica e a infraestrutura das escolas.

Tem-se como objetivo analisar o processo de nucleação e seus reflexos no acesso, na permanência e na qualidade social da educação ofertada aos alunos no Assentamento Vila Amazônia, buscando analisar a inter-relação do Estado e dos movimentos sociais, em nível nacional nas diretrizes, programas e ações geridas para as escolas do campo; identificar os problemas decorrentes do deslocamento dos alunos (por via terrestre e fluvial) para as escolas nucleadas e seus impactos nos indicadores educacionais do Assentamento Vila Amazônia; analisar as políticas educacionais para o campo, no contexto amazônico, tendo como objeto as escolas nucleadas do Assentamento Vila Amazônia em Parintins.

Com a realização dos estudos e a concretização da pesquisa, busca-se contribuir acadêmica e politicamente na compreensão dos fatores que impedem e/ou promovem o acesso, a permanência e o êxito educacional para as populações do campo, cuja diversidade, de certa forma, oculta a desigualdade historicamente produzida na sociedade, e que as afeta de maneira mais acentuada.

Para melhores esclarecimentos, visa-se a, primeiramente, situar o contexto social, cultural e econômico da região Amazônica, amplamente divulgada pela riqueza da biodiversidade, seu potencial energético (hidrelétricas) e as ameaças recorrentes advindas com a exploração de minérios e expansão do agronegócio. Tais ações provocam mudanças drásticas na vida das populações rurais, e aqueles que tentam resistir são cerceados dos seus direitos e aterrorizados pela violência promovida pelos latifundiários.

Neste imenso território de terra, águas e florestas sobrevivem as populações tradicionais, constituídas por indígenas, quilombolas, ribeirinhos que perpassaram por processos de escravização, exploração e negação da sua identidade, e hoje buscam na educação e tecnologias meios de organizar-se politicamente para resistir e garantir o território e suas identidades frente à expansão do agronegócio. As populações tradicionais que habitam a gleba Vila Amazônia há gerações vivenciaram diferentes processos de territorialização⁴, a chegada

⁴ A criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; a constituição de mecanismos políticos especializados; a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais e a reelaboração da cultura e da relação com o passado (OLIVEIRA, 1998, p. 55).

dos japoneses, as transformações ocorridas com a chegada da firma J. G. Araújo e a regularização fundiária do INCRA.

Entende-se que o processo educacional não se encontra diluído das relações de poder, da relação homem trabalho, das condições econômicas e políticas. Tal fato está intrincado no processo de formação do que constitui hoje o Projeto de Assentamento Vila Amazônia.

O estabelecimento e definição de um *corpus* metodológico é basilar nas investigações educativas, pois clarifica o arcabouço teórico, conceitos e as técnicas mais condizentes na busca da compreensão e interpretação do problema pesquisado. Foram utilizados microdados oficiais (MEC e SEMED/PIN), entrevistas semiestruturadas e pesquisas de campo buscando informações mais fidedignas que auxiliassem na compreensão e interpretação do problema pesquisado.

Ao investigar sobre as escolas nucleadas presentes nas escolas do campo, não podemos dissociá-las das condições econômicas e políticas, motores de programas e ações geridas para populações rurais. Ao ingressar no doutorado, tinha conhecimento parcial do contexto educacional das escolas do campo no país, destarte sabia das condições educacionais das escolas no interior do Amazonas; com isso, coube conhecer as influências externas que nortearam e norteiam o cotidiano dessas escolas. Para compreender a conjuntura da educação do campo, especificamente no Assentamento Vila Amazônia, sobre as escolas nucleadas coube empreender diversas leituras de artigos, dissertações e teses de professores da região que efetuaram estudo sobre o local em diferentes perspectivas (geografia, história, antropologia), os quais também foram incluídos ao longo da tese, no intuito de apreender melhor os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais que emolduram a vida no assentamento.

Durante a pesquisa ocorreu um profundo processo de idas e vindas, buscas incessantes de informações, dados que ora se contrapunham, ora se complementavam. Para o processo de análise de dados oficiais versus o discurso (entrevista), procurou-se diminuir os dissensos e pontuar de forma clara os acontecimentos e fatos. Busca-se ao longo do trabalho expor tanto os documentos como as proposições do coordenador da Educação no Campo, do coordenador de Transporte Escolar, gestores e líderes comunitários.

Buscou-se avançar nos estudos acerca dos fundamentos históricos, políticos, culturais, econômicos e sociais com impactos na educação da população do meio rural, as interferências de órgãos internacionais, as ações geridas durante o processo de Reforma Educacional na década de 1990, a ação dos movimentos sociais como propulsores da educação na agenda política e a educação do campo nas políticas públicas educacionais. Embora a tese não tenha como foco a educação no campo, mas um tipo de escola específica que está dentro do contexto

das escolas rurais, buscou-se compreender o contexto macro, para apreender a implementação, o funcionamento e assim compreender os impactos da nucleação escolar no assentamento Vila Amazônia. Sobre a implementação e funcionamento das escolas nucleadas no Brasil, utilizam-se pesquisas já concluídas, visando a subsidiar o entendimento acerca da nucleação escolar.

Para apreensão do objeto de estudo — a nucleação escolar no Assentamento Vila Amazônia —, coube perpetrar numa revisão documental da legislação educacional na região Amazônica, de fontes bibliográficas acerca da história de Parintins, do Assentamento Vila Amazônia, dos avanços, retrocessos e contradições das políticas públicas educacionais. Este arcabouço bibliográfico visa a auxiliar na compreensão do objeto de pesquisa.

Para melhor contextualização de Parintins, foram utilizados dados dos Indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Utilizou-se também estudo e análise de documentos disponíveis nos sites do Ministério da Educação quanto à legislação, decretos, dados do Censo Escolar, sites do Painel do MEC sobre os programas de transporte escolar.

A análise documental, por sua vez, buscou complementar as informações obtidas durante as entrevistas; também foram utilizados como pontos de pauta para questionar os entrevistados. Como caracterizado por Lüdke e André (1986, p. 38), os documentos “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. Neste caso, foram analisados pareceres, decretos sobre a educação no campo, microdados do Censo Escolar, dados estatísticos disponibilizados pela SEMED/PIN sobre o número de matrículas no campo, evasão escolar, rotas do transporte escolar e o fechamento das escolas no meio rural.

Para entender a dinâmica de funcionamento, organização e historicidade das escolas, no intuito de ampliar o arco de possibilidades, utilizou-se a análise de microdados do Censo Escolar de 2010-2017 referente ao número de matrículas, taxa de rendimento, estrutura física e dependências das escolas pesquisadas, disponíveis na plataforma QEd⁵, que reúne dados da Educação Básica (Prova Brasil, Censo Escolar), tornando-os mais acessíveis para professores, diretores de escolas, pais, secretarias e pesquisadores. A plataforma apresenta também links para identificar o aprendizado e o perfil dos alunos, números matrículas para cada etapa escolar,

⁵ Iniciativa da Fundação Lemann que consolida informações publicadas pelo Governo Federal (por meio do INEP) em múltiplos níveis de granularidade, constituindo uma ampla base de dados e com histórico de até 11 anos (SINATURA; VILELA, 2019, p. 3).

taxas de rendimento (aprovação, abandono e reprovação), distorção idade-série, infraestrutura escolar (informa sobre a existência de bibliotecas, quadras esportivas, acessibilidade, etc.), IDEB e nível socioeconômico de diretores⁶.

O percurso metodológico da pesquisa foi organizado em etapas não lineares, mas que durante o processo se entrecruzam; foram realizadas entrevistas semiestruturadas em diferentes setores da SEMED/PIN, entre eles: Coordenação de Educação no Campo, Coordenação do Transporte Escolar, Divisão de Estatísticas e Cadastramento Escolar, pesquisas de campo e entrevistas com gestores, nas três escolas nucleadas, em junho de 2016, setembro de 2017 e março de 2018.

No ano de 2016 foram realizadas entrevistas com os gestores das três escolas nucleadas, o coordenador do transporte escolar e os técnicos responsáveis pela Coordenação de Educação do Campo em Parintins. As entrevistas com os gestores e líderes comunitários foram realizadas nas escolas e respectivas comunidades; já a entrevista com o coordenador da educação do campo e o coordenador do transporte escolar ocorreu na SEMED/PIN. A entrevista semiestruturada, na acepção de Trivinos (2008, p. 146), “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Os gestores entrevistados eram moradores das comunidades, exímios conhecedores dos êxitos e obstáculos enfrentados rotineiramente, a cada ano letivo.

A posse do prefeito Frank Luiz da Cunha Garcia (2017-2020), conhecido popularmente como Bi Garcia, provocou alterações no quadro de coordenadores da educação no campo e do setor de transporte escolar, bem como gestores e professores das escolas pesquisadas, dado o número alto de funcionários temporários na área rural. Com isso, foi necessário fazer novas entrevistas e verificar se ocorreram mudanças significativas na organização do trabalho escolar. Houve mudanças de gestores em duas escolas, destacando-se ainda a E. M. Tsukasa Uyetsuka, que adotou em 2018 como projeto-piloto o modelo de educação e disciplina militar.

As entrevistas consumadas foram previamente agendadas, e os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com perguntas previamente preparadas sobre impacto da nucleação, transporte escolar, acesso, frequência, permanência dos alunos, participação dos pais na escola, organização da comunidade, formação/atuação e moradia dos professores. Também foi solicitado e concedido pela SEMED/PIN o Termo de

⁶ Conferir em: <<https://www.qedu.org.br/sobre/dados-disponiveis>>.

Anuência para realização da pesquisa nas escolas. Dentre outras questões pontuadas pelos sujeitos ao longo da entrevista, como observa Trivinos (2008, p. 146):

As perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada são resultados não só da teoria que alimenta a ação do pesquisador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

Como descrito por Lüdke e André (1986, p. 33-34), a entrevista tem um caráter de interação e reciprocidade em que o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém, permitindo o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta. Portanto:

Como se realiza cada vez mais de maneira exclusiva, seja como indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobre maneira eficaz na obtenção de informações desejadas. Enquanto, outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e o entrevistado.

Na entrevista, alguns cuidados essenciais foram seguidos, tais como o respeito ao entrevistado, agendamento de horário e local antecipados, sigilo, esclarecimento de que os dados serão utilizados apenas para fins de pesquisa, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — itens necessários para garantir a segurança e espontaneidade do entrevistado.

Foram realizadas três visitas *in loco* a cada escola com o intuito de conhecer, observar, conversar com gestores, professores e alunos acerca das multiplicidades dos impactos positivos e negativos advindos da nucleação escolar. Durante as visitas, não somente observamos, mas também vivenciamos as dificuldades no transporte, no período de chuvas, quando chegamos a uma escola, começou a chover e a escola ficou sem energia. Ao retornarmos, encontramos diversas árvores caídas ao longo da estrada, a fiação arrancada com o peso das árvores e as dificuldades do motorista de ônibus em cumprir o roteiro naquelas condições inóspitas.

Considerando que a realidade educacional da classe trabalhadora está envolta por interesses antagônicos, contradições, relações de poder, como método de análise se utiliza o materialismo histórico-dialético, que, conforme Gamboa (2012), se justifica na necessidade de estudar a educação escolar, explicando as relações entre educação e sociedade, entre teoria e prática no exercício profissional dos educadores, e revelando a problemática da ideologia e poder.

O texto está organizado em seis seções. Esta primeira seção apresenta a estrutura da tese, os objetivos, os pressupostos, os métodos e técnicas utilizadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

A segunda seção, “Avanços e Rupturas no Processo Histórico-Legal da Educação no Campo”, destaca que a educação do campo foi posta em evidência no debate político, por meio da mobilização de movimentos sociais populares do campo, das universidades públicas, órgãos governamentais e organismos de igrejas. A atual configuração da educação do campo almejada por tais movimentos nasce da problemática de exclusão provocada pelo sistema capitalista, que atinge a população camponesa, e esta, por sua vez, articula-se em uma relação direta com os diferentes processos de luta social, desenvolvida primeiramente pelos movimentos sociais e sindicais.

A terceira seção, “O Contexto Socioeducacional no Meio Rural do Amazonas”, traz um breve retrospecto da educação na região Amazônica e expõe um recorte de quatro escolas situadas em contextos diferenciados (escola de origem religiosa, escola de tempo integral, escola indígena e escola rural) a fim de elucidar que o descaso, o abandono, as situações extremas das escolas públicas não atingem todas as classes sociais. Outro tópico de destaque é a exposição dos avanços, retrocessos e contradições presentes nas políticas educacionais para as populações do campo, as quais determinam e influenciam o acesso e a permanência do aluno e a qualidade da educação ofertada no campo.

A quarta seção elucida as características da educação no campo na região Norte e no Amazonas, quanto à estrutura e organização das escolas multisseriadas e nucleadas, condições de acesso e permanência no ambiente escolar, atuação e formação dos professores, concluindo com as adversidades que ocorrem devido à utilização do transporte escolar rural.

A quinta seção trata especificamente dos fatores econômicos e sociais do Assentamento Vila Amazônia, da estrutura, organização e funcionamento das escolas nucleadas e das condições do transporte escolar rural.

A sexta seção retoma o problema, os objetivos e os resultados alcançados na pesquisa, enfatiza a necessidade de continuidade dos trabalhos e novos estudos nas escolas nucleadas do assentamento sobre o processo de ensino-aprendizagem, currículo, material didático, formação continuada dos professores, gestão que possa auxiliar para potencializar a aprendizagem dos alunos.

Verificou-se por meio do estudo que a almejada qualidade social da educação nas escolas pesquisadas constitui uma realidade distante. Dadas as nuances de garantia de acesso, mais de 95% dos alunos necessitam do transporte escolar rural exclusivamente para chegar até

a escola. No entanto, este representa o maior obstáculo na vida dos alunos, pais, professores e gestores. Pode-se observar que, por diversas vezes no ano, as lideranças comunitárias buscam as mídias locais e o Ministério Público para denunciar o grave abandono e descaso da administração municipal para garantir o direito básico e obrigatório de acesso dos alunos à escola. A educação é um direito que pode possibilitar mudanças nas condições de vida dessa população, abandonada há décadas pelas políticas públicas, pelo Estado.

Os obstáculos presentes no cotidiano das escolas nucleadas pesquisadas representam as assimetrias e desigualdades presentes na oferta, no acesso, na permanência e na qualidade social da educação disponibilizada às populações tradicionais. Tais condições extrapolam o fazer docente, o trabalho pedagógico; sem acesso, não se têm alunos na escola, logo há um sentimento de frustração com o próprio espaço escolar. Tais dificuldades também estão presentes na infraestrutura, na disponibilidade de materiais didático-pedagógicos, nas condições de trabalho e moradia dos professores.

2 AVANÇOS E RUPTURAS NO PROCESSO HISTÓRICO-LEGAL DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Esta seção visa a apresentar a mobilização dos movimentos sociais, especificamente a atuação do MST, no embate, enfrentamento e articulação junto a outros movimentos sociais, sindicais, universidades, pastorais, pesquisadores e militantes em busca de qualidade social da educação para as populações do campo. Discute-se a garantia da educação enquanto direito subjetivo e o acesso ao conhecimento como estratégia de luta contra o regime de opressão e exploração da classe trabalhadora.

Reconhece-se que a educação do campo foi posta em evidência no debate político, por meio da mobilização de movimentos sociais populares do campo, das universidades públicas, órgãos governamentais e organismos de igrejas e organismos internacionais. Nos governos de Lula e de Dilma Rousseff houve uma abertura às demandas destes movimentos, por meio da efetivação de resoluções, decretos, programas, projetos e ações que levaram possibilidade de formação aos professores, crianças, adolescentes, jovens e adultos — programas que visavam ao aperfeiçoamento acadêmico, político e social da Educação Básica ao Ensino Superior.

2.1 A RELAÇÃO ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Durou vinte e um anos a Ditadura Civil-Militar, que cassou direitos políticos, direitos de liberdade de expressão e pensamento, e foi um período marcado pelo desaparecimento de lideranças políticas e estudantis, homens, mulheres, jovens e crianças. Esse regime ditatorial também foi marcado por resistências de diversos segmentos da sociedade brasileira.

Os movimentos sociais do final da década de 1960 e início da década de 1980 se destacaram em três matrizes discursivas, como apontam Fachin e Pagliarini (2018, p. 150): “na luta pela superação do regime ditatorial com retorno à democracia, sua atuação em diferentes fases do processo da constituinte e os pleitos sociais objetivando escrever direitos humanos na constituição que estava sendo elaborada”. Destaque também para o retorno de exilados políticos, o que foi significativo na formação dos movimentos sociais, como atesta Lima (2012, p. 6), contra um governo já encurralado pela pressão popular: “o último militar João Batista Figueiredo extinguiu o bipartidarismo e concedeu uma ampla anistia política, assim retornavam ao país centenas de exilados políticos, as agremiações começaram a se formar e se tornaram embrião das organizações da sociedade atual”; entre esses exilados estavam Paulo Freire,

Leonel Brizola, Luís Carlos Prestes, Miguel Arraes e José Dirceu.

No final da década de 1970 a 1980, os movimentos sociais populares ganharam destaque no cenário nacional pela oposição ao regime militar e contribuíram decisivamente, através de demanda e pressões organizadas, conforme afirmam Bahniuk e Vendramini (2016, p. 2):

Na década 1980, período de origem e consolidação do MST, eclodiram intensas mobilizações trabalhistas, verificadas pelo aumento significativo do número de greves, pela criação de sindicatos e independentes (não patrocinados pelo Estado) e pela criação de instrumentos de organização da classe trabalhadora, de abrangência nacional e de cunho classista em sua origem, dentre os quais o Partido dos Trabalhadores (PT) fundado em 1980] e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) criada em 1983. As lutas e organizações deste período serviram de exemplo para o reaparecimento e para a criação de movimentos sociais, bem como tiveram influência no processo de redemocratização da sociedade brasileira após os longos 21 anos de Regime Militar.

Quanto aos movimentos e sindicatos que contribuíram para a garantia dos direitos sociais, Fachin e Pagliarini (2018) destacam três que foram atuantes na construção da constituição de 1988, que lutaram/se manifestaram na busca de uma constituição democrática, cidadã e protetora dos direitos humanos fundamentais: o cristianismo das comunidades de base, o marxismo de uma esquerda dispersa e a emergência de um novo “sindicalismo”.

O cristianismo das comunidades de base, adepto da Teologia da Libertação, oriundo das comunidades da Igreja Católica, com raízes fundas na cultura popular e apoiada em uma organização sólida, que eram as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs; o marxismo de uma esquerda dispersa, que enfrentava uma grave crise, em razão da derrota política sofrida em 31 de março de 1964. Era contudo, um segmento social teoricamente consistente, em relação aos temas relativos à exploração e à luta sob as garras do capitalismo. A emergência do “novo sindicalismo”, sem as tradições da Igreja Católica e sem a base teórica dos marxistas, mas forjado pelos conflitos trabalhistas e em busca de eficácia das lutas cotidianas no ambiente das fábricas. (FACHIN; PAGLIARINI, 2018, p. 153).

Dentre os direitos fundamentais garantidos na constituição de 1988 por meio da incessante luta dos movimentos sociais, destacam-se os artigos sobre os direitos sociais, a seguridade social, a saúde, a dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado brasileiro.

Gohn (2011, p. 342) destaca que, “a partir de 1990, ocorreu o surgimento de outras formas de organização popular, mais institucionalizadas – como os Fóruns Nacionais de Luta pela Moradia, pela Reforma Urbana e o Fórum Nacional de Participação Popular, etc.”. Os Fóruns foram organizando-se no âmbito nacional, gerando diagnósticos e definindo metas para solucioná-los. Em 1990 ocorreu a criação da Central dos Movimentos Populares, que estruturou

movimentos populares e buscou a articulação entre os movimentos sociais, populares e não populares.

Durante o processo de democratização do Brasil, a relação entre movimentos sociais e educação foi crescendo lentamente, conforme atesta Gohn (2011, p. 334): “quando foram criadas novas associações ou ativadas entidades científicas já existentes [...] que passaram a debater os problemas socioeconômicos e políticos e a destacar os grupos e movimentos sociais envolvidos”. A autora assinala também que a relação entre movimentos sociais e educação ocorre de duas formas, a saber: “na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. No meio acadêmico, especialmente nos fóruns de pesquisa e na produção teórico-metodológica existente” (GOHN, 2011, p. 334).

Ao retomar o objetivo principal deste tópico de demarcar a relação dos movimentos sociais e os marcos legais da educação no campo, utiliza-se a definição de movimentos sociais de Gohn (2011, p. 336):

Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilização, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet.

E, dentre as características dos movimentos sociais, destacam-se identidade própria, um opositor e uma visão teoricamente fundamentada sobre a vida e o convívio em sociedade. Nas pautas dos movimentos encontram-se a sustentabilidade, a equidade, a inclusão social e a inserção dos grupos minoritários nas políticas públicas do Estado, buscando garantir o direito à dignidade da pessoa humana.

Gohn (2011) reitera ainda que os movimentos foram consolidando-se e crescendo com os avanços das medidas neoliberais, e “algumas dessas ações coletivas surgiram como respostas à crise socioeconômica, atuando mais como grupos de pressão do que como movimentos sociais estruturados”. No grupo de coletivos, a autora cita os movimentos dos caminhoneiros, das mulheres, dos homossexuais, dos afrodescendentes e dos jovens, com destaque para os movimentos sociais dos indígenas, dos funcionários públicos da área de educação e saúde e dos ecologistas:

Os primeiros cresceram em número e em organização nessa década, passando a lutar por demarcação de suas terras e pela venda de seus produtos a preços justos e em mercados competitivos. Os segundos se organizaram-se em associações e sindicatos contra as reformas governamentais que progressivamente retiram direitos sociais, reestruturaram as profissões e arrojaram os salários em nome da necessidade dos ajustes fiscais. Os terceiros, dos ecologistas, proliferaram após a conferência Eco-92, dando origem a diversas organizações não governamentais. Aliás, as ONGs passaram a ter muito mais importância nos anos 1990 do que os próprios movimentos sociais. (GOHN, 2011, p. 343).

Neste contexto de organização, formação e pautas de lutas dos movimentos sociais, podemos destacar a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que tem influência na luta por uma educação do campo pública e de qualidade. De acordo com Bezerra (2017), após um interstício das lutas no campo durante o Regime Civil-Militar de 1964, ocorreu um período de ausências de reivindicações no campo devido à forte repressão; após a criação da Comissão da Pastoral da Terra em 1975 e as greves dos metalúrgicos do ABCD Paulista, os camponeses se sentiram estimulados na luta por ocupações de terras. Arroyo e Fernandes (1999, p. 44) destacam outro fator que contribuiu para o aumento do número de trabalhadores sem-terra que ingressaram nos movimentos sociais.

As transformações recentes da agricultura possibilitaram a combinação agroindustrial e do desenvolvimento do cooperativismo. Todavia, essa transformação privilegiou a agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar, que foi renegada, banida do modelo econômico adotado pelos governos militares, situação que permanece até hoje. A modernização da agricultura capitalista, contraditoriamente, aumentou a produtividade e o desemprego.

Esses fatores auxiliaram na gênese do MST:

O marco de fundação, enquanto movimento organizado através da sigla MST, no entanto foi em janeiro de 1984, no primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra realizado em Cascavel/PR. [...] O MST desenvolveu ainda, um papel importante na defesa da reforma agrária, também durante o processo constituinte de 1987/1988 quando foi contraponto da bancada ruralista liderada pela União Democrática Ruralista (UDR), que no Congresso Nacional Constituinte tentou de todas as formas impedir o avanço de conquistas sociais através da lei, sobretudo no tocante a reforma à Reforma Agrária. (BEZERRA, 2017, p. 172).

Como um movimento organizado nacionalmente, o MST criou vários setores para atender às demandas, onde se destacam: Frente de Massa, Setor de Produção dos Assentamentos, Setor de Formação, Setor de Comunicação e Propaganda e Setor de Educação. Cabe ao Setor de Educação viabilizar a educação escolar ou não escolar dos assentados e acampados:

O MST acredita que a da combinação da luta pela terra com uma educação diferenciada, sem os vícios do sistema capitalista, seja possível pensar numa

sociedade livre, democrática e igualitária, como é o seu ideal, prevendo daí a construção de um “novo homem, livre e solidário. (BEZERRA, 2017, p. 174).

O MST, pautado numa organização administrativa e social no âmbito nacional, levantou a bandeira de luta junto a outras instituições em busca de melhores condições educacionais para a população que vive e mora no campo. Para Arroyo e Fernandes (1999, p. 9), os “Movimentos Sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir de causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores”.

A educação do campo foi posta em evidência no debate político, por meio da mobilização de movimentos sociais populares do campo, das universidades públicas, órgãos governamentais e organismos de igrejas. A atual configuração da educação do campo almejada por tais movimentos nasce da problemática de exclusão provocada pelo sistema capitalista que atinge a população camponesa, e esta, por sua vez, articula-se em uma relação direta com os diferentes processos de luta social, desenvolvida primeiramente pelos movimentos sociais e sindicais.

A Constituição de 1988 e a LDB de 1996 reconheciam a diversidade como fator inerente à formação do povo brasileiro; porém, no campo educacional havia um tratamento igual para populações que viviam em situações de desigualdade. A par das desigualdades presentes no campo brasileiro, os movimentos sociais populares do campo se mobilizaram em busca de um novo paradigma da educação do campo em oposição à estrutura escolar vivenciada pela educação rural até então. Dentre estes movimentos destaca-se o MST, que organizou o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), evento que também prestou homenagem a Che Guevara e ao educador Paulo Freire. De acordo com notas do MST, o encontro se constituiu:

Num espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST, e também um espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no campo em condições dignas e com uma proposta educacional que considerasse a especificidade, diversidade e a perspectiva de projeto defendido por estes sujeitos. (MST, 1997b, p. 2).

Ao final do encontro foi publicado o *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*, que foi construído em catorze tópicos, dos quais se destacam as questões relacionadas a: indignação diante da miséria e injustiça; respeito, condições dignas de trabalho e valorização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação; uma pedagogia pautada nas dimensões da pessoa humana; luta por escolas públicas em todos os

acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária; e busca por uma identidade própria das escolas (MST, 1997a). O tópico décimo quarto do documento conclama todas as pessoas e organizações a integrar o movimento em busca de uma nova educação e uma nova sociedade.

O I ENERA foi ponto de partida para a inserção das pautas da educação do campo na agenda política, sendo no ano seguinte realizada a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, na qual se referendou a expressão *educação do campo* como contraponto à educação rural propagada pelo Estado.

Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26), no texto introdutório para a Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, afirmam:

Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

A compreensão do significado da educação do campo, portanto, é objeto de discussão das diferentes publicações da “Coleção por uma Educação do Campo”, produzidas pelo movimento da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que nasceu em julho de 1997, durante o I ENERA, quando, a partir de lá, as diferentes experiências foram construídas com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), da União Nacional das Escolas de Famílias Agrícolas no Brasil (UNEFAB) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR).

Após seminários estaduais e uso de um texto-base para discussões, a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo ocorreu em Luziânia, em julho de 1998. Participaram das discussões sobre a abrangência e profundidade das questões referentes à educação no campo: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor de Educação e das Pastorais Sociais, o MST, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 8).

Para dar continuidade às propostas firmadas no evento, as instituições parceiras constituíram a “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, com sede em Brasília (DF). Dessa iniciativa resultaram “uma coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo, o acompanhamento e

tramitação no Congresso do PNE e o estímulo à realização dos seminários Estaduais e Regionais” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 8).

Ainda como um dos resultados da luta dos movimentos sociais, foi criado em 1998 o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O objetivo é o fortalecimento das áreas de Reforma Agrária e o desenvolvimento dos espaços nos âmbitos econômico, social, educacional, político e cultural (INCRA, 2016). O programa visa a:

Promover a justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação, na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, a formação de educadores para as escolas do campo e na formação técnico-profissional de nível médio, superior, residência agrária e pós-graduação lato sensu e stricto sensu. (INCRA, 2016, p. 11).

Estes movimentos e organizações provocaram/conduziram ações governamentais, como o Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a criação da Coordenação-Geral de Políticas Públicas de Educação do Campo e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), na criação de uma política pública de educação para a formação básica e superior dos cidadãos que vivem e moram no campo.

As discussões, debates, pautas acerca da educação no campo foram materializados em diversas instâncias da sociedade: congressos, eventos, audiências públicas, nas escolas, nas universidades, movimentos sociais e sindicais. Antunes-Rocha e Martins destacam que essa vitalidade ocorreu devido ao protagonismo dos movimentos sociais, a concretude das práticas articuladas por tal concepção, e completam:

Ressaltamos que o protagonismo dos diferentes sujeitos nas instâncias, deliberativas, executivas, avaliativas, com ênfase para a presença dos movimentos sociais e sindicais, e a preocupação em garantir a prática como objeto de reflexão, sistematização e socialização contínua são elementos centrais na força que o movimento assume. (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 21).

Molina (2012, p. 240), complementa:

O acirramento das contradições e da luta de classes no campo, em função da intensificação da lógica de acumulação de capital no meio rural ocorrido nesse mesmo período histórico, em decorrência da consolidação do agronegócio, que representa uma aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro.

Jesus, Bezerra e Lima (2017) elencam outros pontos relevantes (tecnologia, pressão

dos movimentos sociais e orientação dos organismos internacionais) que propiciaram e influenciaram na formulação de políticas públicas para o homem do campo:

A tecnologia no campo aplicada à monocultura exige um novo tipo de trabalhador rural, sendo que a enxada passa a não ser mais o principal instrumento de trabalho; a pressão dos movimentos sociais que atua pela formação dos assetados em áreas de reforma agrária; e, a orientação dos organismos internacionais, que condicionam os empréstimos econômicos aos países da América Latina à erradicação do analfabetismo e aos investimentos na Educação Básica. (JESUS; BEZERRA; LIMA, 2017, 166).

Tais fatores influenciaram diretamente na inclusão da educação no campo na pauta governamental; algumas das reivindicações foram atendidas, materializadas em dispositivos legais.

No ano de 2001 temos a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que após apresentar um diagnóstico com as carências estruturais das escolas rurais, enfoca nas suas diretrizes:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL, 2001, p. 18).

Essa proposição demonstra a visão urbanocêntrica, ao ver como problemas das escolas rurais as salas multisseriadas, omitindo o abandono histórico do Estado em relação às populações do campo. No item sobre os objetivos e metas, verifica-se na meta 17: “prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor” (BRASIL, 2001, p. 21). Tais proposições das diretrizes e da meta 17 provocaram uma série de distorções que acabaram por prejudicar as escolas rurais, primeiramente com o fechamento das escolas multisseriadas, e depois com o aumento do número de crianças, adolescentes e jovens transportados para a escola em transportes impróprios.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo; o documento atendia às reivindicações do Movimento por uma Educação Básica do Campo. Em 2008, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do

campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, no artigo 2, destacam:

Estas Diretrizes com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002).

As Diretrizes, entre outras questões, tratam da identidade da escola do campo vinculada às vivências do aluno (artigo 2); de garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (artigo 3); da vinculação das propostas pedagógicas com a diversidade do campo (artigo 5); do controle social da qualidade da educação escolar (artigo 8º, alínea IV); do atendimento das demandas dos movimentos sociais para subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais (artigo 9); bem como da formação de professores, do financiamento da educação nas escolas do campo e das responsabilidades dos entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios).

Na Resolução nº 2/2008 (CNE), que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios, destaca-se no artigo 1º:

§3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular
 §4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos [...] em idade própria.
 §5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenha acesso à Educação Básica [...]. (BRASIL, 2008).

Na Resolução nº 1, de 2002, o texto fazia menção à oferta de ensino nas comunidades rurais, para aqueles que não o concluíram em idade própria; já na Resolução nº 2/2008 o texto destaca a modalidade de educação de jovens e adultos como via para a conclusão dos estudos nas comunidades rurais, para aqueles que não o concluíram em idade própria. A temática educação especial estava ausente no documento anterior e aqui é regulamentada, conclamando a atuação dos sistemas de ensino para garantir o acesso à Educação Básica de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Destacam-se na Resolução nº 2/2008 os artigos 4º e 5º, que tratam sobre a nucleação nas escolas rurais, e o artigo 8º, sobre o transporte escolar. A nucleação e o transporte são

indissociáveis, constituindo um dos principais desafios para o acesso e permanência dos alunos nas escolas do campo. Sobre o artigo 4º e 8º, ressalta-se:

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados. (BRASIL, 2008).

Essas resoluções colaboram para normatizar Educação Básica das escolas do campo; a partir da elaboração e aprovação desses documentos os movimentos sociais, as lideranças comunitárias puderam ter fundamentos legais para exigir da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios melhores condições para o funcionamento das escolas e o acesso, permanência dos alunos e qualidade social da escola. Anteriormente, a educação rural era contemplada com políticas de cunho compensatório à mercê dos interesses políticos.

Outro evento marcante na trajetória da inserção da educação do campo como política pública foi a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004. Nessa conferência, o número de entidades participantes foi superior à primeira conferência, expondo que as discussões sobre a educação do campo ganharam a amplitude almejada, com destaque para o movimento sindical, centros familiares de formação por alternância, secretarias estaduais e municipais de educação, educadoras e educadores de comunidades ribeirinhas, pesqueiras, extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas.

Na Declaração Final da II Conferência, intitulada “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, a qual estava organizada nos tópicos “Quem somos, O que defendemos, O que queremos e O Que vamos fazer”, as instituições participantes reafirmaram o compromisso de manter a mobilização e a articulação do Movimento por uma Educação do Campo. Dentre os tópicos destaca-se “O que queremos”, por abordar os direitos ainda não concretizados nas escolas de Educação Básica do campo.

Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à educação básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente;
Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente;
Valorização e formação específica de educadoras e educadores do próprio campo;
Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica;
Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.
(DECLARAÇÃO..., 2004).

Ademais, temos, no âmbito da legislação educacional para as escolas do campo, o

Parecer CNE/CBE nº 1, de 01 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) que trata sobre dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010) — que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária —, assegurou a educação do campo como política de Estado, destinada à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, aborda temas relacionados aos princípios da educação do campo (artigo 2º); da responsabilidade da União em prestar apoio técnico e financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para a implantação de ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo (artigo 3º); a formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica (artigo 5º); dispõe também sobre os objetivos do PRONERA, sobre seus beneficiários e áreas de abrangência (artigos 13 e 14).

Quanto à integração do Decreto nº 7.352/2010 e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), vamos utilizar a análise de Arruda e Azevedo (2015), que identificaram algumas contradições presentes e a falta de conexão entre ambos os documentos para a efetivação da educação do campo, enquanto uma ação transformadora, pautada numa qualidade social referenciada. Para fins de análise cito duas contradições apontadas.

Munarin (2011) aponta a primeira contradição: o Plano garante a participação e o atendimento das demandas provenientes dos movimentos sociais do campo, no artigo 7º, §4º, ao expressar:

A implementação de modalidades de educação escolar que necessitem de considerar territórios étnicos-educacionais e a utilização de estratégias que elevem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade. (BRASIL, 2014).

Por outro lado, os movimentos sociais e sindicais não estão incluídos no artigo 5º: “A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objetos de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” (BRASIL, 2014). Neste caso, trata-se do Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação, instâncias às quais compete, conforme o artigo 5º, §1º:

I – Divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

- II – Analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III – Analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação. (BRASIL, 2014).

Sendo assim, o Plano não dialoga com o Decreto nº 7.352/2010, artigo 2º, “Sobre os princípios da educação do campo”, alínea V: “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais” (BRASIL, 2010). O PNE (2014-2024) garante o processo de escuta e manifestação das comunidades do campo, porém, inviabiliza a análise e proposições de novas políticas públicas, por meio de seus órgãos representativos não inseridos no artigo 5º (BRASIL, 2014).

Outro ponto contraditório apontado por Munarin (2011, p. 5) diz respeito ao processo avaliativo, que “desconsidera as especificidades culturais e territoriais, uma vez que, ocorre por meio de uma avaliação genérica de desempenho de alunos e dos profissionais da educação”. O sistema avaliativo desconsidera a flexibilidade do calendário escolar disposta na LDB/1996, artigo 23: “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados”; e no §2º: “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas” (BRASIL, 1996).

Na educação do campo temos essas multiplicidades de formas de organização do calendário escolar, de Norte a Sul, Leste a Oeste, a escola do campo retrata e se organiza a partir de seu contexto (econômico, climático e cultural). Quando ocorrem as provas, como Provinha Brasil, Prova Brasil, no Norte, por exemplo, que organiza o calendário escolar tendo em vista as questões climáticas (calendário de terra firme e calendário da várzea), verifica-se que, enquanto os alunos da área urbana começam a estudar em fevereiro, na várzea o calendário escolar inicia-se em agosto. É oportuno dizer que os alunos que iniciaram os estudos em fevereiro tendem a apresentar melhores rendimentos, considerando o maior tempo de acompanhamento escolar, se comparados aos alunos que cumprem o calendário da várzea.

No âmbito do MEC, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, “consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo” (BRASIL, 2013a). É um dos principais programas de educação do campo e apresenta como objetivo:

Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a

melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2013a)⁷.

As ações do PRONACAMPO estão estruturadas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas; formação de professores; educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica; e infraestrutura física e tecnológica. No entanto, mesmo diante de programas e ações, estas mostram-se insuficientes, dada a complexa realidade da educação brasileira, permeada por desigualdades sociais e regionais, que refletem as péssimas condições físicas das escolas e os obstáculos no acesso, permanência e qualidade da educação oferecida às camadas populares.

Munarin (2011) aponta que no ano de 2015 o Governo Federal, no âmbito da SECADI, mais especificamente da Coordenação-Geral de Educação do Campo, teve a oportunidade de rever o PNE (2014-2024), atendendo às demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Chegou a ser elaborada uma proposta de capítulo específico para ser incluído no PNE revisado. Essa proposta, construída em sua estrutura de conceitos, diretrizes e metas resultantes das experiências e dos debates desses movimentos e organizações sociais que ensejavam nitidamente uma luta contra hegemônica no campo da educação. (MUNARIN, 2011, p. 54).

O Governo Federal, em vez de revisar o PNE (2014-2024), lançou em 2005 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de programas e ações que compõe a essência do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), de cunho desenvolvimentista, que não aborda políticas diferenciadas para a educação do campo.

A decisão pela realização do II ENERA, decorridos 18 anos do primeiro, foi tomada no VI Congresso Nacional do MST, em 2014, no contexto de “reafirmção pela terra, pela Reforma Agrária e pelo socialismo” (MST, 2014, p. 5). O MST divulgou no *Boletim de Educação*, nº 12, Edição Especial, em dezembro de 2014, uma coletânea de textos de orientação e apoio a estudos e debates para o processo de preparação do II ENERA. De acordo com o Boletim, o II ENERA tinha caráter político formativo, organizativo, mobilizador e celebrativo, e seus objetivos visavam a:

- a) Socializar e aprofundar a compreensão do Programa Agrário do MST, atualizado nos debates de preparação e realização do VI Congresso, em fevereiro de 2014;
- b) Analisar a política educacional brasileira atual e sua incidência sobre as práticas

⁷ Conferir em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720>.

educativas desenvolvidas nas áreas de Reforma Agrária;

c) Avançar na formulação coletiva do nosso projeto educativo estratégico discutindo papel da educação no momento histórico atual e na construção da reforma agrária popular;

d) fazer um balanço político dos 30 anos de trabalho do MST com a educação e definir lutas, tarefas e compromissos políticos-pedagógicos e organizativos principais para o próximo período;

e) fortalecer a organização e a participação dos estudantes dos assentamentos e acampamentos;

g) denunciar a precarização da educação pública por atuação dos setores privados e discutir mobilizações conjuntas com outras organizações de trabalhadores. (MST, 2014, p. 8).

O II ENERA ocorreu em Luziânia (GO), no período de 21 a 25 de setembro de 2015, como destaques nas pautas da discussão estava a mercantilização da educação, a luta por uma educação pública e de qualidade, a consolidação de um espaço de articulação entre os trabalhadores da educação. Como se atesta no *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, no documento são apresentados 11 tópicos que revelam um diagnóstico da conjuntura de avanços do agronegócio, das investidas dos grupos empresariais nas políticas educacionais; dentre os tópicos, destacam-se:

6. Grandes grupos empresariais intervêm cada vez mais na política educacional, por meio de propostas que têm sido assumidas pelos governos com o falso objetivo de melhorar a qualidade das escolas públicas [...];

11. A agricultura capitalista, que expulsa as famílias do seu território, somada à lógica privatista das políticas educacionais, tem acelerado o fechamento de escolas públicas no campo e dificultado a construção de escolas que atendem às diferentes etapas da educação básica, negando às populações o direito de estudar no lugar onde vivem e trabalham [...]. (MST, 2015).

No Manifesto, é reafirmado o compromisso de luta e construção, descrito em 15 tópicos, com destaque para:

2. Lutar contra qualquer tipo de reforma neoliberal que reduza os direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras e comprometa a democracia e a soberania do nosso país;

6. Combater a privatização da educação pública em todas as suas formas, seguir na defesa de uma educação pública desde a educação infantil até a universidade e atuar contra as reformas empresariais defendidas no Brasil pelo Movimento Todos pela Educação, que buscam subordinar as escolas às exigências de mercado, reduzem as dimensões formativas, roubam o tempo da aprendizagem, instalam uma competição doentia e amplia a exclusão.

9. Seguir denunciando que FECHAR ESCOLA É CRIME! E lutar contra a desigualdade educacional em nosso país e pela construção de mais escolas públicas no campo, com infraestrutura adequada, de acordo com a realidade do campo. (MST, 2015).

Embora tenha sido destacada, ao longo dos encontros, conferência e seminários, a temática educacional, reforça-se que neles o MST sempre a trata de forma indissociável pela

reforma agrária popular e garantia dos direitos à terra, trabalho, moradia e saúde. O Setor de Educação do MST e seus intelectuais têm demonstrado nos manifestos e artigos a preocupação com o avanço da mercantilização da educação, do nível básico ao Ensino Superior, e o controle de grupos empresariais sobre as metodologias, conteúdos e formas de avaliação na Educação Básica. Destaque-se também o crescente número de escolas fechadas no campo nos últimos anos, o que dificulta o acesso e permanência dos alunos na escola, mantendo o percalço histórico de exclusão e abandono das escolas do campo.

Ao manter sua luta pela educação do campo pública, laica e de qualidade, e após diagnosticar as graves consequências dos fechamentos de escolas no campo, o MST iniciou em 2011 a campanha “Fechar escola é crime!”, tema que foi amplamente debatido e reivindicado nos encontros, conferências, seminários, nas jornadas universitárias, que abordavam temáticas associadas à luta pela reforma agrária popular e educação pública de qualidade socialmente referenciada. No ano de 2014 foi aprovada a Lei nº 12.960, que alterou a LDB, com o fim de dificultar o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas. Foi acrescentado o parágrafo único, no artigo 28:

Parágrafo Único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2017).

No entanto, muitas vezes, a composição dos conselhos municipais está atrelada à gestão municipal, o que torna as decisões pautadas nos interesses do poder local. A alteração na LDB/1996 não teve o impacto esperado para impedir ou frear o fechamento das escolas, sendo necessária a publicação da Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016, que estabeleceu orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

A Portaria nº 391/2016 estabeleceu alguns critérios a serem considerados no processo de fechamento de escolas, a saber, no artigo 2º:

I – A justificativa e o diagnóstico da situação apresentada pela Secretaria de Educação;
II – a análise diagnóstica do impacto da ação proposta;
III – a manifestação da comunidade escolar, no âmbito do respectivo território etnoeducacional ou território rural, se escola indígena ou do campo, onde houver. (BRASIL, 2016).

A portaria, nos artigos 3º, 4º e 5º, expõe uma descrição dos aspectos a serem ressaltados e detalhados sobre as três alíneas citadas anteriormente. A justificativa deverá conter “um relato

pormenorizado dos pressupostos que motivam a decisão do fechamento da unidade escolar” (BRASIL, 2016). Quanto ao diagnóstico de impacto da ação, deverá abranger:

I – o estudo de alocação e realocação dos estudantes matriculados na unidade escolar por etapas, modalidades e faixa etária, demonstrando a capacidade de infraestrutura e recursos humanos e pedagógicos específicos para o pleno atendimento ao direito à educação do campo, indígena e quilombola, garantidos na Constituição e na legislação infraconstitucional;

II – o processo de aprendizagem e o impacto pedagógico, a partir do reconhecimento e valorização da identidade cultural e territorial das populações do campo, indígenas e quilombolas;

III – o percurso educativo do estudante quanto ao rendimento, à aprendizagem e à continuidade do processo educativo;

IV – a função social da unidade escolar e seus aspectos multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a cultura, vivenciados pelos grupos sociais no território em que estão inseridos; e

V – o estudo da distância a ser percorrida pelos alunos, considerando o tempo de duração do deslocamento, condições de acesso e meio de transporte. (BRASIL, 2016).

O artigo 5º expõe que “A manifestação da Comunidade Escolar deverá ser exercida por meio de audiências públicas, conferência e a reunião registrada em Ata com assinaturas de participantes” (BRASIL, 2016). Com a publicação da Portaria nº 391/2016, os movimentos sociais do campo obtiveram mais um instrumento legal, que pormenoriza os critérios necessários para justificar o fechamento das escolas rurais, quilombolas e indígenas pelas secretarias municipais e estaduais de educação.

Consoante a isso, o Setor de Educação do MST continua em busca de qualidade social, de infraestrutura adequada, de garantias para o acesso e permanência dos alunos na escola do campo, na luta por uma Reforma Agrária Popular. Bahniuk e Vendraminni, após analisar as experiências educativas do MST nas escolas itinerantes no Paraná e escolas de assentamentos no Ceará, sobre a atualidade da luta do Movimento, ressaltam:

As escolas do MST, em particular, têm buscado articular-se às lutas do Movimento e da classe trabalhadora em geral. Destacamos a luta contra o agronegócio – pela denúncia à forma de produção, ao uso de agrotóxicos, à manipulação genética – e a inserção da agroecologia nas escolas, conforme indicado anteriormente. Outras lutas ganham destaque nos últimos períodos: contra o fechamento de escolas e contra a privatização e o empresariamento da educação. (BAHNIUK; VENDRAMINNI, 2016, p. 20).

As autoras identificaram “oscilações na direção da conservação e da transformação social”, dubiedade que se encontra presente nas propostas de escolarização do MST, “por meio da supervalorização da escola na formação da juventude e do trabalho no campo, da centralidade da luta no âmbito da política pública, em detrimento de outras lutas e espaços formativos” (BAHNIUK; VENDRAMINNI, 2016, 24). Dada a dicotomia identificada pelas

autoras, o MST, por meio de lutas, articulações e parcerias incessantes, buscou a notoriedade da educação do campo, na agenda política, como política pública educacional, garantindo no nível nacional melhorias na qualidade da educação rural.

Porém, a luta por uma educação para a classe trabalhadora não cessa, dadas as escolas do campo ainda passarem por condições impróprias que não garantem o processo de ensino-aprendizagem. Frigotto (2014, p. 53) reitera:

O que espanta e causa estranheza para quem busque entender a sociedade brasileira é que chegamos à segunda década do século XXI situados entre as sete maiores potências econômicas, mas mantendo a reiterada negação ao direito à educação básica completa para a maioria, quando não na persistência da produção do analfabetismo. Esta negação incide justamente sobre a grande maioria dos jovens e adultos que pelo seu trabalho de geração a geração produziu esta riqueza.

Até o Golpe de 2016, que destituiu a presidente Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016, os projetos e programas para a educação no campo eram gerenciados por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), conforme o Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, que instituiu cinco diretorias: Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Diretoria de Políticas de Educação Especial; Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude; e a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais. O Decreto nº 7.690 foi revogado pelo governo de Michel Temer através do Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017, que reduziu uma diretoria, integrando a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e a Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude, que passaram a constituir a Diretoria de Políticas para a Juventude, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

Com a destituição da presidente Dilma Rousseff, o então vice-presidente, Michel Temer, assumiu a Presidência da República (2016-2018); a partir desse período, a educação tem passado por um processo de desmonte, cortes e precarização dos projetos e programas. A descontinuidade de projetos e programas está sendo intensificada no mandato de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). É notável o ataque desses governos à educação pública, uma ameaça aos direitos sociais conquistados ao longo das últimas décadas, inclusive os projetos e programas direcionados à população que vive e mora no campo.

Sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro, foi publicado o Decreto nº 9.665, em 2 de janeiro de 2019, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do grupo Direção e

Assessoramento Superiores (DAS) e funções Comissionadas do Poder Executivo (FCPE). O decreto extinguiu a SECADI e criou a Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação (SEMESP), composta de três diretorias: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretorias de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. Essa última é composta por três coordenações, a saber: Coordenação-Geral de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras; Coordenação-Geral de Acompanhamento de Pessoas em Situação de Vulnerabilidade; e Coordenação Geral de Educação Indígena, Quilombola e do Campo (BRASIL, 2019).

Na SECADI cada uma das modalidades e temáticas (Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e para as Relações Étnico-Raciais) era gerida por uma coordenação-geral, ligada à Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e para as Relações Étnico-Raciais. Na SEMESP perde-se a coordenação-geral das modalidades e temática, passando as três a integrar uma única coordenação: Coordenação-Geral de Educação Indígena, Quilombola e do Campo.

Nos governos de Lula e de Dilma Rousseff (2003-2016) foram aprovados, implementados, concretizados diversos programas, projetos e ações que buscavam minimizar o abandono histórico das populações tradicionais, e a SECADI era um canal de efetivação das políticas sociais, “atuava sob a pressão de movimentos de luta social do e no campo, pressão das universidades e institutos federais, para assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social” (TAFFAREL; CARVALHO, 2019). Em sua perspectiva, Taffarel e Carvalho (2019, p. 4), ao discorrerem sobre “a extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação”, afirmam que “extinguir a SECADI, não significa somente menos política pública social para populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re)produção do capital”.

A reorganização estrutural do quadro do MEC concretizada no governo Bolsonaro sinaliza um retrocesso às conquistas efetivadas ao longo das décadas. A SEMESP apresenta como missão:

Planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de programas e políticas educacionais, por meio de apoio técnico e financeiro aos entes federados, que promovam o direito à educação das pessoas com deficiência, das pessoas surdas, das populações do campo, dos povos indígenas, dos remanescentes de quilombo, das populações em situação de itinerância, dos povos e comunidades tradicionais, bem como estudantes beneficiários de programa de transferência de renda, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2019).

Diante deste contexto de retrocesso, a preocupação e indignação dos movimentos sociais, universidades, educadores foi exposta na *Carta-Manifesto: 20 anos da Educação do Campo e PRONERA*:

As medidas econômicas liberais adotadas pelo governo atual ratificam estas afirmações, como: a Emenda Constitucional nº 95, que congela os investimentos totais do País para assegurar os lucros ao capital financeiro; a entrega do Pré-sal aos grandes conglomerados transnacionais, aliado à abertura do capital da Petrobrás para o setor privado, causa principal da crise dos combustíveis; a Reforma Trabalhista e os ataques à previdência pública; os cortes orçamentários, contingenciamentos e criminalização das ações das/os docentes, gestoras/es e das próprias Universidades e Institutos Federais, colocando em risco a autonomia universitária, a ofensiva da *Escola Sem Partido*; a militarização das escolas, a criminalização das ações dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais e a judicialização dos projetos desenvolvidos com estes sujeitos coletivos. Tais medidas têm provocado o agravamento da crise social que recai sobre a classe trabalhadora do campo e da cidade. (FÓRUM..., 2018, p. 1).

O documento relata, ainda, o aumento da violência contra as mulheres, os negros, os pobres e LGBTs, os retrocessos cometidos em relação à organização da Educação Básica, destacando a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que interfere diretamente na formação dos professores, no currículo, nas avaliações, fere a organização das escolas do campo, e ainda a Reforma do Ensino Médio, que põe em risco o acesso, a permanência, a qualidade de educação para os jovens das camadas populares.

No âmbito da educação no campo, o PRONERA, um dos principais programas, fruto de embates políticos, teve em 2008 orçamento de 70 milhões, e no ano de 2018 apenas 3 milhões de reais, o que contrasta com o fechamento de mais de 35 mil escolas no campo, nos últimos dez anos (FÓRUM..., 2018, p. 2). A Residência Agrária, o Procampo, Licenciaturas em Educação do Campo, o PRONACAMPO, Saberes da Terra, PNLD Campo, Observatório da Educação do Campo, PIBID Diversidade, Programa Escola da Terra, PET Campo, bolsas para estudantes indígenas e quilombolas — conquistas dos governos Lula e Dilma — precisariam ser mantidas. A educação no campo está longe de ser considerada plena, o retrocesso deve ser combatido por movimentos sociais e sindicais, pesquisadores, intelectuais, todos que acreditam na igualdade substantiva, na justiça social, pois, como se verifica no fragmento:

O Estado, sua estrutura burocrático-administrativa e seus mecanismos de fiscalização e controle, historicamente, estiveram e estão a serviço da classe dominante. Portanto, é necessária a apreensão do papel desempenhado pelas políticas públicas estatais, à medida em que procuram atender, parcialmente, às reivindicações dos movimentos sociais organizados, mas sem perder de vista a satisfação das demandas impostas pelo capitalismo. (SANTOS; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2017, p. 106).

Embora a legislação educacional exposta nas diretrizes, resoluções, decretos, nas metas e objetivos do Plano Nacional de Educação represente um avanço histórico dos

movimentos sociais e sindicais em prol da educação do campo, ela evidencia traços de uma luta contra-hegemônica, em que o Estado cede de um lado e restringe de outro. Tais documentos manifestam as contradições presentes em diferentes projetos de sociedade.

É consenso afirmar que houve avanços nas conquistas legais no âmbito da educação do campo nas últimas décadas, como se reconhecem também suas contradições e percalços. No entanto, o reconhecimento da educação do campo, enquanto política pública, regularizada por meio de decretos e resoluções, garante aos movimentos sociais, comunitários, professores, base legal para exigirem dos gestores públicos a efetivação de uma educação do campo que permita o acesso, a permanência do aluno e uma qualidade social que garanta sua formação omnilateral. Diante disso, cabe tecermos algumas considerações de cunho teórico acerca das expressões *educação do campo*, *educação no campo* e *educação do/no campo*. Essas expressões e suas diferentes perspectivas também expressam as diferentes visões sobre o que é ou deve ser a educação do campo.

Bezerra Neto e Bezerra (2011) destacam o caráter fenomênico-existencialista presente na proposta do Movimento por uma Educação do Campo, o qual vê a escola como espaço de produção de conhecimentos e não de transmissão de conceitos objetivos para a socialização com vistas à transformação social, e questionam a especificidade da educação no campo requerida por tal movimento. Tais autores entendem a realidade como contraditória, histórica e dialética, categorias omitidas pelo Movimento por uma Educação no Campo.

Quanto ao uso da preposição *de* ou *em do/no* campo, envolve alguns questionamentos necessários a serem elencados. Kolling, Cerioli e Caldart (2002), ao defenderem o movimento como inerente à luta do povo do campo para garantir políticas públicas, destacam que a educação seja *do* e *no* campo.

No, o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais, [...] trata-se de uma educação *dos* sujeitos e não *para* os sujeitos campo. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26).

Paulino José Orso (2016), ao discorrer sobre a viabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica **no** campo, como uma alternativa para somar nas discussões, assim como a pedagogia de Paulo Freire, da Alternância e Escola Ativa, junto aos movimentos sociais e do campo, faz a seguinte aceção quanto ao uso das preposições *de* e *em* em *do/no campo*:

A adoção de uma ou de outra preposição, acarreta implicações e encaminhamentos diferentes, está relacionada com a concepção de mundo, com a compreensão de sociedade e de educação, bem como, do espaço educativo. Se pensarmos em educação do campo, porque não deveríamos pensar também numa educação da cidade, do

indígena, das pessoas com deficiência, dos quilombolas, das lésbicas, das mulheres, dos homens etc. Enfim, isso indicaria que se formos pensar numa educação ou numa teoria educacional específica para um grupo específico, todos os demais segmentos sociais deveriam ter o mesmo direito. (ORSO, 2016, p. 93).

Bezerra Neto (2010, p. 152) discorre:

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e, aí, não haveria a necessidade de ser pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. [...] Neste caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, traz duas acepções importantes acerca da população e escola do campo; no artigo 1º, observa-se:

I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;
 II – Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010).

Partindo dessas proposições, neste trabalho defende-se a educação no campo, por entender-se que as condições que definem o cenário educativo, social e econômico da vida no campo são influenciadas pela superestrutura econômica; com isso, a educação, enquanto um processo necessário de formação humana emancipatória, não pode delimitar-se na microestrutura, no específico, no local, ao contrário, deve-se lutar por políticas públicas educacionais que garantam o acesso à formação omnilateral.

Santos Neto, Bezerra Neto e Bezerra (2017) tomam a categoria educação escolar rural como representativa da instituição e, também, para fazer inter-relação com pesquisadores de outros países que pesquisam a escola rural e a educação rural. Acerca da educação rural e educação do campo, os autores destacam:

O debate sobre a educação rural versus educação do campo está superado, pois não vemos muito sentido em propor uma educação específica para o homem do campo, dado que aquilo que é produzido pela humanidade deve ser oferecido a toda sociedade. Não basta mudar a nomenclatura para que a qualidade ou os objetivos da educação sejam mudados a ponto de atender às necessidades da classe trabalhadora que habita nas áreas rurais. (SANTOS NETO; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2017, p. 8).

Neste interstício, a educação no campo passou por diversos avanços, dentre os quais se destacam as lutas contra as mazelas presentes no cotidiano das escolas rurais, das populações ribeirinhas, indígenas, caiçaras, quilombolas, entre outras minorias, desprovidas de condições mínimas de sobrevivência, em todos os aspectos, que têm apenas a força de trabalho para oferecer. Para estas populações se busca oferecer uma educação que as qualifique para o enfrentamento político junto aos exploradores da força de trabalho.

3 O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL NO MEIO RURAL DO AMAZONAS

A presente seção visa a apresentar quatro realidades distintas de escolas públicas existentes no vasto território amazônico. Tal recorte incide na preocupação de expor ao leitor a diversidade de escolas, currículos e culturas. Na Amazônia têm-se escolas para atender a determinadas classes sociais, escolas com estrutura adequada, ventilação, iluminação, professores qualificados, equipamentos tecnológicos disponíveis, ambientes favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem. Do outro lado, para as populações tradicionais ribeirinhas e indígenas, temos prédios improvisados, ausência de professores qualificados, má iluminação, indisponibilidade de equipamentos básicos como televisão e aparelhos de DVD. Com isso, busca-se nesta seção externar a dualidade presente na educação da classe trabalhadora, expondo que, para uns, são garantidos o acesso, a permanência e a qualidade social, enquanto que, para as populações tradicionais, as garantias se resumem apenas em duas esferas: na letra da lei e no discurso político.

3.1 AMAZÔNIA: DINÂMICA TERRITORIAL E CONFLITOS SOCIAIS

O presente tópico visa a apresentar um panorama do processo educacional oferecido às populações quilombolas, ribeirinhas, indígenas, apresentando os diferentes territórios e contextos presentes na vasta área da Amazônia, referente às características das escolas, no contexto das cidades, do campo e indígena. Tal enfoque pretende suscitar reflexões e discussões acerca do questionamento de pensar a escola na Amazônia. Dadas as características das escolas, da estrutura física às condições de organização pedagógica, infere-se que a educação, o conhecimento capaz de transformar a realidade, é oferecida em condições mínimas às populações afastadas do círculo urbano.

Verifica-se que o distanciamento das comunidades dos centros urbanos é utilizado como justificativa pela administração pública para explicar tais deficiências na oferta, no acesso, nas possibilidades para permanência do aluno na escola, bem como nas condições para o funcionamento da escola.

Gonçalves (2005) faz uma descrição que nos auxilia na compreensão da complexa e diversificada região Amazônica. Para ele,

Há a Amazônia da várzea e a da terra firme. Há a Amazônia dos rios de água branca e a dos rios de águas pretas. Há a Amazônia dos terrenos movimentados e serranos do Tumucumaque e do Parima, ao norte, e a serra dos Carajás, no Pará, e há a Amazônia das planícies litorâneas do Pará e do Amapá. Há a Amazônia dos cerrados, a Amazônia dos manguezais e a Amazônia das florestas. (GONÇALVES, 2005, p. 9).

Pensar a Amazônia remete inegavelmente à grandeza da biodiversidade presente na fauna e flora, destarte os projetos de exploração, povoamento e expansão, na perspectiva global, utilizam deste arcabouço para financiar projetos e conceder direitos a grandes empresários. A Amazônia é amplamente difundida, com ênfase na riqueza natural, secundarizando a população que reside em suas terras há mais ou menos 20 mil anos.

Os primeiros projetos de exploração na Amazônia ocorreram pelos europeus (escravização dos índios, exploração das drogas do sertão e os ciclos da borracha), perpassando os projetos de desenvolvimento executados durante a Ditadura Civil-Militar de 1964, que perdurou por 21 anos, e atualmente temos o avanço e a expansão do agronegócio (soja, pecuária), exploração de minérios e a construção de hidrelétricas. Para as populações ribeirinhas, quilombolas e indígenas, destituídas de suas terras, cerceadas dos seus direitos básicos à educação, à saúde, ao lazer, a expansão agrícola e de mineradoras na Amazônia gera insegurança, fragilidade ao expor populações tradicionais à desapropriação de suas terras, expulsão, conflitos e mortes.

O que sabemos atualmente sobre as populações indígenas que habitavam ao longo do rio Amazonas, são trechos registrados nos relatos dos viajantes, os quais imprimiam um ar de superioridade em relação aos índios; estes eram vistos como se não tivessem alma, povos estranhos, pagãos infiéis, cuja mão de obra deveria ser explorada. Os invasores europeus não reconheceram a legitimidade e dignidade das populações que aqui viviam, ignorando os verdadeiros donos da terra.

As razões com os portugueses procuram encobrir a sua iniquidade são dizendo que os índios que eles vão resgatar já os tem os anos sentenciados à morte para comê-los e que fazem a obra, bondosa ao livrá-lo da dita morte e levá-los à terra dos cristãos, onde serão, embora escravos. [...] não há tropa das que saem a fazer cativos que não volte carregada de gente que vende como escravos. (*Crônica* de Frei Laureano de La Cruz, 1650 apud CANTO, 2012, p. 14).

O excerto mencionado expõe que os portugueses utilizavam as rivalidades tribais como justificativa para fazer os resgates dos índios, ou “descimentos”, prática que ficou conhecida por retirar os índios das aldeias para trabalharem nas colônias. Os europeus achavam ter o direito de interferir e definir a vida daqueles homens e mulheres “selvagens”, pois eram pessoas sem almas, sem regras.

Os estudos antropológicos e arqueológicos demonstram a diversidade da riqueza na organização política e social das diferentes tribos indígenas que aqui viveram: “estima-se quando da chegada de Pedro Álvares Cabral, a terra conhecida como Brasil, fosse habitada por

mais de 5 milhões de índios” (BANIWA, 2006, p. 29). De acordo com os dados do IBGE, compilados pelo Instituto Socioambiental, o quadro atual das populações indígenas se estabelece na seguinte conformidade:

Atualmente encontramos no território brasileiro 255 povos, falantes de mais de 150 línguas diferentes. Segundo o Censo IBGE 2010, os povos indígenas somam 896.917 pessoas. Destes 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país. (ISA, 2011).

Quanto à organização indígena, a partir da década de 1970, as populações indígenas foram organizando-se para terem representatividade no âmbito nacional e internacional. Neste cenário, apresentando os movimentos e organizações indígenas, Gersen Baniwa (2006, p. 63) destaca uma distinção entre movimentos e organizações indígenas, definindo o movimento indígena como um “conjunto de estratégias e ações que as comunidades e organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos”, enquanto o termo “organização indígena” se refere à “forma pela qual uma comunidade ou povo indígena organiza seus trabalhos, sua luta e sua vida coletiva”. Neste caso, a organização pode ser formal ou tradicional⁸, cada aldeia indígena se organiza a partir de suas tradições.

Após a invasão dos europeus, o histórico de devastação, exploração e violência ganhou novas conotações, sobretudo, nos anos de 1960, quando, com a missão de incorporar a Amazônia, houve como marcos a abertura de rodovias e criação da Superintendência da Zona Franca de Manaus:

[...] Para isso, o Estado brasileiro, recorreu a empréstimos em bancos privados e multilaterais (BID e BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento e Banco Mundial), além de grandes incorporações internacionais, beneficiando grandes empresas. [...] o destino da Amazônia era decidido à revelia de seus habitantes, diante deste contexto, o cenário se configurou em tensões e conflitos. (GONÇALVES, 2005, p. 12).

Mais uma vez, a Amazônia e suas populações tradicionais encontram-se na mira de grandes empresas multinacionais, seja no âmbito do agronegócio ou das mineradoras, que se apropriam de seus territórios, riquezas, da força de trabalho, trazendo consigo conflito, prostituição e devastação na flora e fauna. A atual configuração sobre a Amazônia, a qual tem como ênfase o equilíbrio ecológico mundial, reflete mais uma vez a cobiça internacional.

⁸ Como caracterizado por Baniwa (2006, p. 62-63), entende-se por organização tradicional a organização original dos índios. Cada comunidade ou povo indígena possui seus modos próprios de organização social, política, econômica e jurídica, enquanto a organização indígena formal é de caráter jurídico, formal, de modelo não indígena.

Nesse contexto, Nogueira (2007) e Becker (2009) ressaltam que as políticas públicas direcionadas para a região enfatizam primeiramente esse olhar do outro de “preservar” os recursos da região, e secundariamente são pensadas para melhorar as condições sociais, educacionais e econômicas dos povos tradicionais⁹, que preservam este patrimônio há gerações. Sendo assim, o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, compreende, no artigo 3º:

I – *Povos e Comunidades Tradicionais*: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

II – *Territórios Tradicionais*: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações. (BRASIL, 2007).

Foi um equívoco ao longo da história pensar a Amazônia como vazia demográfica; pelo contrário, os espaços de florestas, rios e lagos sempre foram habitados por suas populações tradicionais, com suas manifestações culturais, formas de viver e retirar dos rios e florestas sua sobrevivência. O reconhecimento e a legitimidade por seus territórios, embora ocorra apenas no século XXI, após longos períodos de exploração e interferências nos modos de viver, constitui uma ferramenta legal na luta contra os invasores, hoje representados nas empresas do agronegócio, pecuária e mineradoras.

Quando se trata da Amazônia, é preciso refinar o nosso olhar, filtrar de que Amazônia estamos falando: da Amazônia Política, Amazônia Colombiana, Amazônia Peruana ou qual sub-região da Amazônia, como atesta Nogueira (2007, p. 23), segundo o qual hoje é inviável discorrer sobre a Amazônia sem especificar de que sub-região se trata: “praticamente cada unidade federativa da grande região Norte compõe uma Amazônia, seja usando critérios de natureza ou da sociedade”.

O território Amazônico abrange diversos estados brasileiros e países como Colômbia, Peru, Equador, Bolívia, entre outros. Ao pensarmos as possibilidades de uma educação para a Amazônia, é conveniente refletir e analisar a qual Amazônia, a qual população estamos nos referindo. Nogueira (2007, p. 23) aponta exemplos da atual caracterização presente na(s) Amazônia(s): “a perda, por exemplo, de grande parte da cobertura florestal nas bordas da

⁹ O Decreto nº 6.040/2007 estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

tradicional Amazônia poderia pôr em xeque a caracterização da mesma, assim, como é muito difícil sentir-se a Amazônia numa cidade como Vilhena, em Rondônia, em virtude da migração sulista”.

Com isso, reforça-se o pensamento de referirmos a Amazônia no plural, e outro fator de destaque são as categorias utilizadas para definir a região e sub-regiões da Amazônia. O Estado divide-a em região Norte, Amazônia Legal, Amazônia Oriental e Amazônia Ocidental. Nogueira (2007, p. 25) destaca a definição de Amazônia proposta pelos sociólogos Becker (1990) e Gonçalves (2000), ao utilizarem como referência os sujeitos da Amazônia, “amazônia garimpeira, seringueira, portuguesa, indígena, brasileira”.

Neste sentido, percebe-se que a Amazônia não é homogênea, e tais apontamentos demonstram o seu delineamento a partir do olhar externo, da organização política, do Estado. Mas também é construída, vivida e sentida na diversidade do seu povo indígena, ribeirinho, caboclo, quilombola, migrantes e imigrantes entre tantos que ali nasceram e foram em busca de um sonho e hoje formam o povo amazônica da cidade, do campo, da terra firme, da várzea, da estrada.

Figura 1 – Mapa da Amazônia Legal



Fonte: IBGE, 2007.

Esse imenso território caracterizado por riquezas naturais, minerais e energéticas não poderia estar imune aos conflitos, como assinala Bertha Becker (2009). Ao discutir os conflitos de uso do território na Amazônia e o desafio às políticas públicas, ela destaca dois pontos: a

fronteira do capital natural (globalização) e a fronteira dos recursos:

Não faltam, contudo, contradições no bojo do contexto da globalização. Se por um lado, nesse nível predominam os interesses visando a proteção e o uso sustentável da natureza, por outro lado o mercado estimula a derrubada da floresta, como é hoje o caso da valorização da soja no mercado internacional. (BECKER, 2009, p. 125).

Como espaços geopolíticos que vivenciam estes conflitos, Becker (2009) destaca a Amazônia Central, que se estende do Centro do Pará e extremo norte de Mato Grosso à estrada Porto Velho-Manaus e à hidrovia do rio Madeira, área extensa em que prevalecem diversos tipos de exploração dos recursos naturais, assim como a expansão da agropecuária, resultando em intensos conflitos com as populações tradicionais.

A Amazônia Ocidental, de acordo com dados da Superintendência da Zona Franca de Manaus/SUFRAMA, “é composta pelos Estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima”; detém 42,97% da extensão territorial da Amazônia Legal e comporta aproximadamente 57% das florestas da região” (SUFRAMA, 2018). É caracterizada por uma vasta extensão, em que o ritmo de vida ainda é comandado pelos ciclos da natureza; a região apresenta potencialidades de desenvolvimento no âmbito dos recursos naturais (florestais, das águas e extração de minérios). De acordo com os apontamentos de Nogueira (2007), nessa região sobressaem como fragilidades a baixa densidade demográfica e o baixo índice de renda *per capita* e de desenvolvimento humano, fatores agravados pela vulnerabilidade das fronteiras (com Colômbia, Peru e Bolívia).

Cabe destacar uma distinção de fronteira, pois ao longo do texto, utilizaremos o enunciado fronteira econômica, o avanço da fronteira agrícola e fronteira pecuária madeireira, expressões utilizadas pelo IBGE. No caso da Amazônia Legal, temos ainda a fronteira política com os países Bolívia, Peru, Colômbia, Equador, Venezuela, Guiana, Suriname e França (Guiana Francesa). Como descrito por Nogueira (2007), podem-se, ainda, caracterizar três tipos de fronteiras: fronteira controlada, fronteira percebida e fronteira vivida.

A fronteira controlada – visa o controle e saída das pessoas; o controle sanitário de pessoas e animais; e o controle de entrada e saída de mercadores, livres ou não de tributação. *A fronteira percebida* resulta de uma imagem construída no interior do Estado-nacional sobre esta zona [...]. Vista como um lugar que abriga contravenções, ilegalidades, um lugar em que todos são suspeitos. *A fronteira vivida* é capaz de refletir o grau de interação ou ruptura entre sociedades fronteiriças, merecendo, assim, do Estado-Nacional ações derivadas daquele relacionamento. (NOGUEIRA, 2007, p. 48).

Destaca-se que as relações entre as fronteiras podem ser pacíficas ou tensas. No caso da relação entre Amazonas e Colômbia, é recorrente o conflito com narcotraficantes, e, mais

recentemente, houve casos de hostilização e violência contra a população venezuelana que busca refúgio no Brasil e que tem como porta de entrada o estado de Roraima. Os dois casos trazem exemplos que ensejam estratégias diferentes para a atuação do Estado: o primeiro diz respeito ao controle do Estado, por meio da força militar e tecnologias que possam suprimir o tráfico, e o segundo emerge de valores humanitários, de respeito e solidariedade entre as nações.

Nesse contexto político, social, cultural e econômico complexo é que vive(m) e se efetiva(m) a(s) Amazônia(s). No que tange à educação, os reflexos destas complexidades não poderiam estar ausentes na forma, estrutura e condições em que ela se caracteriza e se concretiza no cotidiano dos alunos; a realidade se apresenta de formas díspares, com desigualdades incomensuráveis. Em tal contexto cabem a formulação e a implementação de políticas equalizadoras, embasadas na garantia substancial dos direitos das populações tradicionais.

Para compreender esta complexidade no âmbito educacional, apresenta-se a seguir um recorte de quatro realidades educacionais que apresentam características similares das escolas encontradas no vasto território amazônico. O recorte se faz pertinente, dado que nas quatro realidades situam-se uma escola urbana tradicional de origem religiosa, uma escola estadual de tempo integral, uma escola do campo e outra indígena. Cabe ressaltar que cada escola se constrói dentro de um contexto histórico, político e socioeconômico. Todas as instituições ofertam a Educação Básica para públicos diferenciados, dada a localização geográfica, econômica e sociocultural.

3.2 ESCOLA COM TRADIÇÃO RELIGIOSA: C. N. S. C. EM PARINTINS (AM)

A primeira escola pública construída em Parintins data de 1852. Era uma escola de ensino primário. Essa escola não tinha professor. O primeiro a lecionar em Parintins foi o Pe. Torquato Antônio de Souza, que ensinava música vocal aos meninos e recebia uma gratificação mensal no valor de trinta mil réis. A primeira nomeação efetiva para lecionar na escola aconteceu em 24 de abril de 1863 (BITTENCOURT, 2001 apud SOUZA, N., 2013, p. 45).

A educação da população amazônida é marcada desde os primórdios pela ação dos religiosos, responsáveis por catequizar os colonos e indígenas da região. Esta presença foi mantida através dos tempos e é expressa nos grandes colégios religiosos em diversas cidades. Em Parintins não foi diferente: enquanto, nas décadas de 1940 e 1950, tinha-se o auge da colheita de juta impulsionada pela ação dos imigrantes japoneses (Vila Amazônia), a vinda de missionários do Pontifício Instituto das Missões Exteriores (PIME) trouxe transformações no âmbito da cultura, educação, saúde e lazer. Dentre as obras construídas, destacam-se:

A conclusão da construção do Colégio Nossa Senhora do Carmo, a implantação da Escola Agrícola de São Pedro, a implantação da Rádio Alvorada de Parintins, Jornal Novo Horizonte, escolinha de artes; construção do Cine Teatro da Paz, Implantação de Olaria e na saúde a construção do Hospital Pe. Colombo. (LIMA et al., 2015, p. 94).

Destas obras ainda se encontram em funcionamento a Escola Agrícola São Pedro, atualmente Escola Indígena São Pedro, pertencente ao município de Barreirinha; a Rádio Alvorada de Parintins, importante meio de comunicação do Baixo Amazonas; e o Hospital Pe. Colombo, um dos principais hospitais do Baixo Amazonas. A Escolinha de Artes, o Cine Teatro da Paz e a Olaria Pe. Colombo encontram-se desativados; o Jornal Novo Horizonte teve sua última edição em novembro de 2015.

Para exemplificar com uma das instituições religiosas presentes na região Amazônica, foi escolhido o Colégio Nossa Senhora do Carmo, inaugurado em 1956, pertencente à Diocese de Parintins (AM), localizado no Centro da cidade. O colégio religioso é tradicionalmente conhecido pela qualidade do ensino e bom desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, tais como Provinha Brasil, Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além do alto índice de aprovação dos alunos nos vestibulares mais concorridos, entre eles medicina, direito, engenharia, farmácia, veterinária e arquitetura.

No início o Colégio funcionava como semi-internato, os pais com melhor poder aquisitivo pagavam uma taxa simbólica. Atualmente, o Colégio mantém um convênio com o estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado, Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC), e disponibiliza à comunidade o Ensino Fundamental de nove anos (1º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano).

O Colégio sempre esteve entrelaçado e influenciado pelas mudanças na estrutura da educação brasileira: “em 1957 teve início o Ginásio Nossa Senhora do Carmo e em 1961, foi constituída a ‘Escola Normal Nossa Senhora do Carmo’, destinada à formação de professores. [...] em 1968 teve início o curso Técnico em Contabilidade (extinto em 1999)” (CNSC, 2018).

O ingresso e transferência dos alunos nas escolas da rede estadual (Ensino Fundamental 1º ao 9º ano, Ensino Médio 1º ao 3º ano e Educação de Jovens e Adultos) ocorre por meio de reserva de vaga pelo site¹⁰; após a disponibilidade da vaga, posteriormente, a efetivação da matrícula ocorre quando da apresentação da documentação comprobatória na escola escolhida. O espaço é cedido ao governo do estado, por meio de convênio;

¹⁰ Conferir em: <<https://www.matriculas.am.gov.br/>>.

financeiramente, é mantida com recursos públicos, porém, “desde a inauguração as Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo assumem a missão de conduzir o trabalho pedagógico aliado aos valores e princípios vicentinos” (LIMA et al., 2015, p. 96).

Figura 2 – Colégio Nossa Senhora do Carmo



Fonte: Autora (2016).

De acordo com dados do Censo Escolar de 2017, tem-se que foram matriculados 453 alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 479 nos Anos Finais e 353 no Ensino Médio. Foi possível identificar, conforme o Portal QEd¹¹, referente ao Censo Escolar de 2017, quanto às dependências, que a escola tem biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes e equipamentos eletrônicos, tais como aparelho de DVD, impressora, retroprojeto e televisão.

No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Colégio desde o ano de 2007 supera as metas projetadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E nos Anos Finais consegue um bom resultado, conforme a tabela 1:

Tabela 1 – Dados do IDEB: Colégio Nossa Senhora do Carmo

PROVA BRASIL				
4ª série/5ºano			8ª série/9ºano	
	IDEB observado	Metas projetadas	IDEB observado	Metas projetadas
2007	5.9	5.4	5.7	5.3
2009	6.3	5.7	5.1	5.5
2011	6.6	6.0	5.5	5.7
2013	7.1	6.3	5.3	6.1

Fonte: Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5898965>>.

¹¹ O QEd é uma plataforma com os principais dados da Educação Básica, que podem ser filtrados por escola, cidade, estado, e contém dados oficiais da Prova Brasil, Censo Escolar, Ideb e Enem.

Conforme Lima et al. (2015, p. 96), o “Colégio é destaque em competições esportivas, na participação de alunos em olimpíadas, concursos, nos índices que medem o rendimento escolar como IDEB e IDEAM”.

Em 2008 foi criado o Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). Tem-se ainda o Prêmio Escola de Valor, instituído pelo Decreto nº 27.040, de 5 de outubro de 2007, que busca beneficiar as escolas que alcançam ou superam as metas no IDEB e IDEAM, de modo que a escola com melhor desempenho nas avaliações externas recebe um valor em dinheiro. Concomitantemente, a Política de Bonificação garante pagar 14º, 15º e 16º salários aos funcionários da escola (do vigilante ao gestor) que alcançaram ou superaram as metas previstas pelo governo (AMAZONAS, 2007). Em relação aos professores há exceções, recebendo-os apenas aqueles atuantes no nível de ensino que tenham alcançado as metas.

Souza (2018) destaca que a ênfase na preparação para a avaliação educacional em larga escala tem norteado as atividades que compõem a organização do trabalho pedagógico das escolas públicas brasileiras, destacando-se como prerrogativas o alcance das metas estabelecidas pelo sistema de ensino e a melhoria da qualidade educacional na Educação Básica. Os resultados e diagnósticos das avaliações externas deveriam auxiliar nas ações de intervenção da realidade escolar. Todavia, Casassus (2007) alerta a respeito da efetivação de prêmios e bonificações oferecidos às escolas e agentes escolares como instrumentos de recompensa: estas ações podem diminuir a dignidade do docente, minar sua motivação intrínseca, enrijecer os currículos e destruir vínculos entre professores e alunos.

No mural da referida escola encontram-se expostos os valores recebidos por meio do Prêmio Escola de Valor, oferecido pelo Governo Estadual a escolas que atingiram as metas do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) e do IDEB; trata-se de oito prêmios no valor de R\$ 30.000,00 e quatro no valor de R\$ 50.000,00, conforme a figura 3:

Figura 3 – Mural do CNSC



Fonte: Autora (2016).

O Colégio Nossa Senhora do Carmo está atuante há seis décadas e, segundo seus dirigentes, formando um quadro de profissionais para o município de Parintins. Nesse período se consolidou como um dos tradicionais centros educacionais do Amazonas, no qual professores, pais e alunos assumem um compromisso educacional, social e religioso frente aos valores vicentinos. Atualmente, constitui uma das escolas públicas estaduais mais disputadas por vagas do município de Parintins.

3.3 CENTRO EDUCACIONAL DE TEMPO INTEGRAL DE PARINTINS (AM)

A ampliação da jornada escolar constitui uma proposta discutida amplamente no âmbito educacional, legalizada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), sendo também uma das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). A ampliação da jornada escolar tem como objetivos, através do discurso oficial, melhorar a qualidade educacional e possibilitar aos alunos de comunidades pobres ou em situação de vulnerabilidade social um ambiente seguro com diversas opções de atividades culturais, artísticas e sociais.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) preceitua, na Meta 6, “oferecer a educação em tempo integral em, no mínimo 50%, das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica” (BRASIL, 2014). No Amazonas a proposta de ampliação da jornada escolar é desenvolvida em três modalidades, através do Programa Federal Mais Educação (PMAE), das Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI) e dos Centros

Educacionais de Tempo Integral (CETI), construídos pelo governo do estado, com incentivos do Governo Federal.

As EETIs estão distribuídas em 42¹² unidades escolares, sendo 22 localizados em Manaus, capital do Amazonas, e 20 unidades nos municípios do interior do estado: Novo Airão (3), Boca do Acre (2), Carauari (2), Maués, Nhamundá, Novo Aripuanã, Santa Izabel do Rio Negro, São Sebastião do Uatumã, Urucará, Anori, Envira, Humaitá, Itamarati, Itapiranga, Japurá, Lábrea.

Os CETIs constituem 12 unidades, sendo que três estão localizadas no interior do Amazonas (Parintins, Iranduba, Carauari) e os demais Centros em Manaus. A construção destes Centros iniciou-se na gestão do governador Eduardo Braga (2003-2006 e 2007-2010) e prosseguiu no mandato do governador Omar Aziz, seu sucessor (2011-2014). Os CETIs apresentam uma característica padrão de espaços e organização do trabalho pedagógico a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades intelectuais, físicas e artísticas. A estrutura física comporta um projeto arquitetônico que envolve três pavimentos, em que se distribuem 96 dependências com acessibilidade para pessoas com deficiências.

Figura 4 – Centro Educacional de Tempo Integral de Parintins (AM)



Fonte: Autora (2014).

O ingresso dos alunos é realizado através de processo seletivo organizado pela SEDUC/AM, regido por edital, através do SIGEAM, havendo critérios diferenciados para admissão de alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Anos Finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. O edital do Processo Seletivo 001/2015 aponta os seguintes critérios:

¹² SEDUC/DPGF/SIGEAM/GEPES, dados obtidos em 26 de abril de 2016.

Anos Iniciais (1º ao 5º ano): proximidade residencial, ou residir no mesmo ou sub-bairros no raio de dois quilômetros da escola desejada; Menor renda salarial (per capita) da família; Para caso de desempate será considerado o maior número de dependente da família.

Anos Finais (6º e 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano): Além da proximidade residencial, considera-se como critério de seleção a somatória das notas de Língua Portuguesa e Matemática. (SEDUC/AM 001/2015).

Embora a ampliação da jornada escolar seja uma proposta inovadora, apoiada e incentivada pelo governo e sociedade civil, apresenta desafios e obstáculos antigos, tais como o financiamento, a manutenção, a alimentação escolar, a ausência de formação de professores e a qualidade dos serviços oferecidos. A legislação e o governo propõem amenizar estes obstáculos através de parcerias com instituições públicas, privadas, religiosas, organizações comunitárias, entre outras com interesse em participar das atividades da escola.

Parintins foi a primeira cidade do interior do Amazonas a receber um Centro Educacional de Tempo Integral com a mesma estrutura das unidades construídas na capital do estado. O CETI Deputado Gláucio Gonçalves foi inaugurado no dia 4 de julho de 2011, na gestão do governador Omar Aziz, e está localizado na Rua Duar Bulcão, nº 1286, Bairro São Vicente de Paula, Zona Sul.

A estrutura administrativa do CETI/Parintins veio da extinta Escola Estadual Deputado Gláucio Gonçalves, que funcionava nas dependências do Bumbódromo, que passou então a se chamar CETI Deputado Gláucio Gonçalves. A escola iniciou o funcionamento com 764 alunos matriculados, dadas as diversas atividades e atendimentos propostos e realizados no ano de funcionamento; no ano seguinte, o número de matrículas aumentou para 908 alunos. No entanto, a limitação das atividades, dos serviços, a falta de manutenção dos espaços, a ausência de profissionais para acompanhar os estudantes no período integral provocaram descontentamentos aos pais, ocasionando a redução no número de matrículas nos anos de 2013 e 2014, como se verifica na tabela.

Tabela 2 – Matrículas de alunos (2011-2017)

Níveis	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Anos Finais do Ensino Fundamental	613	659	585	492	397	411	469
Ensino Médio	151	249	191	149	260	305	310
Total	764	908	776	641	657	716	779

Fonte: Portal QEdU, organizado pela autora (2018).

O número de matrículas foi aumentando progressivamente com as adequações e melhorias e o reconhecimento alcançado em função do planejamento e empenho da gestão,

professores e alunos. O CETI/Parintins destaca-se pela participação e êxito nas diversas competições e eventos no âmbito local, regional, nacional e internacional: campeão dos Jogos Escolares de Parintins em 2013, em diversas modalidades; campeão no nível 2 da Olimpíada Parintinense de Matemática; recebeu medalha de bronze e menção honrosa na Olimpíada Brasileira de Matemática (Nacional); vencedor do Concurso de Redação do Juizado Especial de Parintins; e em 2014, a escola recebeu menção honrosa, medalha de bronze e medalha de ouro¹³ na II Feira de Ciências da Amazônia.

O *Regimento das Escolas de Tempo Integral do Amazonas* prevê que “os estudantes terão assistência integral em suas necessidades educacionais para o desenvolvimento da aprendizagem escolar: alimentação, prevenção e assistência médica, assistência odontológica, recreação e atividades culturais variadas” (AMAZONAS, 2011, p. 38). O Ceti/Parintins contou com a presença de enfermeiros, técnicos de enfermagem e odontólogo apenas nos primeiros seis meses de funcionamento. Desde então, o consultório odontológico e a enfermaria encontram-se sem profissionais para a realização dos atendimentos.

As atividades diárias da escola iniciam-se com o café da manhã, oferecido aos alunos no período das 6h00min. às 6h55min. O ingresso nas salas de aula começa às 7h00min, com horários de aulas distribuídos em 4 tempos de 60 minutos pela manhã e três tempos de 50 minutos à tarde. O almoço é servido das 11h10min até 12h10min, e no período de 12h15min às 12h55min ocorre o “descanso” dos alunos. No entanto, apesar de o regimento prever um espaço de descanso para meninos e meninas nas escolas de tempo integral do Amazonas, o CETI não dispõe de um local para o descanso dos estudantes após as refeições; com isso eles realizam oficinas lúdicas e móveis, tais como histórias em quadrinhos, jogos, desenho artístico, pintura, leitura e contos recreativos.

O CETI de Parintins tem um amplo espaço físico, porém o maior entrave é a ausência de profissionais de áreas específicas (música, assistente social, psicopedagogo, psicólogo, enfermeiro, entre outros) para desenvolver as atividades propostas no currículo; a falta desses profissionais contratados pela administração pública estadual condiciona a organização e as atividades desenvolvidas na escola, interferindo diretamente na prática pedagógica e concreticidade do conceito de educação em tempo integral.

Embora se tenha uma política de educação de tempo integral lançada no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a construção de espaços específicos para a efetivação das

¹³ Referente ao projeto “O uso de materiais recicláveis para o Ensino de Geometria Espacial”, elaborado com objetivo de otimizar o conhecimento dos alunos em relação à Geometria Plana e Espacial utilizando materiais recicláveis.

atividades, a equipe de gestão enfrenta dificuldades para organizar as atividades pedagógicas que contemplem e auxiliem no processo de ensino-aprendizagem no período em que os alunos se encontram na escola.

3.4 ESCOLAS RIBEIRINHAS, DO CAMPO E INDÍGENAS: REALIDADES DISTANTES

Nas últimas décadas houve o avanço no campo das políticas públicas educacionais, no reconhecimento das demandas levantadas pela sociedade civil e pelos movimentos sociais, bem como se verificou uma ampliação de diversos projetos, programas e ações no âmbito federal e estadual com a adesão dos municípios; tais projetos, programas e ações visavam a garantir infraestrutura da escola, biblioteca, material didático, merenda escolar, transporte escolar, bem como auxiliar na formação dos professores da Educação Infantil (Pró-Infantil) ao Ensino Médio (SISMEDIO). No caso da educação do campo, indígena e quilombola, tais projetos, programas e ações eram gerenciados pela SECADI.

Quanto às escolas do campo, indígenas e quilombolas, dadas as suas especificidades, poderiam ser analisadas separadamente, mas apresentam um fator comum: estão presentes no vasto território da Amazônia, em locais de difícil acesso e condições adversas das escolas em funcionamento nos centros urbanos, em sua maioria sem estruturas mínimas, equipamentos, serviços e acessibilidade, ausência de materiais didáticos e pedagógicos para atender aos alunos e professores.

No Amazonas, especificamente no Baixo Amazonas, temos a predominância de escolas indígenas (Maués, Barreirinha, Nhamundá, Parintins), quilombolas e escolas do campo. As escolas do campo são divididas em escolas da terra firme e da várzea, cada grupo com calendário escolar específico; subdividem-se em escolas nucleadas, multisseriadas e agregadas. As escolas agregadas e multisseriadas apresentam menores condições de infraestrutura para o processo de ensino-aprendizagem, por se localizarem em comunidades menores, e normalmente utilizam ambientes improvisados, pequenos, sem ventilação, iluminação, com aspectos insalubres para alunos e professores. A escola da comunidade Nossa Senhora do Rosário do Lago do Máximo é uma expressão dessa realidade.

Figura 5 – Escola da Comunidade Nossa Senhora do Rosário do Lago do Máximo/Parintins (AM)



Fonte: Cláudia Batalha (2013).

A figura expõe um espaço escolar comum nas comunidades de pequeno porte que atende a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em salas multisseriadas ou agregadas.

Sobre as populações tradicionais que hoje habitam as áreas rurais da Amazônia, cabe ressaltar a miscigenação como uma estratégia econômica e política. O processo de miscigenação ocorreu como estratégia da Coroa Portuguesa para consolidar seus domínios. A miscigenação, incentivada de forma estratégica desde o período Colonial pela Coroa Portuguesa, teve o objetivo de estabelecer “melhor relação de comunicação com os índios”, conforme se atesta no Alvará Régio de 4 de abril de 1755, sobre o casamento com os indígenas:

Sou servido declarar que meus vassallos deste reino e da América, que casarem com as índias dela, não ficam com infâmia alguma, antes se farão dignos da minha real atenção, e que nas terras em que estabelecerem, serão preferidos para aqueles lugares e ocupações que couberem na graduação das suas pessoas, e que seus filhos descendentes serão hábeis e capazes de qualquer emprego, honra e dignidade. E outrossim, proíbo que os ditos meus vassallos casados com índias ou seus descendentes sejam tratados como Cabocolos ou outro semelhante que seja injurioso. (apud CANTO, 2014, p. 17).

O alvará também faz referência ao casamento de mulheres portuguesas com índios, enfatizando as mesmas condições; tal documento foi válido para todos os domínios da Coroa Portuguesa na América. Atualmente, o termo *caboclo* é associado à figura típica da Amazônia, aquele que vive da pesca, do extrativismo, da agricultura de subsistência e mantém uma relação sustentável com o meio ambiente.

Ao falar de educação no Amazonas, é imprescindível demarcar a luta das populações indígenas, o seu processo de resistência e a construção de suas identidades frente aos processos

de invasão, exploração e cerceamento dos direitos constitucionais. A educação para a população indígena, desde a invasão europeia, teve cunho de europeização e cristianização; no período compreendido por intensa atuação dos jesuítas, tinha-se como principal fundamento a doutrinação das crianças e a submissão ao trabalho nas colônias: “o índio deveria tornar-se um bom cristão e trabalhador” (VERÍSSIMO; PEREIRA, 2014, p. 48). Sobre a atuação religiosa, Bergamaschi (2001, p. 402) afirma:

Mesmo diante de um processo colonial que tentou destituir a memória coletiva dos povos indígenas, as marcas do contato foram sendo apropriadas e ressignificadas, constituindo cosmologias híbridas, porém não menos indígenas. As mudanças, impostas pelo colonialismo, exigiram e exigem das sociedades indígenas uma constante reavaliação das estratégias de contato.

A criação do Sistema de Proteção ao Índio (SPI) teve a finalidade de atender aos movimentos nacional e internacional, que manifestavam preocupação com as condições de vida dessa população; ao SPI cabia “aculturar o nativo pela introdução de toda uma parafernália de objetos e demandas que, na realidade, levariam ao desaparecimento da comunidade indígena independente” (BERGAMASCHI, 2001, p. 92).

Os povos indígenas conseguiram reconhecimento da cultura, da identidade, do território através do fortalecimento dos movimentos sociais, da organização política, do direito à educação escolar indígena bilíngue, intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Como garante a LDB nº 9.394/1996, título VIII – Das Disposições Gerais, artigo 78:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 1996, p. 49).

Como recorte para o tópico que busca trazer quatro realidades de escolas presentes na Amazônia, apresento como exemplificação a Escola Indígena São Pedro, pertencente à Diocese de Parintins (AM), localizada na jurisdição do município de Barreirinha. Na escola são ofertados os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, em regime parcial e de internato, e Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica¹⁴ em parceria com a SEDUC/AM.

¹⁴ Implantado em 2007, o projeto visa a levar o Ensino Médio e Ensino Fundamental às comunidades longínquas; as aulas são ministradas nos estúdios de televisão em Manaus. Cada comunidade atendida recebe um kit

A escola é dividida em barracões, utilizados como salas de aulas, alojamentos de meninos (meninas frequentam a escola apenas em horário matutino e vespertino), refeitório e um espaço reservado para os professores indígenas e não indígenas. Na Escola Indígena São Pedro a rotina inicia-se com oração antes do café da manhã, depois as atividades em sala de aula. O aluno em tempo integral no contraturno realiza atividades como o plantio de hortaliças, cuidados com a roça e o gado. O transporte escolar, de responsabilidade da gestão municipal, é realizado por embarcações de pequeno porte.

A seleção de professores para atuar na área indígena ocorre através de processo seletivo organizado pela SEDUC/AM. Sendo um dos critérios que o professor seja indígena, a assertiva considera as orientações da Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, no artigo 8º, segundo o qual “a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (BRASIL, 1999, p. 2). No Processo Seletivo Simplificado de 2015/2016, edital nº 02, Interior/Área Indígena, para atuar do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o certame apresentava com requisito básico para a inscrição:

Carta de anuência (com assinaturas do cacique e das lideranças de sua comunidade, b) diploma ou declaração de conclusão o de estar cursando o Magistério Indígena – Projeto Pirayawara/OGPTB ou Diploma ou Declaração de Conclusão ou estar cursando Licenciatura Intercultural ou Normal Superior ou Pedagogia ou Letras ou Artes, ou ter Ensino Médio completo com Formação Continuada em Educação Escolar Indígena (com carga horária mínima de 80h/a). (AMAZONAS, 2018, p. 4).

Enquanto, no Edital de Concurso Público nº 03 de 2018 – Ensino Indígena, o candidato deve, entre outras exigências legais, apresentar: “a) Carta de Anuência (com assinaturas do Cacique e das lideranças em concordância com a comunidade a qual pretende atuar); b) apresentação do RANI ou Declaração Organização ou Federação Indígena, reconhecendo o candidato indígena” (AMAZONAS, 2018, p. 4). A prioridade por professores indígenas busca manter a língua materna, direito assegurado na Constituição Federal de 1988, Seção I – Da Educação, artigo 210, § 2º: “o Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 44).

Atualmente, intelectuais, movimentos no âmbito nacional, internacional, assim como organizações indígenas têm travado lutas diante dos gestores para garantir a efetivação de

tecnológico: Antena VSAT bidirecional, roteador-receptor de satélite, cabeamento estruturado (LAN), microcomputador, webcam com microfone embutido, TV LCD 37 polegadas, impressora a laser e nobreak (AMAZONAS, 2018).

direitos à educação, à cultura, ao território. A escola hoje se manifesta para as populações indígenas como um instrumento necessário na busca por conhecimento e tecnologias, com vistas a possibilitar a formação política, a identidade e a valorização da cultura para a garantia de seus territórios, rios, florestas e condições mínimas de sobrevivência.

A realidade educacional das escolas representadas no texto, construídas e situadas em ambientes distintos, condicionadas às ações do tempo e espaço, respeitadas as características religiosas, indígenas e as especificidades das demais, demonstram a inviabilidade de pensarmos uma única escola para a Amazônia, mas sim no anseio insistente na construção de escolas de qualidade para as diversas realidades amazônicas. Destaca-se ainda a omissão, fragmentação e descontinuidade de políticas públicas educacionais, sociais e econômicas que visem à melhoria da qualidade de vida das populações.

4 EDUCAÇÃO NO CAMPO NA REGIÃO NORTE E AMAZONAS

Esta seção discorre sobre as escolas multisseriadas e nucleadas, suas condições físicas e pedagógicas, especificamente aquelas presentes na região Norte e no Amazonas. A análise ocorre a partir de relatórios do Ministério da Educação e pesquisadores da região. São abordadas questões sobre os processos de formação e a atuação dos professores (a alta rotatividade, condições de trabalho e moradia nos alojamentos) e em seguida sobre transporte escolar rural, fluvial e terrestre. Esta contextualização busca situar o leitor acerca das condições da escola, na dimensão do seu espaço físico, e da influência na organização do trabalho pedagógico; acerca das condições de trabalho e bem-estar do professor para a realização das atividades pedagógicas, do ato de educar, de socializar conhecimento, enquanto função social, para populações excluídas historicamente dos bancos da escola; e acerca do transporte escolar rural, apontado como a alternativa viável para garantir o acesso e permanência do aluno na escola, mas que, devido à ausência de pavimentação da estrada, aos ônibus impróprios e ao regime de chuvas da região, acaba por dificultar o acesso do aluno.

4.1 ESCOLAS MULTISSERIADAS E NUCLEADAS: CONDIÇÕES FÍSICAS E PEDAGÓGICAS

Conforme já destacado, as escolas do campo em Parintins estão organizadas em salas multisseriadas, escolas agregadas, escolas nucleadas/seriadas. No âmbito do discurso oficial, a construção e reforma de escolas nucleadas se justifica pelo fechamento das escolas multisseriadas. Este tópico busca trazer as duas realidades para fins de compreensão de como se concretiza, para posteriormente discutir os impactos da nucleação no cotidiano da escola, dos alunos, professores e pais. Para escola multisseriada, utilizaremos a definição de Janata e Anhaia (2015, p. 2):

As escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que os alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor. Presentes no contexto do campo, as escolas/classes multisseriadas são frutos de um período histórico que nos remete ao Brasil colônia, com as professoras leigas e ambulantes que davam aula aos filhos dos donos da terra e por consequência aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759.

Verifica-se que as escolas multisseriadas, fruto de um contexto histórico, permanecem até os dias atuais como alternativa viável às populações tradicionais. Sua viabilidade, execução, rendimento no processo de ensino-aprendizagem já foram questionados por diversos

pesquisadores, políticas e programas de governo; o próprio PNE (2001-2011) tinha, como meta a ser perseguida, “a substituição às classes isoladas unidocentes” (BRASIL, 2011, p. 18). As críticas que pairam sobre as classes multisseriadas são oriundas das precariedades presentes, quanto à infraestrutura: prédios pequenos e improvisados; da sobrecarga dos professores, por se envolverem nas diferentes atividades da escola e da comunidade, além de serem responsáveis pelas atividades educativas, gestão, secretaria, liderança comunitária, cuidando também da limpeza, merenda e atividades administrativas da escola.

Conforme quadro descrito, a escola multisseriada infere uma forma de organização de ensino a ser combatida, substituída nas escolas do campo; no entanto, Hage (2011, p. 105) afirma que “elas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural”. Sendo a escola multisseriada uma característica das escolas do campo, indicando a heterogeneidade como um aspecto positivo a ser explorado na multissérie, Hage (2011, p. 110) reitera:

[...] carecendo, no entanto, de mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a construção do currículo que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, que de forma nenhuma, em nosso entendimento, significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas e turmas multisseriadas.

Os dados do Censo Escolar (2019) expõem que as classes multisseriadas constituem uma das principais formas de organização de ensino na área rural do Amazonas. Em pesquisa realizada em quatro municípios do Amazonas pela Fundação Amazonas Sustentável (FAS) e UNICEF, em áreas de Unidades de Conservação, no ano de 2016, verificou-se que “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” (FAS; UNICEF, 2017, p. 35). As classes multisseriadas fazem parte do cotidiano das escolas rurais da Amazônia e do Amazonas. E há muito a ser pesquisado, explorado, urge criar possibilidades para o aprimoramento da organização do trabalho pedagógico, da exploração de material didático, investimento na preparação inicial e continuada dos professores, boas condições de alojamento e infraestrutura física.

A escola agregada São Francisco é uma expressão desta realidade: localizada na comunidade São Paulo, atende a 32 alunos da comunidade, em dois turnos; percebe-se que o local de estudo ocorre num ambiente improvisado, com cobertura e piso inadequados ao ambiente escolar, banheiro na área externa da escola; além disso, não conta com local para armazenamento de materiais didáticos e merenda. As crianças e professores ficam expostos às

intempéries da natureza, ventos e chuvas fortes, comuns na região.

Figura 6 – Escola agregada São Francisco



Fonte: Souza (2014).

Diante das precariedades das classes multisseriadas e agregadas, somadas ao discurso de assegurar escolas com melhores estruturas físicas, pedagógicas e professores com nível superior, acrescidas da relação custo/benefício, reivindica-se a seriação como alternativa viável. A nucleação tornou-se a alternativa menos onerosa ao cofre público. Porém, para que ocorra o deslocamento dos alunos às escolas-núcleos, é essencial o funcionamento do transporte escolar em condições plausíveis das estradas, ramais, vicinais e rios trafegáveis.

A escola nucleada Marcelino Henrique atende a 187 alunos e está localizada na Comunidade Santa Rita de Cássia; tem uma estrutura mais apropriada em relação à escola multisseriada, com banheiro interno, poço artesiano, refeitório, tratamento de água. A maior porcentagem de alunos atendidos é da própria comunidade, mas atende também a alunos das comunidades circunvizinhas, que chegam por via terrestre (7) e fluvial (40). Disponibiliza os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no turno matutino e Anos Finais (6º ao 9º ano) no turno vespertino; no turno noturno também recebe alunos do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica disponibilizado pelo governo estadual.

Figura 7 – Escola nucleada Marcelino Henrique



Fonte: Souza (2014).

Ao observar a escola agregada São Francisco e a E. M. Marcelino Henrique, verificam-se ambientes com possibilidades físicas limitadas para o desenvolvimento de atividades educacionais necessárias ao desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo das crianças. O fato de a comunidade apresentar um número reduzido de moradores e alunos não diminui a responsabilidade do poder público em garantir ambientes adequados, favoráveis à promoção do desenvolvimento e formação humana das crianças, adolescentes e jovens do campo.

No que concerne ao uso de livros didáticos nas escolas rurais de Parintins, são provenientes do Programa Nacional de Livro Didático, que até 2017 utilizou livros especificamente para o campo (PNLD-Campo), disponibilizados gratuitamente para alunos e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, no artigo 1º, inciso 1º:

As escolas beneficiárias receberão livros didáticos consumíveis, abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento, que tenham proposta pedagógica com organização curricular adequada para situações multisseriadas e seriadas. (BRASIL, 2011).

No caso da SEMED/Parintins, os livros didáticos utilizados para a Educação no Campo, referentes ao triênio 2016, 2017 e 2018, são da coleção Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo; “a coleção é composta por onze volumes, é seriada, multidisciplinar e foi organizada por áreas de conhecimentos” (ALFABETIZAÇÃO..., 2014, p. 200). Os volumes são distribuídos por segmentos, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Estrutura da Coleção Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo

ANO	SEGMENTO A
1º ano (1 volume)	Letramento e Alfabetização e Alfabetização e Matemática
2º ano (2 volumes)	Letramento e Alfabetização, Geografia e História. Alfabetização, Matemática e Ciências
3º ano (2 volumes)	Letramento e Alfabetização, Geografia e História Alfabetização, Matemática e Ciências
1º/2º/3º anos (1 volume)	Arte
ANO	SEGMENTO B
4º ano (2 volumes)	Língua Portuguesa, Geografia e História Matemática e Ciências
5º ano (2 volumes)	Língua Portuguesa, Geografia e História Matemática e Ciências
4º/5º anos	Arte

Fonte: Alfabetização..., 2014, p. 200.

No artigo nomeado “A análise de atividades com textos no livro didático de língua portuguesa do 5º ano da Coleção Girassol – saberes e fazeres do campo”, ao analisar as seções do livro: Leitura; Estudo do Texto; Texto Puxa Texto; De Olho na Escrita; Estudo da Língua; Vai e Vem; Produção; Hora da História; Dica de Leitura; e Mural das Vivências, as autoras Almeida e Melo (2015), inferiram que as atividades propostas não dialogam com os princípios da escola do campo, como se verifica no trecho:

As atividades com textos propostas pelo livro também não mostraram diálogo consistente com os princípios da educação do campo (Escola-Comunidade, Integração de Áreas do Conhecimento, Currículo Específico, Planejamento Pedagógico de Culminância. Em grande parte das atividades com textos, o trabalho de construir integrações com a educação do campo e os seus diversos contextos sócio-históricos-culturais fica nas mãos do/a educador/a que precisa ter uma formação voltada para a educação do campo. (ALMEIDA; MELO, 2015, p. 12).

Ainda sobre a “Coleção Girassol – saberes e fazeres do campo”, Azevedo e Silva (2018), ao analisar as imagens dos livros de Língua Portuguesa, Geografia e História do 5º ano dessa coleção, buscando identificar as imagens que abordam a formação moral, os valores da solidariedade e do trabalho coletivo, concluíram que as imagens presentes no livro “dão indícios para o profissional da educação do campo trabalhar/abordar a formação moral, especificamente na construção dos valores da solidariedade e do trabalho coletivo” (AZEVEDO; SILVA, 2018, p. 252).

Os trabalhos de Almeida e Melo (2015) e Azevedo e Silva (2018) reforçam a formação continuada e atuação dos profissionais da educação do campo, como característica essencial na articulação dos princípios da educação do campo, na transposição didática e contextualização

com a realidade onde o aluno está inserido.

Acerca da organização escolar, a LDB nº 9.394/96 é flexível, ao afirmar no artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 22).

As escolas multisseriadas e suas condições físicas, pedagógicas e administrativas constituem justificativas para o fechamento destas, e, conseqüentemente, a construção de escolas nucleadas e o transporte de alunos para as outras comunidades e/ou áreas urbanas.

Hage (2011) destaca que o descrédito das escolas multisseriadas e da incerteza dos processos educativos que se efetivam em seu interior demandam em grande parte o seu abandono, em virtude das dificuldades materiais, pedagógicas e administrativas que cerceiam as garantias mínimas de qualidade de ensino. O autor descreve algumas das características comuns às escolas multisseriadas. Quanto à escola:

São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. (HAGE, 2011, p. 99).

No que concerne aos professores, destaca:

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idade; séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. (HAGE, 2011, p. 100).

Ao referir-se à comunidade em que a escola está inserida, nota-se que:

Articulando-se a essas situações, as condições precárias de vida dos sujeitos do campo impõem a realidade do trabalho infanto-juvenil, em determinados casos, a prostituição de meninas adolescentes, afastando os estudantes da escola e prejudicando a aprendizagem. A precarização de trabalho dos pais, forçados muitas vezes a realizar atividades itinerantes, de pouca rentabilidade, prejudiciais à saúde e sem as mínimas condições de segurança, também é provocadora do fracasso dos estudantes nas escolas multisseriadas. (HAGE, 2011, p. 103).

No discurso as escolas multisseriadas aparecem como uma extensão das precariedades

presentes na vida da população do campo, e a escola nucleada seria o contraponto. Nesse caso, caberia à escola nucleada ter o mínimo de qualidade necessária ao processo de ensino-aprendizagem. As escolas até apresentam melhores estruturas físicas e pedagógicas em comparação às multisseriadas, mas destacam-se dois problemas centrais: a nucleação ocasiona o fechamento de escolas nas comunidades e não garante o funcionamento contínuo do transporte escolar.

A realidade do estado do Amazonas, com imensa extensão territorial, com estradas intrafegáveis, dado o abandono do poder público, situação agravada pelas condições climáticas, longos períodos de chuvas e temporais, torna o caminho da escola um ato diário de persistência e coragem. As intempéries também são agravantes quando se trata do transporte fluvial nas pequenas embarcações, sem coletes, sem proteção do sol e chuvas; o ato de chegar até a escola nucleada torna-se um desafio diário.

Quanto ao fechamento das escolas, a LDB nº 9.394/96, no artigo 28, diz:

Parágrafo Único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo dos respectivos sistemas de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996, p. 23).

Com a nucleação, o transporte escolar torna-se o único meio para deslocar os alunos das comunidades que tiveram suas escolas fechadas até às escolas-núcleos. Para Lord (2008), quando o distanciamento entre a comunidade e a escola-núcleo é muito grande, o transporte escolar se transforma num fator de impasse para a continuação dos estudos, sendo muitas vezes o motivo de desistência e evasão escolar.

O argumento utilizado pelos governantes é que o processo de nucleação visa à construção e/ou reforma de escolas com melhores estruturas físicas, contratação de professores de nível superior, aquisição de mobiliários e materiais pedagógicos e, conseqüentemente, o deslocamento dos alunos das pequenas comunidades para escolas-núcleos, em que os alunos são organizados em classe de acordo com a faixa etária. Porém, nem sempre esta realidade pode ser comprovada na prática. Sobre a responsabilidade no transporte escolar, a LDB nº 9.394/96 preceitua:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:
VII – assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual
Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:
VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (BRASIL, 1996, p. 14).

Neste caso, a administração municipal refere-se ao transporte escolar como oneroso aos cofres públicos, dado o alto número de alunos transportados na área rural, longos percursos, e devido ao município não conseguir gerir e/ou administrar os recursos necessários para o funcionamento e manutenção do transporte nos dias letivos.

O avanço no processo de nucleação das escolas do meio rural na região amazônica tem ocasionado sérias implicações no acesso, na permanência e na qualidade educacional oferecidas aos alunos do meio rural. As condições para o aluno chegar até a escola são adversas e afetam diretamente o desempenho escolar. Os fatores mais recorrentes são: longos percursos em transportes cansativos e/ou perigosos; merenda escolar insuficiente para suprir as carências nutricionais dos alunos, devido ao longo período em que levam/gastam para chegar à escola e retornar às suas residências; constantes paralisações no transporte escolar, devido principalmente aos atrasos no pagamento dos motoristas e manutenção dos meios de transporte.

4.2 PROFESSORES: ATUAÇÃO, FORMAÇÃO, PROCESSOS SELETIVOS

A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), no artigo 12 (Do Exercício da Docência na Educação Básica), estabelece, como qualificação mínima para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em nível Médio, na modalidade Normal.

Arruda e Brito (2009), ao exporem dados de 2002 referentes à formação de docentes para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constataram que nas regiões Norte e Nordeste o número de professores leigos lecionando em área rural é semelhante ao número de leigos que atuam na área urbana: “Na área urbana 87,9% para a região Norte e 76,3% para a região Nordeste; área rural 87,6% para a região Norte e 84,7% para a região Nordeste”.

O mapeamento e análise das realidades investigadas na região Norte, síntese da Pesquisa Nacional de Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade, residentes em área rural, realizada em 2012, pontua:

A educação do campo na Amazônia apresenta um déficit muito grande, no que diz respeito a formação do professor. Não há preocupação da Secretaria de Educação de preparar ou selecionar o professor que se afine com a realidade do campo, os professores são lotados, conforme a necessidade da escola e da comunidade. (BRASIL, 2012b, p. 93).

No contexto nacional podem-se destacar dois programas de formação continuada para professores de classes multisseriadas: o Programa Escola Ativa, implementado em 1997, no contexto das Reformas Neoliberais, e encerrado em 2011; e o Programa Escola da Terra.

Acerca do programa Escola Ativa é possível verificar, na tese de Gonçalves (2009), que o programa foi elaborado a partir das experiências do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvido na Colômbia na década de 1980, o qual assume no Brasil as mesmas características metodológicas:

Aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; professores como facilitador e estimulador; aprendizagem cooperativa; gestão participativa da escola; avaliação contínua e processual e promoção flexível. Para tanto, utiliza-se de trabalhos em grupo, por meio de ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais. Incentiva, também, a participação da comunidade e procura promover a formação permanente dos professores. (GONÇALVES, 2009, p. 41).

O referido autor destaca que estratégias metodológicas utilizadas no Programa Escola Ativa eram ajustáveis àquelas propostas pelas Reformas Neoliberais dos anos 90, que incidiam na “descentralização administrativa e educação com equidade, indicadores altamente valorizados pelas agências internacionais que financiam, com empréstimos, a implantação desses programas” (GONÇALVES, 2009, p. 42).

Em 2008, o Programa Escola Ativa passou para a responsabilidade da Coordenação Geral de Educação no Campo, da SECADI, após sofrer algumas reformulações, tais como: a ampliação para as regiões Sul e Sudeste, pois antes contemplava apenas as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste; devido aos baixos índices educativos, entendeu-se ser necessária a participação das universidades como protagonistas na formação do novo professor para o campo (BEZERRA; BEZERRA NETO; LIMA, 2011, p. 20).

Quanto ao Programa Escola da Terra, foi instituído pela Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, em substituição ao Programa Escola Ativa, integrando uma das ações do PRONACAMPO, com os seguintes objetivos:

Art. 2º – Os Objetivos da Escola da Terra são:

I – Promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e

II – oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. (BRASIL, 2013b).

O programa foi implementado pela SECADI em parceria com os municípios em caráter experimental em sete universidades públicas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal do Pará (UFPA) (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2016, p. 430).

No Amazonas o Programa Escola da Terra foi implementado pela Universidade Federal do Amazonas; conforme dados da Faculdade de Educação, atendeu a 1.352 cursistas nos municípios: Boca do Acre, Borba, Caapiranga, Careiro da Várzea, Coari, Iranduba, Itacoatiara, Manacapuru, Manaus, Manicoré, Marã, Maués, Nova Olinda do Norte, Novo Aripuanã, Presidente Figueiredo, Tefé, Urucurituba e Parintins — totalizando 18 municípios atendidos num universo de 62 municípios que compõem o estado do Amazonas. Pelo Convênio UFAM/FNDE/MEC-SECADI, em parceria com a SEDUC/AM, referente ao período 2015/2016, a UFAM atendeu à formação continuada de professores(as) das escolas multisseriadas de 24 municípios do Amazonas, por meio do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo Práticas Pedagógicas.

Em entrevista com o responsável pela Coordenação de Educação do Campo em Parintins, verificou-se a adesão do município ao programa e inclusão de 87 escolas, com participação de 121 professores durante todo o processo de formação, orientado por tutores da UFAM.

Destacam-se também no contexto nacional diversas iniciativas no âmbito das secretarias estaduais, municipais e organizações não governamentais. José Souza (2013, p. 89), comenta o projeto piloto desenvolvido em Parintins nas décadas de 1980, com o título Projeto de Educação para o Meio Rural do Amazonas, concretizado pelo extinto Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER/AM); o projeto visava a:

Este Instituto promovia, em parceria com a Secretaria de Educação do Município cursos niveladores, em nível de fundamental (de 5ª a 8ª série), mas tendo na sua proposta curricular: filosofia, sociologia, antropologia, geografia, história, biologia, matemática, física, química, língua portuguesa, como também todas as disciplinas pedagógicas e didáticas. O projeto tinha como finalidade preparar o professor “leigo” para ministrar aula com uma sólida base teórica para alunos de 1ª a 4ª série. O professor era preparado para trabalhar com classe multisseriada, mesmo porque a multissérie ou o multiconteúdo estava na base teórica de formação do professor. (SOUZA, J., 2006, p. 13).

Acerca da formação e circunstâncias de ensino e moradia dos professores, seja nas escolas nucleadas, multisseriadas ou agregadas, podemos discorrer primeiro sobre um dos problemas, a contratação temporária do professor por meio de processo seletivo. Para isso elencamos alguns episódios sobre a contratação de professores na SEMED/PIN. Em 2010 a Prefeitura Municipal de Parintins realizou processo seletivo simplificado (edital nº 001/2010), que disponibilizou 26 vagas para professores na área rural, com remuneração prevista de R\$ 678,84; o requisito mínimo de formação exigido era o Ensino Médio/Normal ou Normal Superior ou Pedagogia. Conforme o edital, o professor poderia ser contratado pela carga horária

de 25h ou 49h de atividades.

Nos anos de 2012 e 2016, a Prefeitura Municipal de Parintins divulgou editais de concurso público que previam vagas para a zona rural; todavia, os editais foram cancelados pelo Ministério Público Estadual do Amazonas, devido às irregularidades identificadas no certame. No quadro 2 pode-se inferir que os requisitos, a carga horária, o salário são os mesmos exigidos para a zona urbana.

Quadro 2 – Edital do Concurso Público da Prefeitura Municipal de Parintins

Edital	Cargo	Requisito	Vagas	Salário	Carga horária
Edital n° 001/2012 ¹⁵	Prof. Educação Infantil/área rural	Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior	73	R\$ 826,21	25h
	Prof. Educação Infantil/área urbana	Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior	47	R\$ 826,21	25h
Edital n° 001/2016 ¹⁶	Prof. Educação Infantil/área rural	Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior	33	R\$ 1.201,18	25h
	Prof. Educação Infantil/área urbana	Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior	20	R\$ 1.201,18	25h

Fonte: Souza (2018).

Os gestores públicos desconsideram as condições em que se realiza o trabalho objetivo do professor nas escolas do campo, em que o professor atua como gestor, secretário, organiza a sala de aula, é líder comunitário. Nas escolas afastadas do centro urbano, o professor muitas vezes precisa morar em alojamento ou na residência dos comunitários. Os editais não preveem auxílio-transporte para o deslocamento do professor que trabalha no campo e mora na cidade.

Em 2018 foi lançado pela Prefeitura Municipal de Parintins o edital 001/2018 (Processo Seletivo Simplificado/Zona Rural Área da Várzea¹⁷), com o objetivo de preencher vagas para professor, monitor de aluno para atender a alunos com deficiência, auxiliar de serviços gerais, cozinheira e vigia, para contratação no período de 1 de agosto de 2018 até 30 de abril de 2019.

No quadro 3 expõem-se os cargos, pré-requisitos exigidos para os professores do 1º a 5º ano e para o 6º ao 9º Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais.

¹⁵ Disponível em: <http://www.concursoscopec.com.br/arqs/000055_edital_parintins.pdf>.

¹⁶ Disponível em: <<https://concurso.institutoipro.org/includes/download.php?id=280>>.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.parintins.am.gov.br/uploads/84878.pdf>>.

Quadro 3 – Processo Seletivo Simplificado – Zona Rural Área da Várzea 2018

Cargo	Pré-requisitos
Prof. Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Curso Normal Médio, Curso Normal Superior ou Licenciatura em Pedagogia
Prof. de 6º ao 9º ano E.F. Língua Portuguesa.	Curso Superior em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa ou áreas afins (Licenciatura em Geografia, História ou Ensino de Artes)
Prof. de 6º ao 9º ano do E.F. – Matemática	Curso Superior em Licenciatura Plena em Matemática ou áreas afins (Licenciatura em Ciências Naturais, Biologia, Química, Física ou Educação Física)
Prof. de 6º ao 9º ano do E.F. – História	Curso Superior em Licenciatura Plena em História e áreas afins para professores que pretende atuar na Zona rural, Área de Várzea
Prof. de 6º ao 9º ano do E.F - Geografia	Curso Superior em Licenciatura Plena em Geografia e áreas afins para professores que pretende atuar na Zona rural, Área de Várzea
Prof. de 6º ao 9º ano do E.F – Ciências Naturais	Curso Superior em Licenciatura Plena em Ciências Naturais e áreas afins para professores que pretende atuar na Zona rural, Área de Várzea

Fonte: Souza (2018).

Averigua-se que o certame busca atender ao calendário letivo da várzea, que compreende o período de agosto de 2018 até 30 de abril de 2019. O processo busca selecionar professores com nível superior, deixando em aberto a contratação de professores de outras áreas, que se inserem no campo de áreas humanas. Ao verificar a matriz curricular do Curso de Geografia e História da Universidade Estadual do Amazonas — do Centro de Estudos Superiores de Parintins, que forma professores de geografia e história —, identificou-se que ambos apresentam na matriz curricular os componentes curriculares de “Comunicação e Expressão e Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico”¹⁸; questiona-se se estes professores foram preparados para lecionar língua portuguesa para alunos do 6º ao 9º ano. Outra característica que se evidencia é a atuação de professores recém-formados na área rural como primeira possibilidade de experiência profissional, dada a alta rotatividade de professores que não se adaptam às condições de ensino e moradia das comunidades.

A carga horária exigida no certame é de 20h semanais, e o salário-base é de R\$ 1.227,78, montante que considera o piso salarial do professor de nível médio, de jornada de 40h – R\$ 2.445,35, referente ao ano de 2018. O piso salarial do magistério é ajustado anualmente, de acordo com a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e o ajuste ocorre de acordo com o valor anual por aluno, definido pelo FUNDEB.

Quanto ao perfil dos professores da Educação Básica, este vem sendo traçado nas políticas públicas educacionais, desde as reformas da década de 1990. Tais políticas,

¹⁸ Conferir em: <<http://cursos3.uea.edu.br/curriculo.php?cursoId=69>>.

caracterizadas por uma perspectiva neoliberal de educação, implementam modelos de gestão com baixos investimentos, ofertando cursos de formação para os professores com qualidade discutível e parca transformação na prática pedagógica.

As tendências que vêm se consolidando na formação de professores trazem alguns destaques, em especial, a secundarização do conhecimento, a predominância da epistemologia da prática e o desenvolvimento das competências. Trata-se da perspectiva pragmática, cujo foco é a racionalidade instrumental. (ARCE; RAUPP, 2012, p. 57).

Faz parte deste contexto a concepção construtivista presente nas políticas públicas educacionais, na organização do trabalho pedagógico, na seleção de conteúdos escolares e na formação dos professores. Para esta concepção, o professor não ensina, mas leva o aluno a “aprender a aprender”, a partir de seus conhecimentos prévios. Para Duarte (2005, p. 55), “caberia questionar como o aluno pode tornar-se autônomo se sua visão de mundo é tão restritiva? Como ele seria capaz de desvencilhar-se das armadilhas ideológicas tão requisitadas pelos governos com uma bagagem cultural tão ínfima?”.

Tais pressupostos influenciam diretamente na oferta, no acesso e nas condições educacionais oferecidas às populações que vivem e moram no campo. Percebe-se que, embora com boas intenções, no âmbito da legislação educacional suscitada a partir da luta dos movimentos sociais, não há interesse concreto dos agentes públicos em consolidar uma educação de qualidade que proporcione os ensejos adequados para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural do homem do campo.

4.3 TRANSPORTE ESCOLAR: FLUVIAL E TERRESTRE (CAMPO/CAMPO E CAMPO/CIDADE)

Este tópico visa a destacar os programas de suplementação que apoiam o deslocamento dos alunos, de acordo com os Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE) e Censo Escolar, no período (2007-2013), no que se refere à matrícula e transporte escolar dos alunos que vivem no campo e estudam no campo, bem como aqueles que vivem no campo e estudam na cidade. A análise destes dados objetiva identificar os impactos no acesso e na permanência dos alunos na escola, ocasionados pelo processo de nucleação escolar e longos percursos em transporte escolar inadequado e/ou perigoso.

O transporte escolar é assegurado pela Constituição de 1988 (artigo 208, inciso VII): “VII – Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência e saúde” (BRASIL, 1988), e

também pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes da Educação Nacional, no título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, no artigo 4º, inciso VIII, e no artigo 70, VIII, que garantem a “aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar” (BRASIL, 1996). A LDB preceitua a responsabilidade do transporte escolar para estados e municípios, respectivamente. A discussão e a implementação de políticas públicas que visem a garantir o transporte escolar também são assinaladas no Plano Nacional de Educação (2001-2011) (BRASIL, 2001) e no PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação (2001-2011), que aponta a função social da escola como necessária ao processo educacional, advoga na Meta 17: “Prover o transporte escolar a zona rural, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor”.

No PNE o transporte escolar se apresenta como uma das estratégias da Meta 7, que visa a fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades:

Estratégia 7.13 – Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local. (BRASIL, 2014).

Na acepção da Empresa Brasileira de Planejamento de Transporte (GEIPOT¹⁹), atualmente Conselho Nacional de Integração de Política de Transporte Terrestre (CONIT), entende-se como transporte rural “aquele que transporta passageiros, público ou de interesse social, entre a área rural e a urbana ou no interior da área rural do município”, e transporte escolar rural “como uma modalidade do transporte rural oferecido pelo poder público (terceirizado ou não) para transportar alunos entre a área rural e urbana, ou dentro da área rural, de modo a garantir o acesso do aluno à escola” (GEIPOT, 1995).

A pesquisa realizada pelo GEIPOT em 1995, intitulada “Avaliação preliminar do transporte rural, destaque para o segmento escolar”, constatou que 47,7% do transporte rural brasileiro eram motivados pela educação — devido à desativação de escolas rurais isoladas, ocorrida a partir da década de 1990.

De acordo com Barroso (2013), em 1994 foi criado o Programa Nacional de Transporte

¹⁹ O Grupo Executivo de Integração da Política de Transportes (GEIPOT) foi criado através do Decreto nº 57.003, de 11 de outubro de 1965. Foi transformado em Empresa Brasileira de Planejamento de Transportes pela Lei nº 5.908, de 1973, mantendo-se a sigla GEIPOT (BARROSO, 2013, p. 94).

Escolar (PNTE), por meio da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho de 1994, sendo o primeiro programa destinado diretamente ao transporte escolar rural de alunos do Ensino Fundamental. Decorridos dez anos de implementação, o PNTE foi substituído pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho 2004. Conforme dados do MEC, o PNTE, no período de 1995 a 2003, impulsionou os primeiros passos para garantir o transporte escolar no meio rural. No entanto, o valor atribuído às instituições e o número de municípios atendidos eram ínfimos, se comparados com os valores disponibilizados pelo PNATE.

Tabela 3 – Municípios Atendidos no PNTE (1995-2003)

Ano	Nº de municípios atendidos	Valor em R\$
1995	314	23.676.560,00
1996	602	36.074.576,00
1997	414	19.990.138,07
1998	1.558	73.937.564,44
1999	NÃO HOUVE RECURSOS	
2000	858	40.270.828,11
2001	971	48.170.360,56
2002	895	44.388.867,75
2003	1.139	56.855.545,80
Total	6.751	343.364.440,73

Fonte: FNDE/PNTE, adaptado pela autora (2018).

Atualmente, o Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, executa dois programas para apoiar o deslocamento dos alunos no meio rural: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Programa Caminhos da Escola, criado pela Resolução nº 03, de 28 de março de 2007, disciplinada pelo Decreto nº 6.768, de 2009. Sobre o PNATE, destaca-se a transcrição alterada pela Lei nº 11.947, de 2009:

Artigo 2º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – Pnate no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e Municípios, observadas as disposições. (BRASIL, 2009).

A Lei nº 10.880, de 9 de junho 2004, estabelecia a oferta de transporte escolar apenas para alunos do Ensino Fundamental público; já a Lei nº 11.947, de 2009, prevê a oferta para alunos da Educação Básica, o que inclui a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A legislação sobre o transporte escolar se estabelece de forma um tanto contraditória, diante das diversas manifestações de movimentos, pesquisas acadêmicas que ressaltam as dificuldades vivenciadas por alunos durante os percursos longos, exaustivos, perigosos,

ineficientes, em veículos improvisados que não garantem a segurança e comodidade, e ainda perpassam por paralisações recorrentes devido à ausência de pagamento aos transportadores, carência de manutenção ou falta de combustíveis.

O transporte escolar rural constitui também uma das ações do PRONACAMPO, cujo objetivo é apoiar os sistemas de ensino para a garantia do transporte dos estudantes do campo para o campo com o menor tempo possível, e apresenta como ações:

Disponibilizar transporte escolar conforme a demanda apresentada pela Secretaria de Educação no PAR (Plano de Ações Articuladas). A Ação Prevê a entrega de lancha escolar a gasolina (20 lugares) e a diesel (31 a 53 lugares); bicicletas escolares e capacetes e ônibus escolar em quatro modelos: pequenos (29 lugares), 4x4 (23 lugares), médio (44 lugares) e grande (59) lugares). (PRONACAMPO, 2018).

Barroso (2013, p. 104), ao analisar os custos benefícios do PNATE no Brasil e sua viabilidade econômica, concluiu:

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) cumpre sua função social e, embora não tenha sido um investimento atrativo ao se analisar a Taxa Interna de Retorno (TIR), tendo como base uma Taxa Mínima de Atratividade (TMA) de 6% (valor da Taxa de Juros de Longo Prazo (TJLP), é viável economicamente, quando se avalia o Valor Presente Líquido (VPL), Relação Benefício-Custo. Isso sem mencionar a TIR, quando comparada com uma TMA de valor zero.

A garantia dos programas federais representa aspecto positivo para as populações camponesas; todavia, as dificuldades pairam nas conjunturas e formas como ocorre o transporte escolar rural e seus impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens para os quais se acredita que a escola seja uma oportunidade de transformação, de emancipação.

Conforme se verifica na tabela 4, sobre a Previsão Orçamentária do PNATE, há um número expressivo de alunos atendidos pelo programa no período de 2004 a 2018.

Tabela 4 – Previsão Orçamentária PNATE (2010-2018)

Ano	Previsão Orçamentária	Execução financeira	Percentual executado	Municípios	Alunos beneficiários
2010	679.139.381,00	596.461.274,66	87,83%	5.205	4.656.704
2011	648.257.472,27	573.815.057,44	88,52%	5.187	4.558.465
2012	630.000.000,00	591.216.004,75	93,84%	5.122	4.507.241
2013	582.000.000,00	581.399.889,47	99,89%	5.198	4.420.264
2014	594.000.000,00	580.717.121,63	97,76%	5.296	4.547.690
2015	640.147.093,32	-	-	-	4.681.886
2016	627.217.804,66	-	-	-	4.581.575
2017	Sem dados no Portal do FNDE/PNATE				
2018	745.494.596,40	-	-	-	4.609.989

Fonte: FNDE/PNATE, adaptado pela autora (2018).

No âmbito federal, o Programa Caminho da Escola incide na concessão, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de linha de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus e micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas, enquanto o PNATE visa à transferência automática de recursos financeiros do FNDE, sem necessidade de convênios e outros instrumentos congêneres para custear as despesas com a manutenção dos veículos ou embarcações utilizadas para o transporte dos alunos da Educação Básica residentes na área rural.

Acerca dos recursos disponibilizados aos estados, Distrito Federal e municípios, de acordo com a Resolução nº 05, de 28 de maio de 2015 (BRASIL, 2015), que estabelece os critérios e as normas de transferências de recursos financeiros do PNATE, verifica-se no artigo 5º: “o cálculo do montante de recursos a serem destinados a cada Ente Executor (EEx) tem como base o número de alunos da Educação Básica pública, residentes em área rural e que utilizam o transporte escolar, constante no Censo Escolar do ano anterior”. De acordo com o parágrafo 1º do artigo 5º, a tabela com os valores *per capita* e o montante de recursos financeiros são disponibilizados no site do FNDE, a cada exercício; consta ainda que a partir do ano de 2016 o valor fora executado em 10 parcelas no período de fevereiro a novembro, e anteriormente a esta data eram 9 parcelas anuais.

Na tabela 5 verifica-se a previsão do número de alunos, o valor *per capita* e o montante de recursos disponibilizados ao município de Parintins no período de 2010 a 2018, de acordo com dados disponíveis no site do FNDE/PNATE.

Tabela 5 – Previsão de atendimento PNATE 2010-2018/Parintins

Ano	Total de alunos da Rede Municipal	Per capita	Valores R\$
2010	4.745	149,83	710.940,37
2011	4.713	149,83	706.145,83
2012	4.691	149,83	743.303,52
2013	4.670	149,83	699.703,17
2014	4.786	149,83	717.083,38
2015	4.382	149,83	656.555,00
2016	4.594	149,83	688.319,02
2017	-	-	-
2018	4.193	179,80	741.319,88
2019	4.016	179,80	722.076,80

Fonte: FNDE, adaptado pela autora (2018).

No link de consulta online do FNDE/PNATE não constam dados referentes à previsão de atendimento do ano de 2017. Em março de 2018, decorridos 8 anos do programa, o governo

anunciou reajuste de 20% para o transporte escolar; com isso o valor *per capita* de R\$ 149,83 ascendeu para R\$ 179,80, sendo pago a partir de março de 2018. O coordenador do Transporte Escolar, em entrevista, afirmou que no ano de 2017 o município de Parintins recebeu o valor de R\$ 67.000,00 do PNATE, enquanto a folha de pagamento do transporte girava em torno de R\$ 210.000,00, e devido à ausência de dados referentes ao ano de 2017, no site do PNATE, não foi possível averiguar a informação.

Verifica-se que, consoante aos dados disponíveis no Painel de Controle do MEC/PNATE, que registra os recursos disponibilizados aos municípios e o número de alunos atendidos, para o período de 2010 a 2014 expõem-se os valores de R\$ 700.000,00 a R\$ 800.000,00 recebidos pela prefeitura anualmente. Se no ano de 2017, segundo o coordenador do Transporte Escolar, a folha de pagamento girava em torno de R\$ 210.000,00 para atender a 4.210 alunos, sendo assim os valores de R\$ 700.000,00 a R\$ 800.000,00 eram suficientes para manter o transporte escolar em funcionamento.

Conforme os documentos disponibilizados pelo Setor de Estatísticas e Cadastramento Escolar/SEMED/Parintins, no ano de 2017 estavam matriculados 7.845 alunos na área rural de Parintins; deste total, 4.210 utilizavam o transporte escolar, sendo 738 alunos da várzea e 3.160 da terra firme (312 da Educação Infantil), o que equivale a 53,7% dos alunos matriculados na zona rural.

Tabela 6 – Número de alunos atendidos PNATE/Parintins (2004-2015)

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
2004	-	2.222	-	2.222
2005	-	2.933	-	2.933
2006	-	3.689	-	3.689
2007	-	3.933	-	3.933
2008	-	3.912	-	3.912
2009	294	4.479	942	5.715
2010	425	4.386	1.328	6.136
2011	421	4.357	322	5.100
2012	449	4.528	608	5.585
2013	430	4.373	985	5.788
2014	452	4.484	1.051	5.987
2015	426	4.074	1.239	5.739

Fonte: Painel de Controle MEC/PNATE, adaptado pela autora (2018).

Constata-se que no âmbito municipal o PNATE, ao buscar garantir o direito ao transporte escolar, impulsionou também o fechamento das escolas multisseriadas, o que teve por consequência a nucleação escolar, como se verifica na tabela acima mencionada; no interstício de 2004 a 2008 não havia registro do transporte de crianças na Educação Infantil (neste caso pode-se inferir que as crianças em idade escolar na Educação Infantil não

frequentavam a escola ou estudavam em suas respectivas comunidades), pois o programa previa recursos apenas para o Ensino Fundamental. Posteriormente à Lei nº 11.947, de 2009, que ampliou o atendimento de transporte escolar para a Educação Básica, temos um número expressivo de transportes na Educação Infantil e Ensino Médio.

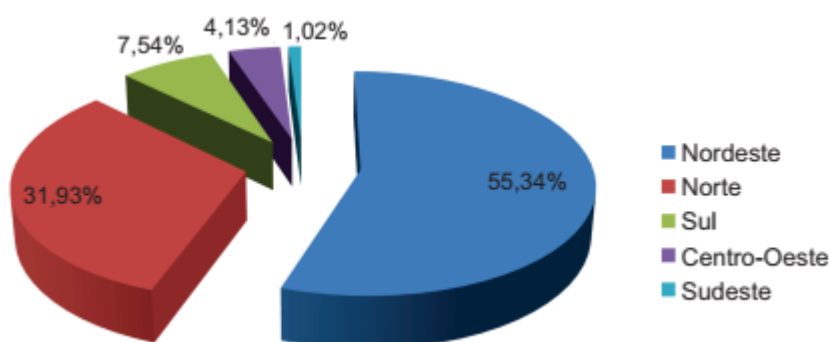
Sobre o atendimento de alunos do Ensino Médio pela SEMED/Parintins, então de acordo com o artigo 2º, parágrafo 5º e 6º da Lei nº 10.880 de 9 de junho de 2004:

§ 5º- os municípios poderão proceder ao atendimento do transporte escolar dos alunos matriculados nos estabelecimentos estaduais de ensino, localizados nas suas respectivas áreas de circunscrição, desde que assim, acordem os entes, sendo, nesse caso, autorizado o repasse direto do FNDE ao município da correspondente parcela de recursos [..];

§ 6º- O repasse previsto no art. 5º deste artigo não prejudica a transferência dos recursos devidos pelo Estado ao município em virtude de alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino estaduais nos municípios. (BRASIL, 2004).

O transporte escolar rural se estabelece no cotidiano dos alunos como uma extensão da escola. Para alguns é a única via de acesso, o que decorre da urgência de melhorar a gestão dos recursos pela prefeitura e intensificar a fiscalização pelos órgãos competentes. O gráfico 1 demonstra que um percentual de 55,34% dos alunos no Nordeste, e 31,93% dos alunos, na região Norte, desistiram no ano letivo de 2013 por falta de transporte escolar. É preciso considerar que as regiões Norte e Nordeste são consideradas as áreas com os menores índices de Desenvolvimento Humano do Brasil.

Gráfico 1 – Percentual de alunos desistentes por falta de transporte escolar 2003



Fonte: Barroso (2013).

A ausência do transporte escolar rural incide diretamente no processo de escolarização das áreas rurais nas regiões Norte e Nordeste, com índices mais preocupantes no que tange à

educação, saneamento, saúde entre outros fatores necessários ao bem estar da população.

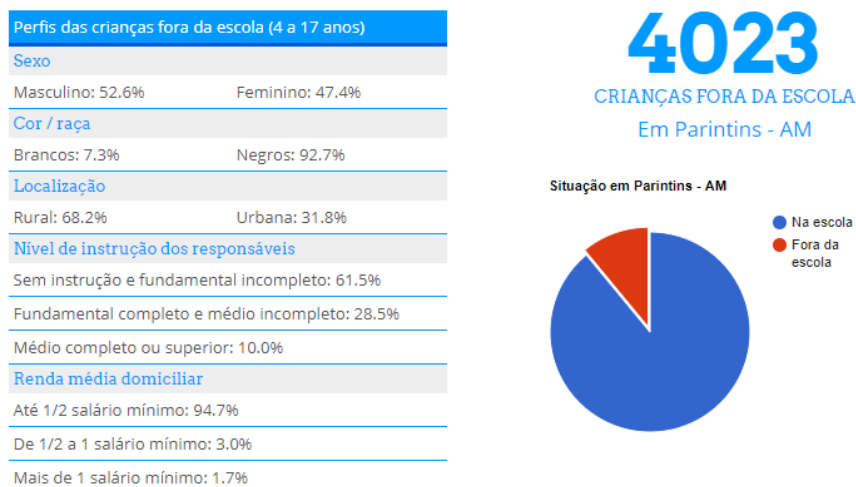
No Amazonas, as questões referentes ao transporte escolar são acentuadas e desafiantes, pois ocorrem por via fluvial, o que, dependendo do processo enchente-vazante-enchente, pode facilitar ou acentuar as circunstâncias de acesso do aluno à escola. Já no período da vazante dos rios, muitas vezes ocorre o isolamento das comunidades, o transporte escolar se torna inviável e os alunos realizam longos percursos para chegar até a escola.

Nas últimas décadas ocorreu um anseio pela universalização da educação, por meio da mobilização de organismos internacionais (UNESCO, UNICEF), dos movimentos sociais, conquistas concretizadas na LDB, no PNE, resoluções e decretos, a obrigatoriedade de matrículas das crianças, adolescentes e jovens na idade de 4 a 17 anos, Além de programas sociais, no âmbito federal, tais como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)²⁰, que teve início em 1996, e o Programa Bolsa Família²¹, que estabeleceram como critérios aos beneficiários a assiduidade dos filhos na escola. O Programa Bolsa Família estabelece como condicionalidades para as famílias beneficiárias “garantir a frequência mínima de 85% na escola, para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, e de 75%, para adolescentes de 16 e 17 anos” (CAIXA..., 2019). Em Parintins, segundo dados do Ministério do Desenvolvimento, “há 15.905 famílias beneficiárias do Bolsa Família. Essas famílias equivalem, aproximadamente, a 47,90% da população total do município, e inclui 7.490 famílias, que, sem o programa, estariam, em condição de extrema pobreza” (BRASIL, 2019).

Mesmo com esses benefícios e condicionalidades de frequência escolar, o número de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória (4 a 17 anos) que não tem acesso à escola é alto, principalmente na zona rural, como se verifica na figura subsequente, sobre o perfil de crianças fora da escola em Parintins:

²⁰ É uma iniciativa que visa a proteger crianças e adolescentes, menores de 16 anos, contra qualquer forma de trabalho, garantindo que frequentem a escola e atividades socioeducativas (CAIXA..., 2019).

²¹ O programa tem como objetivos: combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional; combater a pobreza e outras formas de privação das famílias; promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, a saúde, educação, segurança alimentar e assistência social (CAIXA..., 2019).

Figura 8 – Crianças fora da escola em Parintins

Fonte: Disponível em: <<http://www.foradaescolanaopode.org.br/exclusao-escolar-por-municipio/AM/1303403-Parintins>>.

Outro ponto de destaque que o quadro elucidado diz respeito ao nível de instrução dos responsáveis: 61,5% sem instrução e Ensino Fundamental incompleto. A figura expõe que 4.023 crianças, adolescentes e jovens estão fora da escola em Parintins, sendo 68,2% desse total na área rural. O maior número de crianças fora da escola encontra-se na faixa etária de 4 a 5 anos (quase 30%) e 15 a 17 anos (16%), como se atesta na tabela 7.

Tabela 7 – Alunos fora da escola por faixa etária

Faixa etária	Na escola	Fora da escola
4 a 5 anos	3.549	1.300
06 a 10 anos	12.543	958
11 a 14 anos	9.950	731

Fonte: Disponível em: <<http://www.foradaescolanaopode.org.br/exclusao-escolar-por-municipio/AM/1303403-Parintins>>.

Quanto à renda média domiciliar das famílias das crianças fora da escola, verifica-se que 94,7% recebem até 1/2 salário mínimo. De acordo com os dados do Ministério da Cidadania, em Parintins o Programa Bolsa Família abrange o atendimento a 45% de famílias pobres, ou seja, atingiu a meta para município. Na condicionalidade educação, as crianças e adolescentes que deveriam ter a frequência escolar acompanhada eram “21.740 crianças, destas foram acompanhadas 19.605” (BRASIL, 2019). A partir desse contexto, podem-se inferir duas possibilidades: 50% destas crianças e adolescentes fora da escola pertencem ao Programa Bolsa

Família (PBF), e neste caso caberia à gestão municipal do PBF realizar uma busca ativa, identificar os motivos e registrar as demandas, para que possam ser realizadas ações no sentido de garantir o acesso e a permanência do aluno na escola. Outro ponto de incursão é o número de famílias pobres que ainda precisam ser inseridas e acompanhadas no PBF.

Na figura 8, referente à população segundo raça/cor, observa-se que brancos constituem 7,3% e negros 92,7%. Ao inferirmos que o Amazonas concentra a maior população indígena do Brasil, por qual justificativa eles não aparecem no gráfico? Uma hipótese seria o estereótipo negativo atribuído ao indígena. Na publicação *Panorama dos Territórios: Amazonas*, verifica-se que os indígenas são 168 mil indivíduos, a maior concentração do país, distribuídos em 65 grupos, com 43 línguas diferentes faladas (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 7). No entanto, quando se verificam os dados da população do Amazonas, segundo cor/raça, expõem-se 21,7% (845.488) de brancos e 75,8% (2.946.835) de negros e 2,5% (96.245) são classificados como Outros (amarelo, indígena e não declarado). Do quantitativo de 168 mil indígenas, na classificação segundo raça/cor, expõe-se apenas 96.245. Com isso, entende-se que na população de negros (92,7%) apresentado no gráfico, podem incluir-se indígenas, amarelos e outros não declarados.

Acerca do abandono escolar e evasão, considera-se que a literatura aponta que não há uma causa específica para a evasão ou abandono escolar; todavia, é possível delinear o contexto gerador, a multiplicidade de fatores que provocam a evasão e/ou abandono. Na perspectiva de Silva Filho e Lima-Araújo (2017), podem-se elencar os fatores internos e externos como desencadeadores do abandono ou evasão escolar:

Fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego. [...] O Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH e no PNUD e a menor média de anos de estudo entre os países da América do Sul. (SILVA FILHO; LIMA-ARAÚJO, 2017, p. 37).

O percentual de 68,2% de crianças, adolescentes e jovens fora da escola na zona rural reflete no número baixo de anos de estudos da população rural. No caso da faixa etária de 4 a 5 anos, destaca-se a ausência de escolas de Educação Infantil na área rural, a necessidade de transporte escolar e o receio dos pais no transporte em veículos impróprios. No caso dos jovens, pode-se apontar a necessidade de acompanhar os pais nas atividades agrícolas, a inserção no trabalho informal na área urbana; no caso de jovens do sexo feminino, a gravidez precoce é um fator preponderante que influencia o abandono escolar. Tais acepções são respaldadas nas

entrevistas com gestores e professores, nas quais se apontam também as condições socioeconômicas das famílias no Assentamento. Verifica-se em Arroyo (1993) que a evasão e o abandono escolar são sintomáticos das classes trabalhadoras, da área rural, embora as estatísticas não lhes deem a visibilidade merecida; verifica-se a evasão e abandono das crianças cujos pais não têm condições de levá-las à escola, dos jovens que precisam abandonar a escola para ajudar os pais nas despesas de casa.

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre as escolas possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando problemas e as soluções com políticas regionais e locais. (ARROYO, 1993, p. 21).

Dado o contexto das escolas rurais, o alto índice de crianças fora da escola por falta de transporte escolar, no Nordeste e Norte, respectivamente, são sintomas presentes nas escolas da classe trabalhadora, o que demonstra que o acesso à escola para esse estrato da população ainda não foi concretizado, conforme preconizam a Constituição de 1988, a LDB e as metas do PNE (2014-2024).

Rodrigues e Albuquerque (2005), ao realizarem um estudo no Assentamento Vila Amazônia em Parintins/AM, identificaram que os alunos do Ensino Fundamental, moradores da Comunidade do Açaí, estavam sem transporte escolar, devido a atrasos no pagamento dos motoristas; as crianças que desejavam continuar a frequentar a escola caminhavam por longo percurso e os pais eram receosos quanto à segurança dos filhos no trajeto até a escola. A paralisação das aulas nas escolas rurais devido à ausência de transporte escolar é um fato recorrente em Parintins, e isto demonstra a despreocupação da gestão municipal em prover as condições adequadas para o acesso e permanência do aluno na escola.

O Censo Escolar dos últimos anos tem demonstrado uma diminuição no número de escolas do meio rural em todo o país. Em 2014 o Censo Escolar identificou mais de 10 mil escolas a menos nos últimos cinco anos. O Relatório Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 observou uma retração (-7,9%) da matrícula nas escolas localizadas nas áreas de assentamento, enquanto nas áreas remanescentes de quilombos houve uma expansão (+6,8%) de matrículas. Quanto ao deslocamento, Hage (2011, p. 103) destaca: “houve, ainda, um crescimento no deslocamento dos estudantes no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados e no sentido campo-campo de mais de 200 mil estudantes transportados em 2006”, conforme podemos demonstrar na tabela 8.

Tabela 8 – Matrículas de alunos no Amazonas

AM	Matrículas alunos que vivem no campo e estudam no campo por modalidade de ensino			Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam na cidade por modalidade de ensino		
	Regular	Educação Especial	EJA	Regular	Educação especial	EJA
2007	214.683	45	24.264	17.712	95	1.144
2008	215.787	28	22.538	18.642	30	822
2009	227.803	0	22.289	11.308	86	925
2010	217.489	14	21.179	18.704	79	1.746
2011	218.811	10	22.204	20.158	57	1.886
2012	219.441	5	22.818	22.867	63	2.215

Fonte: Censo Escolar (2007 a 2012).

Constata-se, a partir dos microdados disponíveis no Censo Escolar (2007-2012) e no IDE (2007-2013), o aumento crescente de alunos das escolas do campo transportados no sentido campo-campo e campo-cidade. Embora as escolas-núcleos tenham melhores condições, se comparadas às escolas multisseriadas, quanto à infraestrutura física, a organização do trabalho pedagógico, e tendo como requisito a contratação de professores com nível superior completo, ao tornar o transporte escolar a única via de acesso dos alunos à escola, principalmente dos mais pobres, provocam-se descontentamentos, transtornos e desmotivação para os alunos transportados, assim como insegurança aos pais e educadores.

Pode-se inferir, a partir de pesquisas realizadas através dos microdados do Censo Escolar (2007 a 2013), expostos na Tabela 9, que o número de matrículas de alunos que vivem e estudam no campo, como também de alunos que vivem no campo e estudam na cidade no estado do Amazonas, são crescentes na Educação Básica. Porém, o número de matrículas de alunos na Educação Especial é superior para os alunos que vivem no campo e estudam na cidade, o que pode apontar as fragilidades educacionais para o atendimento de alunos com necessidades especiais nas escolas do campo, inclusive no quesito transporte.

Vasconcelos (1993) auxilia na compreensão do processo de implantação das escolas-núcleos, iniciadas em São Paulo no ano de 1989 e rapidamente expandidas para todo o Brasil. O autor destaca como premissas das escolas-núcleos o fim da multisseriação e a oferta de melhores condições de ensino para o meio rural.

A estratégia de agrupar os alunos em ambientes escolares considerados mais adequados pode parecer o mais correto; em contrapartida, essa ação ocasionou outros problemas relacionados à condução dos alunos em embarcações e veículos improvisados, inadequados, bem como distanciamento da escola-núcleo em relação à comunidade onde vivem os alunos, pois a partir da nucleação o transporte escolar passou a ser o único meio para o aluno ter acesso

à escola, como é o caso de alunos que, na ausência do transporte escolar, precisam realizar o percurso de 10 km na bicicleta.

Quanto ao fechamento de escolas, verificou-se no estado do Amazonas, e particularmente em Parintins, uma redução (tabela 9), conforme se verifica no Índice Demográfico e Educacional (IDE) de 2007 a 2013. O IDE expõe dados sobre a população, tais como Produto Interno Bruto (PIB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Índice de Desenvolvimento da Infância (IDI) e taxas de analfabetismo, entre eles dados educacionais dos estados e municípios.

Tabela 3 – Número de escolas rurais em áreas específicas/rede municipal

Ano	Escolas em Assentamento/Amazonas	Escolas em Assentamento/Parintins
2007	92	-
2008	69	37
2009	60	40
2010	79	46
2011	84	51
2012	88	38
2013	78	35

Fonte: <http://ide.mec.gov.br/2014/estados/relatorio/uf/13> (SOUZA, 2018).

O IDE divide as escolas rurais em áreas específicas: escolas do campo, escolas em área de assentamento, escolas em área remanescente de quilombo e escolas em comunidade indígena. A tabela 9 exibe o número de escolas rurais em área de assentamento no período de 2007 a 2013, do estado do Amazonas e do município de Parintins, no âmbito da rede municipal.

As escolas rurais normalmente são dirigidas pela gestão municipal e, devido às especificidades geográficas, territoriais, de acordo com alguns prefeitos e secretários municipais de educação, tornam-se muito onerosas aos cofres públicos. No âmbito da gestão municipal, as escolas multisseriadas são fechadas com o discurso de propiciar melhores condições de ensino para alunos, escolas com melhores estruturas, investimento na formação de professores e adequação de novas escolas e redução de despesas com corpo técnico-administrativo, com isso os alunos passam a estudar nas escolas-núcleos em outras comunidades ou centros urbanos. No entanto, o discurso de ausência e escassez de recursos financeiros se mantém para a manutenção e utilização dos meios de transporte escolar seguro.

A mesma contradição se apresenta para o transporte de crianças da Educação Infantil. De acordo com a Resolução nº 02/2008 CNE, no artigo 3º, “a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas comunidades próprias evitando-se a nucleação” (BRASIL, 2008). No entanto, estudos demonstram o uso de transporte escolar rural

de crianças, como se verifica “em levantamento feito na região nordeste do Estado de São Paulo, de um total de 40 municípios, 34 realizam transporte das crianças para a cidade e apenas 6 possuem creches e pré-escola no campo” (SILVA; SILVA, 2009), e os microdados do Censo Escolar também apontam o uso de transporte escolar na Educação Infantil.

Este percentual ocorre devido ao número reduzido de espaços escolares para oferta de Educação Infantil nas áreas rurais, bem como o número menor de alunos para compor uma turma, tendo como alternativa agrupar Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou fazer uso do transporte escolar.

Quanto à Educação Infantil no Assentamento Vila Amazônia, mesmo não sendo objeto deste trabalho, cabe tecer algumas considerações, em relação ao acesso e oferta. Conforme dados disponibilizados pelo Setor de Estatística e Cadastramento Escolar da SEMED/PIN, são transportadas em média 312 crianças da Educação Infantil na área rural. Esta ação é adversa ao que preceitua a Resolução nº 02, de 28 de abril 2008, do CNE, no artigo 3º, que regula o agrupamento de crianças na Educação Infantil no campo: “A educação infantil e os Anos Iniciais de Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças”.

Em entrevista com o coordenador da Educação no Campo, registrou-se que a SEMED/PIN, para suprir a ausência de Centros Educacionais Infantis na área rural, utiliza-se das seguintes estratégias: abre-se uma sala de aula, no prédio ou barracão da comunidade pequena, como anexo da escola nucleada, para evitar o traslado dos alunos, ou oferta-se a Educação Infantil na escola nucleada. A estratégia de anexar escolas de pequeno porte às escolas nucleadas tem ocorrido de forma ampla na secretaria municipal de educação de Parintins e é constatada em outros municípios da região.

Torna-se a abrir escolas nas comunidades para diminuir o transporte de crianças; no entanto, a escola anexa perde a autonomia, recursos e seus atos administrativos são definidos nas escolas-núcleos. Destarte, é mais uma forma de organização que cerceia o direito de aprender das crianças que moram no campo.

Neste particular, o acesso e a oferta da Educação Infantil também ocorrem em condições mínimas: as condições adversas do transporte escolar, prédios escolares improvisados, falta de brinquedos e equipamentos necessários ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, a ausência de professores formados na área de atuação e a carência de materiais pedagógicos. Tais circunstâncias impedem o direito das crianças do campo no acesso à escola, à educação de qualidade e, conseqüentemente, interferem na organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo professor.

Conforme Hage (2012), a estratégia de anexar salas de Educação Infantil às escolas-polos tem-se ampliado na gestão municipal, caracterizada como “Sistema de Polarização das escolas”, e consiste em:

Vinculação de um pequeno grupo de escolas rurais multisseriadas, denominadas de **escolas anexas**, a uma escola municipal de maior porte e melhor estruturada física e pedagogicamente, denominada **escola polo**. Essa vinculação se efetiva para que as escolas multisseriadas em questão seja assistidas pela escola polo, que passa a responsabilizar-se pelo acompanhamento pedagógico aos educadores e estudantes e pelo suporte técnico e administrativo, em que inclui todos os expedientes de secretaria e de gestão educacional das escolas multisseriadas. (HAGE, 2012, p. 240).

Na imagem subsequente, expõe-se uma sala de aula na Comunidade Santa Rita de Cássia, que funciona como anexo da escola nucleada Marcelino Henrique.

Figura 9 – Anexo da E. M. Marcelino Henrique



Fonte: Souza, 2016.

Pesquisadores como Bezerra Neto e Santos (2015, p. 189) afirmam que a educação para as populações rurais não constitui foco de interesse do governo brasileiro, que sempre demonstrou negligência quanto à organização e oferecimento de uma educação que atendesse às necessidades reais da população rural. Diante disso, cabe questionar os impactos negativos advindos da política de nucleação no processo educacional: os alunos têm acesso à escola em condições problemáticas e insalubres, desse modo são cerceados do direito de frequentar uma escola que possibilite a formação integral.

No ano de 2016, os alunos da várzea e terra firme que necessitavam de transporte escolar para chegar à escola ficaram sem aula por aproximadamente 45 dias. Por ocasião da entrevista com a gestora da E. M. Tsukasa Uyetsuka, verificou-se que no primeiro semestre de 2016 o transporte escolar funcionou apenas no período de 18 de abril a 18 de maio, sendo que a prefeitura disponibilizou apenas o diesel, e os motoristas trabalharam como voluntários por

um mês na intenção de receber seus respectivos salários. No entanto, como o pagamento não ocorreu, o transporte foi paralisado até medida cautelar do Ministério Público, que obrigou a prefeitura a retomar o transporte em julho de 2017, após representação e mobilização do Conselho de Assentados da Gleba Vila Amazônia.

O Ministério Público do Estado do Amazonas e Defensoria Pública do Amazonas (DPE), Comarca de Parintins, por meio de medida cautelar obriga a prefeitura municipal de Parintins a prestar o transporte escolar a todos os alunos da rede municipal de ensino. A petição também solicita que a prefeitura descrimine os recursos recebidos à educação de anos letivos de 2015 e 2016, bem como a prestação de contas com documentos comprobatórios dos gastos referente às despesas com o transporte escolar. (JUSTIÇA..., 2016, p. 6).

A gestora da escola relatou:

Os filhos de duas famílias não têm frequentado as aulas devido à ausência de transporte, os alunos moram distante da escola e os pais não têm condições de possibilitar o transporte das crianças até a escola; como a família tem apenas uma bicicleta, sugeri que os irmãos intercalassem os dias para frequentar a escola, e assim não se ausentarem totalmente da escola, os mesmos pedalam 10 km para ir até a escola em estrada de piçarra. (GESTORA, 2016).

Merece destaque o depoimento de uma moradora, mãe de uma menina de 7 anos, que cogita enviar a filha para estudar no área urbana de Parintins, afirmando que “ela já perdeu o primeiro semestre, não vai recuperar”; a criança iria morar com a irmã mais velha, e a mãe completou: “não irei morar em Parintins devido ao trabalho de agente comunitária de saúde” (MORADORA, Assentamento Vila Amazônia, 2016).

Pôde-se constatar durante a pesquisa de campo que a Escola Municipal Fernando Carvalho se encontrava havia mais de 30 dias sem aulas. Neste caso, segundo a SEMED/Parintins, o motivo da paralisação ocorreu devido à rescisão do convênio das verbas repassadas do estado para o município, que subsidiavam o pagamento do transporte escolar rural; com isso o gestor do município alegava não haver recursos suficientes para manter o transporte escolar em funcionamento.

Após realizar levantamento no Portal da Transparência Fiscal do Estado do Amazonas (2017), na aba Convênios de Saída, em que constam os dados a partir de 2010, verificou-se que a Prefeitura Municipal de Parintins recebeu recursos do Governo do Estado por meio de convênio para subsidiar o transporte escolar no período de 2010 a 2015. O convênio foi rescindido em 2015 por inadimplência, com isso não houve recursos provindos do estado nos anos de 2016 e 2017.

Tabela 4 – Repasse do estado para subsidiar o transporte escolar em Parintins

Ano	Repases de recursos financeiros para atender às despesas do transporte escolar	Data/ Valor
2015	Atender aos alunos matriculados nas escolas do sistema estadual de ensino de Parintins/AM	23/04/2015 R\$ 3.246.480,00
	Aquisição de combustível para o exercício de 2015, no atendimento aos alunos matriculados nas escolas do sistema estadual de ensino que oferecem o Ensino Médio presencial com mediação tecnológica de Parintins/AM	18/08/2015 R\$ 3.246.480,00 27/04/2015 R\$ 461.710,50 16/07/2015 R\$ 461.710,50 ²²
2014	Atender aos alunos matriculados nas escolas do sistema estadual de ensino Parintins/AM	22/05/2014 R\$ 5.177.381,00 R\$1.315.579,00
2013	Atender aos alunos matriculados nas escolas do sistema estadual de ensino, zona rural de Parintins/AM	17/06/2013 R\$ 5.801.220,00
2012	Atender ao transporte escolar rodoviário e fluvial dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio tecnológico matriculados no sistema estadual de ensino da zona rural de Parintins/AM	28/03/2012 R\$ 3.431.010,00
2011	Atender ao transporte escolar rodoviário e fluvial dos alunos do Ensino Fundamental e médio matriculados nas escolas do sistema estadual de ensino, zona rural Parintins/AM	28/04/2011 R\$ 2.818.130,06 28/04/2011 R\$ 385.147,79
2010	Atender ao transporte escolar rodoviários e fluvial dos alunos do Ensino Fundamental e médio matriculados nas escolas do sistema estadual de ensino , zona rural e urbana de Parintins	24/04/2010 R\$ 1.534.315,15 29/04/2010 R\$ 1.400.000,00 R\$ 384.584,85

Fonte: Dados obtidos pelo Portal da Transparência AM, quadro adaptado pela autora (2018).

Verificou-se também que a atual administração municipal (mandato 2017-2020) já buscou reafirmar o convênio, visto que consta no Portal da Transparência, para o exercício de 2018, o montante de R\$ 3.823.388,40 empenhados para atender ao transporte escolar fluvial e terrestre da zona rural de Parintins. Todos os recursos contemplados no convênio advêm dos recursos do FUNDEB, e embora na descrição os valores se refiram aos alunos matriculados na rede estadual, a prefeitura alega que a ausência dos recursos por inadimplência da gestão municipal no mandato (2013-2016) interferiram diretamente no transporte escolar rural dos alunos da rede municipal.

Embora não seja o foco da pesquisa, cabe ressaltar que os alunos da rede estadual de ensino enfrentam as mesmas dificuldades referentes ao transporte inadequado e constantes paralisações, principalmente por falta de pagamento dos motoristas, barqueiros e condutores de lanchas, como foi possível averiguar em reportagens acerca do transporte escolar na rede estadual nos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 respectivamente:

²² Este valor consta no Portal da Transparência como complementação do valor empenhado dia 27/04/015, porém o valor foi liquidado, mas não pago.

A reportagem de Brilhante (2015), disponível no site *A Acrítica*, informa que, “sem transporte escolar, alunos se arriscam na travessia do lago Puraquequara, Zona Leste”, e expõe a fala de uma moradora da comunidade, mãe de um aluno:

Tem aluno que não está indo para escola porque o pai não tem transporte e nem dinheiro para colaborar com a gasolina de quem tem. Aqui, o litro da gasolina custa quatro reais. No mínimo são dois litros que se gasta para ir e voltar, é muito para quem só vive da agricultura e da pesca. (MORADORA, 2015).

A reportagem cita um aluno do 1º ano, de 16 anos, morador da comunidade São Sebastião, que pilota a pequena embarcação de seu pai, trazendo e levando colegas de aula na ausência do transporte escolar.

Figura 10 – Aluno conduzindo embarcação



Fonte: Portal Acrítica, 2018.

A utilização de embarcações pequenas por menores de idade para ir e vir da escola constitui um ato recorrente, por vezes a única forma de as famílias garantirem o acesso e frequência dos filhos à escola. Neste caso, ocorre não somente o uso de embarcação, mas do combustível pago pelos familiares, destacando-se que as embarcações de pequeno porte (rabetas e bajaranas) muitas vezes não apresentam cobertura para proteção do sol e chuvas. Os alunos, sem equipamentos de proteção, também ficam suscetíveis aos acidentes, pois é comum, com chuvas e ventos, a formação de banzeiros, que podem afundar a embarcação, no caso de pilotos inexperientes.

Em 27 de junho de 2016, reportagem do Jornal Expresso AM noticiou o atraso no pagamento de transportadores terceirizados, contratados por uma empresa para atender ao transporte escolar na zona rural de Manaus e 28 municípios do interior do Amazonas (DENÚNCIA..., 2016).

Tabela 5 – Recursos financeiros para prestação de serviços do TER

Nº Contrato	Valor	Atendimento	Vigência
Nº 32/2016	R\$ 18.885.240,00	Escolas Estaduais da calha do Baixo Amazonas	14/03/2016 a 14/03/2017
Nº 39/2016	R\$ 5.147.400,00	Escolas estaduais das calhas dos rios Negro e Juruá	18/03/2016 a 18/03/2017
Nº 40/2016	R\$ 20.425.240,00	Escolas estaduais do entorno de Manaus	18/03/2016 a 18/03/2017
Total	R\$ 44.457.880		

Fonte: Expresso AM, 2016.

O contrato com a empresa EM Transporte Multimodal Ltda., com vigência no período de 14 de março de 2016 a 14 de março de 2017, decorridos apenas dois meses do contrato, já apresentava problemas no atraso de pagamento dos prestadores de serviços, mesmo após o estado ter pago o equivalente a R\$ 7.862.096,00, conforme dados do Portal da Transparência. Neste caso, verifica-se o descompromisso da empresa em prestar os serviços que atingem diretamente o cotidiano de inúmeras crianças e adolescentes em todo o estado, e omissão do Estado em fiscalizar os serviços que deveriam ser prestados com eficiência, qualidade e continuidade, auxiliando estes alunos a terem acesso à escola, ao conhecimento, para que assim possam adquirir bagagem intelectual para lutar por melhorias para suas respectivas comunidades.

Neste período, consta que a empresa referida, responsável em garantir o transporte escolar, recebeu recursos do Governo do Estado até meados de setembro, e não pagou prestadores de serviços de agosto de 2017 até janeiro do ano seguinte, como foi observado nas seguintes reportagens.

No jornal online *Amazonas Informação com Qualidade* foi noticiado, no dia 11 de janeiro de 2018, o atraso no pagamento dos prestadores de serviços de transporte escolar fluvial e terrestre da SEDUC-AM, prejudicando mais de 37 mil crianças e adolescentes da Zona Rural de Manaus e 28 municípios do interior do Amazonas. Uma parcela dos alunos teve o fim do ano letivo antecipado e outra parte ficou sem aulas. O fato, que prejudicou alunos na capital e outros 28 municípios, foi ação de denúncia na Câmara dos Deputados pelo deputado Serafim Corrêa, que exclamou:

Sempre o pessoal que trabalha com transporte escolar não recebe, antes era feito convênio da SEDUC com a prefeitura, a secretaria afirmava ter pago e as prefeituras diziam que não haviam recebido. Hoje, o sistema mudou, com a própria pasta contratando as empresas, mas os problemas permanecem (SEDUC deixa..., 2018).

Em 19 de fevereiro de 2018, reportagem do jornal *Em Tempo* noticiava que, “sem pagamento, trabalhadores paralisam transporte escolar no Amazonas”; segundo um dos transportadores, “estamos desde setembro do ano passado sem receber”. A reportagem destaca a fala de outro prestador de serviço: “A desculpa é sempre a mesma, de que o Estado não repassou o dinheiro para a empresa e, por isso eles não pagaram, [...] tem aluno que acorda 4h da manhã para poder ir estudar, se ele chega na beira do rio e não tiver barco, ele vai ter que voltar” (MELLO; MAGALHÃES, 2018).

O TER foi paralisado dia 20 de novembro de 2017 e só retornou no ano letivo de 2018. Em entrevista com o barqueiro que realiza o transporte escolar dos alunos da rede estadual no sentido Comunidade Santa Maria, área urbana em Parintins, verificou-se que os pagamentos referentes ao ano de 2017 ainda não haviam sido efetuados. E no ano letivo de 2018 já se encontravam em atraso há dois meses. À medida que ocorrem interrupções no serviço de transporte, o aluno é afetado diretamente, pois um trecho de barco ou lancha custa R\$ 4,00, e o trajeto por balsa, R\$ 3,00. Se o aluno frequentasse as aulas mensalmente por meio de balsa, por exemplo, a família gastaria o valor de R\$ 120,00. Conforme o motorista da embarcação, alguns alunos não conseguiram frequentar a escola diariamente, pois nem sempre a família tinha recursos para arcar com o transporte.

As dificuldades e a inoperância da administração municipal em resolver as questões do transporte escolar rural são concedêneas com a construção de escolas nucleadas. Na reportagem do site *Parintins Amazonas* de 28 de novembro de 2017, com a manchete “Prefeitura de Parintins deve cinco meses de transporte escolar”, há enfoque na ausência de pagamento dos transportadores.

Na primeira gestão do prefeito Bi Garcia (2005-2008), o então vereador e professor Lázaro Teixeira²³, do PT, fez greve de fome durante quase cinco dias em frente à antiga sede da prefeitura. O dinheiro referente a três ou quatro meses de atraso saiu dias depois. Na segunda gestão do prefeito Bi Garcia (2009-2012), também houve denúncias no Ministério Público quanto a atrasos nos pagamentos dos transportadores. As denúncias e paralisações no transporte

²³ O próprio Lázaro Teixeira confirmou que fez a greve de fome, pois os alunos estavam há mais de 90 dias sem aula, e mesmo após diálogos com as autoridades, não houve mobilização para retomar o transporte. O prefeito Bi Garcia assinou o cheque somente após a vinda de uma equipe de reportagem de Manaus.

escolar continuaram na gestão de Alexandre da Carbrás (2013-2016). No terceiro governo de Bi Garcia, os atrasos dos pagamentos e paralisações das aulas continuam, como se verifica nas reportagens dos jornais locais.

- a) 28/03/2016 – *Fato Amazônico*: “Falta de transporte escolar deixa 5,6 mil sem aulas na zona rural de Parintins”. O jornal destaca a fala da presidente do Sindicato dos Professores Municipais: “com a falta de transporte as escolas de várzea não conseguiram ainda finalizar o ano letivo de 2014”. Em nota, o jornal ainda ressalta: “Em outubro de 2015, as aulas também foram prejudicadas porque o transporte escola foi suspenso. A empresa MR Vieitas, vencedora da licitação de R\$ 7 milhões do transporte escolar não havia repassado 1,7 milhão dos meses em atraso para a Cooperativa” (FALTA..., 2016);
- b) 02/08/2017 – *Parintins Amazonas*: “Cabo Linhares faz denúncia de descaso na Escola Fernando Carvalho e a falta de transporte no Monte Sinai” (CABO..., 2017);
- c) 18/05/2018 – *Portal da Amazônia*: “Pais de alunos reclamam que as escolas do assentamento de Vila Amazônia estão há mais de duas semanas sem aula por falta de transporte”;
- d) 19/06/2018 – *Repórter Parintins*: “Falta de combustível para o transporte escolar deixa alunos sem aula em Vila Amazônia” (FALTA..., 2018);
- e) 06/02/2019 – *Amazonas Informação com Qualidade*: “Justiça obriga Parintins a disponibilizar transporte escolar gratuito” (JUSTIÇA obriga..., 2019).

Este paralelo de reportagens sobre as paralisações no transporte escolar rural (TER) busca expor que as deficiências no transporte escolar rural ocorrem no âmbito estadual e municipal, alegando-se ausência de recursos ou repasse das cooperativas para os transportadores, falta de combustível, intrafegabilidade da estrada e falta de manutenção dos meios de transporte.

A carência de fiscalização por órgãos competentes também prejudica a oferta e as condições adequadas dos meios de transporte terrestres e aquaviários e embarcações oferecidos aos alunos.

Figura 11 – Transporte Escolar Rural/Amazonas

Fonte: Blog Hiel Levy (2018).

Ainda se verificam ações que põem em risco diariamente a vida das crianças e adolescentes do campo, mesmo havendo regulação e orientações do Ministério da Educação, através do FNDE, responsável pelo PNATE, que disponibiliza no site cartilhas e orientações para auxiliar o gestor no planejamento e execução do Transporte Escolar: *Manual de Planejamento do Transporte Escolar Rural (Cartilha do Gestor e Manual Técnico)* e *Manual de Regulação do Transporte Escolar Rural (Cartilha do Gestor e Manual técnico)*:

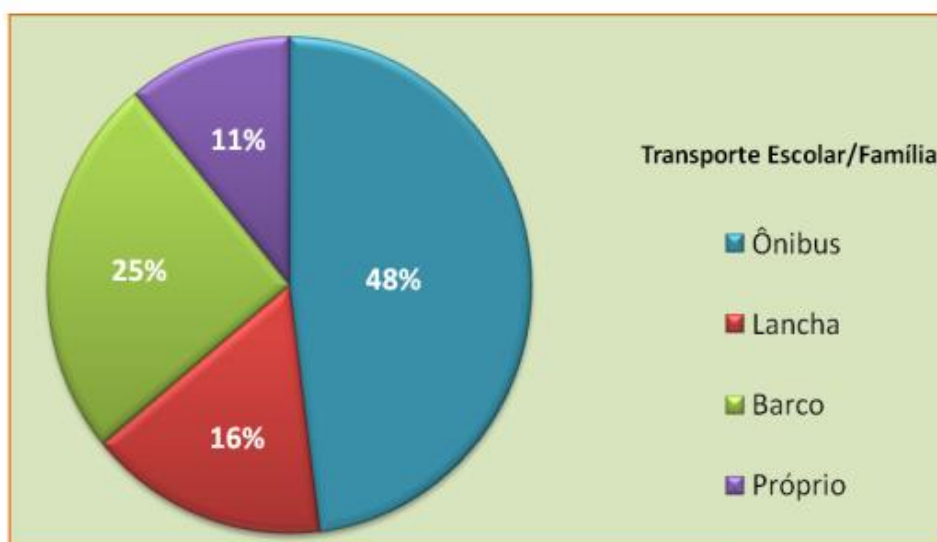
- a) *Cartilha de Planejamento para o Transporte Escolar Rural* – a cartilha traz orientações sobre a implementação, monitoramento, avaliação e controle do planejamento do transporte escolar rural. A cartilha se apresenta como um instrumento de auxílio aos gestores, pois se reconhece que, na “grande maioria dos municípios brasileiros, a falta de estrutura organizacional e o desconhecimento de métodos e técnicas de planejamento tem ocasionando graves problemas na execução do transporte escolar rural” (FNDE, [S.d.], p. 5);
- b) *Cartilha de Regulação do Transporte Escolar Rural* – tem como objetivo fornecer orientações e apoio aos gestores dos municípios, além de explicações referentes a cada etapa do processo regulatório.

Diante do exposto, verifica-se que os programas federais acabam por impulsionar o transporte escolar e a nucleação, reduzindo o número de escolas nas áreas rurais. O fechamento de escolas nas comunidades provoca diversas intempéries, desde a ausência de transportes, devido à falta de pagamento aos motoristas e barqueiros, recorrentes paralisações por falta de manutenção dos veículos e embarcações, falta de combustível, transportes inadequados e/ou

perigosos. O desgaste físico do aluno para chegar até a escola constitui um dos fatores que comprometem diretamente a organização do trabalho pedagógico e o desempenho escolar dos alunos.

Como se demonstra nesta tese, ao nuclear uma escola, o transporte constitui o principal meio, senão o único, para o aluno ter acesso à escola. Nos estudos realizados na Vila Amazônia, Brandão (2016) apontou a incidência do uso de transporte escolar, sendo que 48% dos estudantes utilizam como transporte escolar o ônibus, 16% a lancha, 25% o barco, e 11% usam meios de transporte próprios, como se verifica no gráfico 2.

Gráfico 2 – Uso do Transporte Escolar Rural



Fonte: Brandão, 2015.

Como se observa no gráfico, 89% dos alunos utilizam o transporte para ter acesso à escola, sendo a pavimentação das estradas, vicinais e ramais imprescindíveis para garantir condições de trafegabilidade adequadas com segurança, qualidade e pontualidade. No entanto, há mais de 30 anos os moradores lidam com a ausência de pavimentação e manutenção da estrada. Diante disso, os transportadores e a própria administração pública municipal optam por escolher ônibus precários para realizar o percurso da escola à comunidade. Os moradores, por meio da mobilização dos movimentos e organizações, em articulação com a mídia local, assim como por meio de denúncias ao Ministério Público, buscam respostas e ações efetivas para garantir o acesso e a frequência dos alunos à escola.

Contudo, como se verificará na próxima seção, as ações realizadas são paliativas. Ressalta-se que a função precípua da escola é possibilitar as melhores alternativas educacionais para o desenvolvimento pleno do aluno, e o direito à educação não se limita ao número de

matrículas e de escolas, sendo necessário garantir a aprendizagem em condições dignas para a família, alunos e professores.

5 NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO ASSENTAMENTO VILA AMAZÔNIA

A criação e recriação do espaço que atualmente recebe a denominação de Assentamento Vila Amazônia merece alguns destaques quanto ao seu processo de povoamento, exploração e uso de recursos naturais. Tais processos envolveram decisões políticas de âmbito internacional, nacional e regional que alteraram significativamente os modos de viver dos ribeirinhos da Vila Amazônia.

Conforme dados da Associação Pan-Amazônica (2001), a imigração japonesa na Amazônia seria diferente daquela realizada em outros lugares, tais como São Paulo e Estados Unidos, pois, nestes lugares, os japoneses se limitavam a ofertar a mão de obra, enquanto na Amazônia era necessário que possuíssem um valor vultoso de capital inicial para o custeio de suas vidas.

5.1 ASPECTOS SOCIAIS, ECONÔMICOS E CULTURAIS DO ASSENTAMENTO VILA AMAZÔNIA

De acordo com Homma (2016, p. 7), no dia 5 de novembro de 1895 foi assinado em Paris o tratado de Amizade, de Comércio e de Navegação entre o Brasil e Japão, pelos ministros dos dois países junto ao governo francês. Isto resultaria no início da vinda do primeiro contingente de imigrantes japoneses para São Paulo em 1908, para o estado do Pará, em setembro de 1929, e para o estado do Amazonas, em janeiro de 1930.

Como nas demais áreas da região Amazônica, os processos históricos de colonização e migrações estão imbricados na história do Assentamento Vila Amazônia. Registra-se que durante a República Velha o governo brasileiro concedeu um milhão de hectares de terras amazonenses ao Sr. Yamanishi, grande empresário japonês, conforme contrato assinado em 11 de março de 1927 (RODRIGUES; ALBUQUERQUE, 2005).

Os governos do Amazonas e Pará tinham interesse na vinda dos imigrantes com o intuito de desenvolver a agricultura na região e criar alternativas econômicas, e para efetivação dos acordos firmados entre os países (Brasil e Japão) e entre os governos do Pará e do Amazonas, o Ministério das Relações Exteriores no Japão enviou uma comitiva à região para avaliar a viabilidade da produção agrícola. Muto (2010, p. 15) destaca:

Para concretização dos acordos, vieram primeiro os observadores e pesquisadores, para conhecer a região [...] com o objetivo de analisar a qualidade do solo, incidência de malária e das condições de navegabilidade dos rios. [...]. Os representantes do governo japonês também viajaram ao longo do rio Amazonas e naquele Estado escolheram grandes extensões de terras em Maués e Parintins, objetos de concessões

do governo amazonense.

Nilciana Souza (2013 , p. 39) afirma que, “em 1930, o Dr. Tsukasa Uyetsuka²⁴ e sua esposa compraram de Francisco Barreto Batista a localidade de Vila Amazônia, com aproximadamente mil hectares”; assim, a Vila (Batista) — antigo nome da Vila Amazônia — foi destinada à colonização japonesa, por apresentar-se adequada às atividades agrícolas.

Após longo processo de negociação e intervenção do influente político Tsukasa Uyetsuka e pesquisa efetuada para a escolha da área mais produtiva para a agricultura e plantio de juta, foi selecionada uma área de 300 mil hectares em Parintins. E no dia 21 de outubro de 1930 realizava-se a cerimônia de ingresso na colônia. Ao mesmo tempo, os primeiros imigrantes estabeleceram a Vila Amazônia como centro de imigrantes (MUTO, 2010).

Em 1931 foi fundado o Instituto Amazônia pelo Dr. Tsukasa Uyetsuka, ministro da agricultura do Japão na época, que recebera do presidente Getúlio Vargas a permissão para fundar na Amazônia, precisamente no município de Parintins, o Instituto de Estudos Agrícolas para a migração japonesa. (SOUZA, N., 2013, p. 40).

Na Vila Amazônia de Uyetsuka criou-se o Instituto de Pesquisa de Produção da Amazônia, dividido nos seguintes departamentos: Departamento Agrícola, Departamento de Medições Meteorológicas, Centro Ambulatorial e de Treinamento Prático (SOUZA, N., 2013, p. 40).

Muto (2010) relata que Uyetsuka, com o ideal de criar uma colônia-modelo, providenciou a vinda de estudantes da Escola Superior de Colonização do Japão; após anos de treinamento, os alunos eram encaminhados para estágio no Instituto de Pesquisa de Produção da Amazônia. Para ingressar no instituto, exigia-se a conclusão de instrução mínima, nível de curso secundário médio. “Da primeira turma graduada em 1931 até a sétima turma em 1937, foram 248 alunos que saíram dessa escola do Japão e vieram para o Brasil na esperança de explorar a Amazônia” (MUTO, 2010, p. 135). No contingente de migrantes japoneses vindos para o Amazonas e Pará, os *kotakusseis*²⁵ se destinavam ao município de Parintins, “eram algumas dezenas de jovens recém-formados que chegavam com grandes esperanças de desbravar as florestas virgens e cultivar grandes plantações de cacau e guaraná como principais produtos para exportação” (MUTO, 2010, p. 16).

O processo de adaptação dos imigrantes japoneses nas áreas de Parintins ocorreu de

²⁴ “Ex-deputado federal e secretário especial do Ministério da Fazenda do Japão, que congregava interesses de alguns dos maiores capitalistas japoneses e manifestava interesse na colonização japonesa no Estado do Amazonas” (HOMA, 2016, p. 35).

²⁵ Como eram chamados os alunos da Escola Superior de Colonização do Japão.

forma inóspita, as dificuldades de trabalho, desbravar a floresta densa, o clima, a cultura, a língua, as tentativas fracassadas na produção agrícola e no plantio de juta constituíram justificativas para o deslocamento de imigrantes para São Paulo.

A atividade produtiva dos imigrantes em Parintins não passava da agricultura de ciclo curto (mandioca, arroz, feijão, milho, etc.) e do plantio de culturas permanentes sem muito conhecimento na época (seringueira, castanha-do-pará, cacau, café, guaraná, laranja e outras) nas áreas de terra firme, semelhante aos dos caboclos. A tentativa de se conseguir a produção planejada, aplicando a técnica e o capital, apresentava grandes dificuldades. (HOMA, 2016, p. 48).

O êxito no cultivo da juta veio duas décadas após a chegada da primeira turma de japoneses ao Amazonas. A adaptação exitosa das sementes de juta na várzea, por Ryota Oyama, impulsionou um novo ânimo aos colonos da região. Segundo Muto (2010, p. 136), “a alta produção de juta em 1938, fez com que as atividades da Companhia Produtiva da Amazônia se estendessem desde o Rio Solimões à montante da cidade de Manaus até Santarém, estado do Pará”. De acordo com Souza (1998), a Vila Amazônia apresentava uma estrutura de serviços melhor que aqueles da área urbana de Parintins, incluindo escolas, templo para as reuniões, olarias, serrarias, armazéns e casas para os trabalhadores; destes, os que resistem ao tempo encontram-se em processo de deterioração.

O cultivo e a extração da juta foram interrompidos com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, após prisão de alguns colonos japoneses e desapropriação do patrimônio, como espólio de guerra. Em setembro de 1942, a Companhia Industrial Amazonense foi desapropriada e, em abril de 1946, seu patrimônio foi leiloado e adquirido pelo grupo do comendador Joaquim Gonçalves de Araújo, conhecido como o “Imperador da Amazônia”, devido aos seus vastos empreendimentos, em diversas áreas, tais como: processamento de juta, beneficiamento de arroz, serraria, farinha de mandioca.

A casa de J. G. de Araújo, construção que se destaca diante da simplicidade da população que atualmente reside na Vila Amazônia, demonstra a riqueza do imperador da Amazônia, um contraste em relação à vida da população ribeirinha explorada ao longo de décadas.

O empresário português implantou um novo ritmo de desenvolvimento, construindo templo religioso, casa com vários quartos e inclusive sala de projeção de cinema. Mantinha um comércio para atender os seus trabalhadores e também toda população de outras comunidades próximas e distantes. Aceitava tanto dinheiro quanto produtos extrativistas ou animais pela mercadoria ali comercializados. O empresário implantou um sistema de eletricidade, com iluminação pública das ruas abertas na Vila Amazônia, melhor do que a cidade de Parintins. (SOUZA, 2013, p. 115).

Souza (2013, p. 116) destaca que, em 1967, a Vila Amazônia foi vendida a chineses,

que implantaram uma fábrica de papel, porém encontraram dificuldade na obtenção da matéria prima; com isso, abandonaram o projeto em dois anos, devolvendo-a a J. G. de Araújo. A partir da década de 1970 todo o projeto arquitetônico foi deteriorando-se.

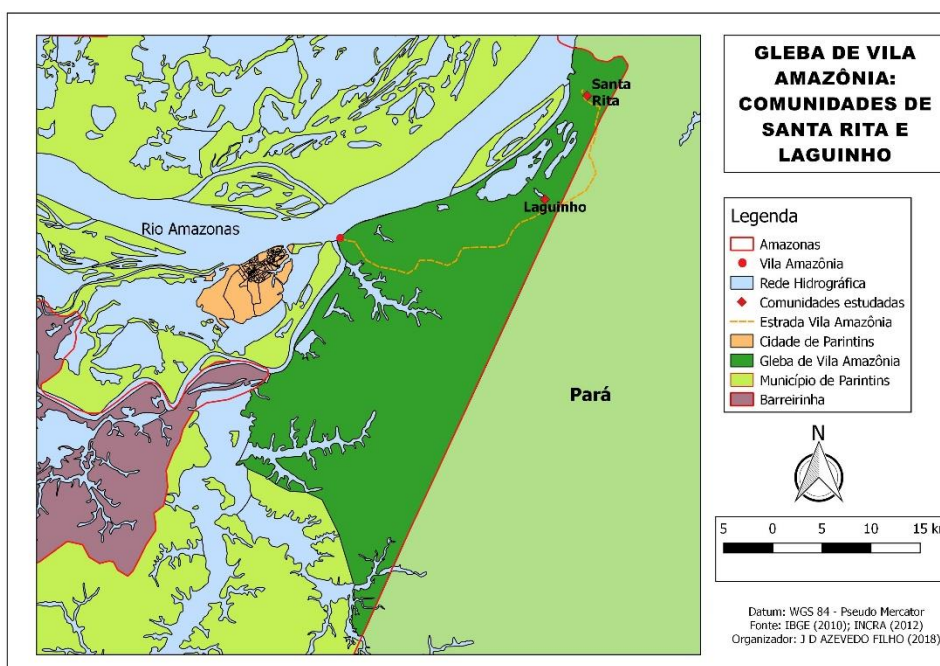
Quanto à educação dos imigrantes, podemos assinalar os excertos apresentados por Muto (2010), após relato dos diversos fatores que constituíram barreira para a permanência dos imigrantes nas vilas e povoados. Muto destaca como um desses fatores a educação dos filhos dos japoneses. Segundo o autor, “é crescente o número de japoneses vindos de outros Estados, assim como da zona rural à cidade de Belém para educar os filhos” (MUTO, 2010, p. 227). A mesma tendência em buscar territórios com melhores oportunidades educacionais é identificada entre os japoneses que residiam no Amapá: “a mobilidade dos colonos do Amapá deve-se a carência de instituição de ensino na zona rural, visto que a educação das crianças e dos jovens era, contínua, sendo prioridade para a sociedade japonesa” (MUTO, 2010, p. 287).

Os filhos dos japoneses da região tinham como opção estudar em Manaus, Belém, Santarém e também em Óbidos. Muto (2010, p. 143) confirmou, em entrevista com a senhora Kiyoko Harada, que as filhas iam estudar no internato em Óbidos, e quando retornavam ensinavam os irmãos e os filhos dos caboclos na escolinha de casa. Já os meninos estudavam no internato em Santarém, depois prosseguiram para cursar faculdade em Belém.

Verifica-se ainda que, segundo Muto (2010), os *kotakusseis*, nos fragmentos extraídos de entrevistas, apresentavam uma notável preocupação com a educação dos ribeirinhos, diante do descaso do estado do Amazonas em relação à educação das populações ribeirinhas, pois era inexistente o ensino público em áreas rurais: os imigrantes abriam uma escolinha para ensinar seus filhos e os dos ribeirinhos, inclusive possibilitavam alfabetização dos adultos, com ênfase na matemática, considerando que as famílias eram analfabetas de várias gerações (MUTO, 2010, p. 143).

No final da década de 1980 ocorreu a intervenção do INCRA, e a área constitui hoje o Projeto de Assentamento Vila Amazônia, criado através do processo nº 1443/96, de desapropriação por interesse social. Na figura 12 observa-se o mapa com a localização do assentamento e identificação (ponto vermelho) das escolas pesquisadas.

Figura 12 – Mapa de localização do Assentamento Vila Amazônia



Fonte: Azevedo Filho (2018).

De acordo com o Relatório do INCRA²⁶, atualizado em dezembro de 2017, o assentamento Vila Amazônia conta com 1.761 famílias assentadas. Conforme o exposto pelo Conselho dos Assentados da Gleba de Vila Amazônia (COAGVA), são 61 comunidades distribuídas, totalizando 15 mil pessoas. O acesso entre as comunidades e o núcleo urbano do assentamento ocorre por via fluvial ou terrestre (estradas e vicinais), uma característica da região é a formação de comunidades próximas de lagos e igarapés. A estrada principal é de piçarra, e no período de chuvas as condições para o escoamento dos produtos e transporte escolar tornam-se desafiantes e inseguras, devido à falta de pavimentação, manutenção e formação de voçorocas.

A Comunidade Santa Maria, mais conhecida como núcleo ou sede da PA Vila Amazônia, dispõe de uma infraestrutura e serviços característicos da área urbana, tais como: água encanada, subestação de energia, rede de telefonia, ruas pavimentadas, posto de saúde, posto de combustível, biblioteca municipal, posto policial, Centro do Idoso, igrejas, Centro de Educação Infantil e Escola de Ensino Fundamental e um porto principal, que realiza embarque e desembarque de cargas e passageiros diariamente em balsas, lanchas e barcos de pequeno porte, como se verifica na figura 13.

²⁶ Conferir em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>.

Figura 13 – Porto de embarque e desembarque de passageiros e cargas



Fonte: Tavares, 2016.

Diariamente, professores, profissionais de saúde, policiais e outros funcionários públicos viajam para a vila a trabalho, bem como também ocorre o inverso: moradores da vila realizam o percurso para trabalhar e adquirir produtos e bens de consumo na área urbana de Parintins. A construção do Porto Público de Pequeno Porte é uma reivindicação de longo prazo para atender às demandas da comunidade, pois o transporte fluvial é o único meio de acesso à área urbana de Parintins (figura 14),

Figura 14 – Construção do Porto da Vila Amazônia



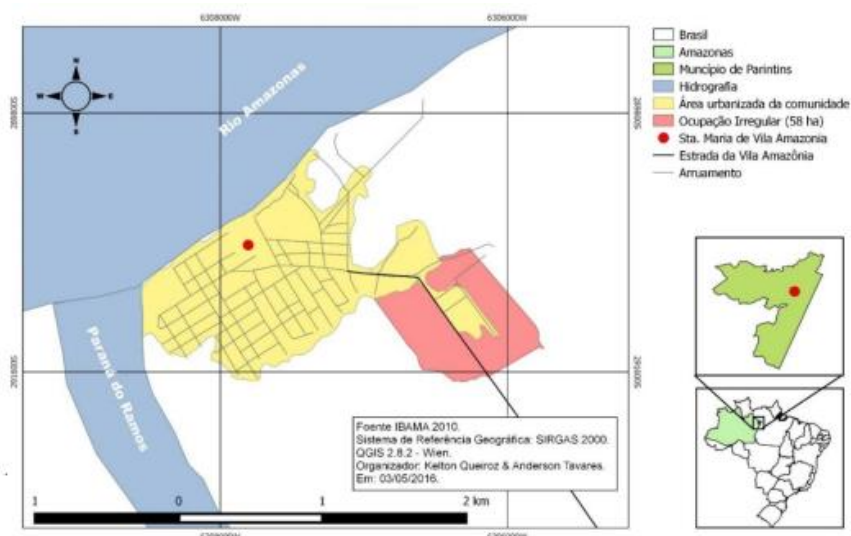
Fonte: Autora (2016).

Dadas as características da PA Vila Amazônia, que tem a capacidade para atender a 2.478 famílias, das quais estão assentadas 1.761, a área da vila de terra firme tem sido apresentada também como alternativa para resolver os problemas sociais de Parintins, como

por exemplo:

- a) Transferência da lixeira pública para área da PA Vila Amazônia: foi cogitada nos anos de 2013 e 2018 pela Prefeitura Municipal de Parintins a transferência da lixeira pública para área da vila, alternativa repudiada pelos moradores durante audiência pública;
- b) Ocupação irregular do assentamento — a área ocupada fica nos arredores da E. M. Tsukasa, consta que foi a primeira ocupação na área do assentamento de Parintins. Conforme Tavares (2016, p. 39), “as terras próximas à escola ‘Tsukasa Uyetsuka’ foram ocupadas irregularmente por pessoas que vieram de outras comunidades da Gleba, de outras localidades do interior do município de Parintins e, até mesmo da sede do município”. Na figura verifica-se a área urbanizada da comunidade e a área ocupada irregularmente.

Figura 15 – Mapa de expansão urbana da Comunidade Santa Maria



Fonte: Queiroz; Tavares, 2016.

Os dados do Censo/IBGE apontam um crescimento significativo de Parintins nas últimas décadas: em 1991 a população total era de 58.783 habitantes (população urbana 41.591 e população rural 17.192); nos anos 2000, constataram-se 92.118 habitantes (população urbana 58.125 e população rural 33.993), e atualmente é a segunda cidade urbana mais populosa do Amazonas, depois da capital, Manaus. Esse crescimento populacional na área urbana tende a intensificar os reflexos nas áreas rurais mais próximas, como é o caso do Assentamento, já afetado com as ocupações.

c) Construção de presídio na Vila Amazônia — o presídio atual de Parintins está localizado no Centro da cidade, ao lado de um hotel e próximo de três escolas. Em audiência pública na Vila Amazônia, em meados de julho de 2017, com a presença de moradores, polícia militar, INCRA e a Secretaria de Estado e Administração Penitenciária do Amazonas, foi aprovada a construção do novo presídio, localizado no km 6 da principal estrada que é utilizada para o escoamento da produção e transporte escolar.

A chegada da energia elétrica às comunidades por meio do Programa Luz Para Todos²⁷ trouxe melhorias e mudanças nos hábitos de vida dos assentados: a possibilidade de armazenar alimentos, ter acesso às informações por meio da televisão, passaram a adquirir ventiladores, geladeiras, liquidificadores, bens de consumo dos quais eles não dispunham para uso no cotidiano. Por meio da eletrificação rural também se tornou possível a concretização do Ensino Médio Mediado Por Tecnologias, apresentando-se como mais uma oportunidade de formação aos jovens inviabilizados de cursar o Ensino Médio na área urbana e adultos que não tiveram oportunidades de concluir os estudos.

No caso da Vila Amazônia, todo o seu processo de ocupação, exploração das riquezas naturais, cultivo de juta, os incentivos aos japoneses, portugueses e chineses para investirem na região perpassaram por ações do Estado, com fins de promover o desenvolvimento econômico da região. Mas ressalta-se que a história, neste caso, os resquícios históricos que relatam a atuação dos empreendedores (japoneses, portugueses e chineses) também omitem a atuação dos ribeirinhos que estavam presentes na região e, ainda, permanecem guardando na memória a história daqueles tempos difíceis.

5.2 O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO NO ASSENTAMENTO VILA AMAZÔNIA

Com alguns apontamentos citados ao longo da tese, esta seção busca trazer à tona os condicionantes políticos e econômicos que concretizaram a nucleação escolar no Assentamento Vila Amazônia. Mas antes de tratarmos da nucleação escolar das escolas rurais, cabe conceituarmos os termos *política* e *políticas públicas* e suas implicações na organização da

²⁷ O Programa Nacional de Eletrificação Rural foi instituído pelo Decreto nº 4.873, de 11 de novembro de 2003, e foi destinado a propiciar, até o ano de 2008, o atendimento em energia elétrica à parcela da população do meio rural brasileiro que ainda não tivesse acesso a esse serviço público.

escola, na garantia de acesso, permanência e qualidade social.

Na literatura há ampla variedade de conceitos e pressupostos sobre *política*, considerando os diferentes processos históricos. Dentre o arco de possibilidades, Scarlatto e Gentilini (2016) alegam que ao falar de política é imprescindível omitir as relações de poder entre os indivíduos ou do Estado ante os indivíduos. Consoante a este pensamento, destaca-se o conceito de política presente na acepção do marxismo, que, segundo Scarlatto e Gentilini (2016), analisou dentro de uma sociedade capitalista:

Karl Marx (1818-1883) conceituou a política de modo muito mais condizente com a realidade e a dinâmica de uma sociedade de classes. O poder político, nessa sociedade, é essencialmente, de um poder político de classes, isto é, exercido em nome de uma classe que é dominante em um dado contexto histórico. Nas sociedades capitalistas, a burguesia é a classe dominante, logo o poder político é essencialmente, um poder burguês, exercido para manter a exploração de uma classe sobre outra, no caso sobre o proletariado. (SCARLATTO; GENTILINI, 2016, p. 18).

Assim, a política, por meio de relações de poder, representa os interesses de uma determinada classe ou visa a atender ou manter o status da classe dominante. A esse processo de interesses contraditórios entre o bem comum da sociedade (classe trabalhadora) e os interesses da sociedade (econômica), se consolidou a educação do campo, a partir da união e luta dos movimentos sociais, já caracterizados na seção 2.

Já acerca da complexidade da expressão *políticas públicas*, é praticamente consenso que não há como discutir política pública, neste caso educacional, dissociada das relações econômicas, sociais e culturais ou da relação/interferência do Estado para com a sociedade (classe trabalhadora). Assim, a política pública no sentido mais consensual é compreendida como “ação do Estado” (ou de governo, quando transitória, não assegurada em lei e atrelada a um determinado partido no poder). Nesse sentido, Eloisa Hofling (2001) nos alerta que as políticas sociais e a educação se situam no interior de um tipo particular de Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social.

Sérgio de Azevedo (2003) construiu um conceito didático sobre política (pública), sendo na sua compreensão: tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, bem como os impactos de sua ação ou omissão. Assim, se um governo não faz nada em relação a alguma coisa emergente, isso também é uma política pública, pois envolveu uma decisão. As políticas públicas, por sua vez, não são conduzidas necessariamente apenas pelo Estado, mas também ocorrem, sobretudo, estimuladas pela sociedade civil.

As políticas públicas, entendidas como “Estado em ação”, representam o Estado implantando um projeto de governo, sendo responsabilidade do Estado, mesmo que tenha sido construída com a sociedade civil (HOFLING, 2001).

Sidney Costa (2016), ao discorrer sobre política pública e política estatal, assinala:

[...] As políticas públicas/estatais seriam fendas ou brechas de luta política que, no conjunto, permitem estabelecer uma hegemonia favorável a frações da classe trabalhadora em situação precária em termos de manutenção de sua existência ou cidadania. As demandas por políticas públicas expressam os interesses particulares de grupos no interior da sociedade, os quais acreditam que o atendimento de suas demandas focalizadas minora sofrimentos causados pelas desigualdades sociais, no interior da sociedade capitalista. (COSTA, 2016, p. 70).

Assim, entende-se que as políticas públicas representam primeiramente os interesses do Estado, sendo as políticas públicas ações do Estado em busca de equalizar, criar consenso e dirimir conflitos em relação ao sistema.

O que é tratado como políticas públicas que visam interesse do todos são na verdade políticas públicas/estatais servem como reguladoras das condições sociais e silenciador dos conflitos por meio de políticas sociais e, ao mesmo tempo, sustenta a imagem ilusória de um Estado que se mantém acima dos interesses de classe, quando na verdade pode e, muitas vezes e invariavelmente, age em função de interesses que não são comuns, mas da classe do poder econômico. (COSTA; BEZERRA NETO, 2016, p. 19).

Com isso, as políticas públicas/estatais, entre elas as educacionais, visam a atender os interesses específicos do Estado, em fomentar novas regulamentações, gerir comportamentos, formar consenso e/ou incentivar padrões de formação e consumo.

Consoante aos interesses do Poder Econômico vigente, agregados aos anseios do Estado, a escola como se conhece hoje, lugar de ensino para todos os grupos sociais (na forma da lei), garantida em suas condições mínimas de existência pelo Estado, reprodutora (ou que deveria ser) da cultura universal, trata-se de uma experiência educacional do final do século XIX, momento em que as relações capitalistas de produção, amadurecidas pelo ritmo da industrialização e visando à *mais-valia*, demandavam, por um lado, conhecimento técnico padronizado da mão de obra e, por outro, controle ideológico das massas de trabalhadores, fazendo surgir a escola moderna, a partir de uma contradição: ser ao mesmo tempo espaço de superação, de criação, de *práxis* e, na contramão disto, espaço de reprodução e controle ideológicos. É com essa característica contraditória, dialética, dual que a escola se desenvolveu nos últimos 150 anos, tempo em que a cultura humana passou por suas mais profundas transformações (OLIVEIRA, 2019, p. 5).

A educação do campo, consolidada enquanto política pública, visa a disponibilizar melhores oportunidades de educação e transformação às populações rurais excluídas ao longo do processo histórico no Brasil. Nesse conjunto de população rural excluída das políticas públicas/estatais se encontra a população residente no Assentamento Vila Amazônia, que vive

hoje os impactos de uma ação política que interfere diretamente no acesso, permanência e qualidade social da educação, neste caso a nucleação escolar.

Sales (2013, p. 6) explica que o modelo de nucleação escolar surgiu nos Estados Unidos e foi trazido para o Brasil a partir de 1976, no Paraná, quando o país recebia a interferência de organismos norte-americanos como a USAID²⁸. Após a implantação do modelo no Paraná, este se disseminou por Minas Gerais em 1983, Goiás em 1988, São Paulo em 1989, alcançando uma dimensão nacional.

O período de maior abrangência nacional da nucleação escolar foi na década de 1990, dado o contexto político e econômico, assim como as influências de organismos internacionais e a descentralização do ensino na década de 1990, por meio da Lei nº 9.394/1996, e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), constituindo assim numa estratégia não obrigatória, mas viável financeiramente aos municípios, se considerarmos as orientações do FUNDEF para o repasse de recursos financeiros aos municípios. Em 2006 o FUNDEF foi transformado no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB)

O FUNDEF visava à transferência de recursos financeiros aos municípios de acordo com o número de matrículas do ano anterior; com isso, importava ao MEC o número de alunos atendidos e não o número de estabelecimentos escolares. Conforme o artigo 212, §5º, “As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na Educação Básica nas respectivas redes públicas de ensino” (BRASIL, 2008). Assim, cada escola, no caso a etapa do “ensino fundamental para receber a fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação”, teria entre os critérios, conforme a LDB, artigo 60, §4º do Ato e das Disposições Constitucionais Transitórias: I- Estabelecimento do número de mínimo e máximo de alunos em sala de aula; V- localização e atendimento da clientela; e VI- a busca do aumento do padrão de qualidade de ensino. Jardim e Oliveira (2017) apontam que a escola deveria ter no mínimo 20 alunos matriculados para o recebimento de recursos do FUNDEF, e nas classes multisseriadas este número varia de 10 a 16 alunos.

Jardim e Oliveira (2017) assinalam que, no Amazonas, sob impulso da descentralização do ensino e das regulamentações do FUNDEF para recebimento de recursos

²⁸ United States Agency for International Development, agência do governo americano.

financeiros, houve uma redução no número de estabelecimentos escolares rurais nas secretarias municipais de Educação do Amazonas, desde 1997, nos municípios de Parintins, Eirunepé, Iranduba, São Gabriel da Cachoeira, Nhamundá, Manacapuru, Manaquiri, Autazes, Nova Olinda, Barreirinha, Maués, Urucará e outros. A expansão das escolas nucleadas ocorreu no final da década de 1990 e início dos anos 2000, atrelada aos interesses das prefeituras em garantir recursos do FUNDEF aos municípios, com a justificativa aos comunitários de que haveria escolas mais estruturadas, professores qualificados e transporte escolar disponibilizados pelo município.

O processo de nucleação em Parintins começou em 1999, segundo entrevista com ex-secretário de educação Lázaro Teixeira, na gestão do prefeito Eraldo Farias Maia, que assumiu a gestão municipal após impeachment de Carlos Alberto da Silva, conhecido com Carlinho da Carbrás; um dos pontos apontados para o impeachment foi desvio de merenda escolar. Como se pode verificar na fala do prof. Lázaro durante entrevista.

No final de setembro de 1998 o prefeito Carlos Alberto da Silva foi cassado e assumiu o vice, o prefeito Eraldo Farias Maia. O Eraldo me convidou para assumir a secretaria de educação. Assumi no dia 3 de novembro de 1998, a primeira missão nossa foi conhecer a realidade do município, viajar e visitar todas as escolas. Nessas andanças vimos a falta de merenda escolar, número reduzido de alunos concluindo o Ensino Fundamental. [...]. Observei crianças remando longas distâncias para chegar na escola, o que gerava preocupação com a segurança, o tempo e energia gasta. (LÁZARO TEIXEIRA).

O entrevistado também elencou, com ponto crucial para a nucleação, a presença das escolas multisseriadas em todas as comunidades, as condições inadequadas dos espaços, as dificuldades dos professores para trabalhar com diferentes idades/séries, a defasagem no aprendizado.

Todas as comunidades tinham classe multisseriada; conversando com o setor pedagógico, era um dos fatores que faziam com nível de aprendizado fosse defasado, rendimento escolar mínimo, professor atuando com várias idades/séries e as condições das escolas. Só tinha uma maneira de diminuir as classes multisseriadas: é concentrar alunos em centros e inevitavelmente criar o transporte escolar, em função disso. (LÁZARO TEIXEIRA).

Lázaro Teixeira, ao assumir a secretaria de educação no dia 3 de novembro de 1998, pôde constatar junto à coordenação pedagógica que a escola multisseriada constituía um entrave na educação das crianças da zona rural, pois apresentava problemas como: o baixo número de alunos que concluíam o Ensino Fundamental, as condições insalubres das escolas, as dificuldades dos professores em lidar com os alunos em diferentes séries e idades. O secretário vislumbrou na nucleação uma estratégia de dirimir tais dificuldades, com a ampliação de escolas, construção e garantia do transporte escolar público.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, foram nucleadas escolas nas comunidades do Paraná do Espírito Santo, Limão, Mocambo, Caburi, Santa Maria da Vila Amazônia, Mamuru, São José da Terra Preta, Jacu Uaicurapá, São Tomé do Uaicurapá e Maranhão. Na entrevista com o ex-secretário de educação, por não recordar o nome da escola, em alguns momentos o entrevistado citava o nome da comunidade.

Teve a construção das escolas Marcelino Henrique, Fernando Carvalho, e também no Santo Antônio do Tracajá e Muriá. As outras escolas foram ampliadas, todas nas calhas do Rio, Mocambo do Mamuru, Muriá, Cristo Rei Muriá, São José da Terra Preta, Jacu no Uaicurapá, São Tomé no Uaicurapá, Maranhão no Uaicurapá, Paraná do Espírito Santo do Meio, Itaboraí, Limão, Mocambo, Caburi e Santa Maria da Vila Amazônia. (LÁZARO TEIXEIRA).

Também foram construídas quatro escolas padrão com recursos do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Antes de discorrer sobre o FUNDESCOLA, cabe tecer algumas considerações acerca do Banco Mundial como preponderante no financiamento (empréstimo), na definição e implementação das políticas educacionais no Brasil. O Banco Mundial propaga o discurso de promover o desenvolvimento econômico e social dos países “parceiros”; no entanto, para a concessão de empréstimos impõe condicionalidades que atendam aos interesses do banco quanto à reestruturação econômica dos países, abertura de mercado, dentre outros. Verifica-se forte influência do Banco Mundial na construção e redefinição das políticas educacionais brasileiras; essa intervenção iniciou-se no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), sendo ampliada e intensificada nos governos posteriores. Contudo, as ações do Banco Mundial, a partir da lógica neoliberal de Estado mínimo, trazem em seu bojo o esvaziamento dos conteúdos escolares, a fragilização da formação docente, o mínimo de investimento em educação pelo Estado, a responsabilização do fracasso escolar à escola e professores, bem como a lógica do mercado aplicada ao ambiente escolar. Silva (2002) reforça que a atuação do Banco Mundial no Brasil não ocorre somente por meio de empréstimos financeiros, mas também na definição de pautas e políticas com viés econômico, secundarizando as demandas, os impactos e os resultados sociais.

No bojo de programas implementados para a área rural com recursos do Banco Mundial, destaca-se o FUNDESCOLA. Sobre o programa, verifica-se:

FUNDESCOLA – é um programa do Ministério da Educação – MEC, financiado com recursos do FNDE/MEC e com recursos tomados de empréstimos pelo Governo Federal junto ao Banco Mundial – BIRD. Foi elaborado em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, envolvendo recursos da ordem de US\$ 1,3 bilhão, a ser implementado nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, em etapas, por meio de Projetos específicos para cada etapa. (FUNDESCOLA, 2000, p. 5).

A Resolução nº 06, de 18 de fevereiro de 2000 (FUNDESCOLA, 2000, p. 4), trata das normas para financiamento de Projetos Educacionais e estabelece critérios e parâmetros para concessão de assistência financeira no exercício de 2000. O programa foi dividido em duas etapas: o FUNDESCOLA I, iniciado em 1998 para beneficiar o Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a ser executado até o ano 2000; e o FUNDESCOLA II, que incluiu 101 municípios do Norte e Centro-Oeste e 66 municípios do Nordeste, a ser implementado no prazo de cinco anos (FUNDESCOLA, 2000, p. 12).

O programa tinha como foco o financiamento de ações, programas e projetos nas áreas, a saber: projeto de adequação de prédios escolares; equipamento/mobiliário para escolas; equipamento/mobiliário para escolas construídas; construção de escolas; projeto de melhoria das escolas; desenvolvimento institucional e apoio a programas do MEC (FUNDESCOLA, 2000, p. 12).

Como destaque, devemos observar que um dos requisitos para financiamento de projetos de adequação de prédios escolares era que a escola tivesse mais de 20 alunos cursando o Ensino Fundamental regular, enquanto nas escolas multisseriadas se verifica que, nos dados atuais, o número de alunos ainda varia entre o mínimo de cinco alunos e o máximo de 24. De 43 escolas multisseriadas, apenas nove apresentavam número superior de 20 matrículas²⁹. Assim, a nucleação ou proposta de nucleação foi uma das estratégias da gestão municipal para garantir o recebimento de recursos e participação no programa federal.

Para projetos de construção de escolas, dentre os requisitos para o financiamento verifica-se que o projeto arquitetônico padrão deveria ser aprovado pelo Banco Mundial (FUNDESCOLA, 2000, p. 17), o que justifica a utilização do padrão de escola disponibilizado pelo MEC e construído nas comunidades Moriá, Santo Antônio do Rio Traçajá, Colônia do Laginho e Comunidade Santa Rita.

O projeto arquitetônico padrão MEC, denominado Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural³⁰, compõe-se de quatro salas de aula, com capacidade para o atendimento de 240 alunos distribuídos em dois turnos ou 120 em tempo integral. O projeto passou por revisão desde sua implantação e atualmente integra uma quadra poliesportiva coberta (FNDE, 2019).

Com a nucleação escolar, a Prefeitura Municipal, na administração de Eraldo Farias Maia, garantiu a oferta, maior número de matrículas e o acesso dos alunos à escola por meio do

²⁹ Dados presentes no documento disponibilizado pela SEMED/Parintins.

³⁰ Conferir em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/eixos-de-atuacao/infraestrutura-fisica-escolar/item/5954-projeto-espa%C3%A7o-educativo-urbano-e-rural-4-salas>>.

transporte escolar rural. No entanto, tem-se identificado que no decorrer dos anos a administração municipal tem inviabilizado/dificultado e/ou ofertado o transporte escolar de forma inapropriada.

Verifica-se que as escolas foram construídas, durante a vigência de um programa do Governo Federal, com prioridade para as áreas com maiores disparidades de acesso aos bens culturais e de consumo: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Na busca de garantia da oferta, constata-se que as comunidades em que foi implantada a nucleação ainda não têm garantidos o acesso, a permanência e a qualidade social da educação.

As escolas nucleadas têm sido contempladas pelos programas federais de formação de professores (Escola Ativa, Escola da Terra): Programa de Merenda Escolar, Programa Mais Educação, Programa Nacional do Livro Didático-Campo (PNLD/Campo) e Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE). As escolas nucleadas E. M. Marcelino Henrique e E. M. Fernando Carvalho foram construídas impulsionadas pela política de nucleação no Brasil, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, enquanto a E. M. Escola Tsukasa Uyetsuka foi criada para funcionar como escola agrícola; não tendo êxito, foi transformada numa escola nucleada. Essas escolas recebem alunos das áreas adjacentes por meio de transporte escolar; ressalta-se que a população residente no Assentamento vive do extrativismo e produção familiar em pequena escala, e destaca-se ainda a ausência de orientação técnica dos órgãos responsáveis, que deveriam auxiliá-los na exploração sustentável da área cedida.

Em consonância aos dados fornecidos pela chefe da Divisão de Estatísticas e Cadastramento Escolar/SEMED, desde 2010 encontram-se em funcionamento 43 escolas na PA Vila Amazônia, sendo 17 multisseriadas, 19 agregadas e 7 escolas nucleadas. Destas 7 escolas nucleadas, busco traçar os impactos da nucleação de três escolas, a saber: Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka, Escola Municipal Fernando Carvalho e Escola Municipal Marcelino Henrique.

5.2.1 Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka

A Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka, localizada no núcleo urbano da Vila Amazônia, denominada Comunidade Santa Maria, era, antes do Decreto de Criação nº 070, de 13 de dezembro de 2017, denominada Escola Municipal Otávio Guedes de Araújo. O nome atual da escola faz homenagem ao líder da Colônia Japonesa no Baixo Amazonas, Sr. Tsukasa Uyetsuka. Localiza-se no núcleo urbano da Vila Amazônia, a 30 minutos de barco do município de Parintins, em linha reta 5 km da sede do município.

Conforme descrito por José Souza (2013, p. 116), “a escola foi erguida na década de 1990, em alvenaria, coberta de telha de barro, toda equipada para funcionar como escola agrícola, semi-internato ou internato”.

Durante visita *in loco*, podem-se verificar três placas que demonstram a data de inauguração em dezembro de 1996, de reinauguração em 2006 e de reforma e ampliação no ano 2018, como se observa:

- a) Placa de Inauguração – Refere-se à escola como “Escola Agrotécnica de Vila Amazônia”, descreve que a obra foi construída com recursos do Convênio nº 293/1996-MEC/FNDE/PMP, inaugurada em dezembro de 1996.
- b) Placa de Reinauguração – Menciona a escola como “Escola Agrícola de Vila Amazônia Dr. Tsukasa Uyetsuka”, reinaugurada na gestão do prefeito Frank Luiz da Cunha Garcia, em março de 2006, reformada com recursos próprios da prefeitura.
- c) Placa de Reforma e Ampliação – na terceira gestão do prefeito Frank Luiz da Cunha Garcia foi realizada a reforma e ampliação da agora denominada “Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka”, reforma e ampliação realizada com recursos próprios da prefeitura de Parintins, conforme frisa a placa.

Alcântara (2015), ao denunciar no jornal local o abandono da escola pelo poder público, elegeu como manchete “Colégio Agrícola: um retrato do descaso na Vila Amazônia, em Parintins” e descreveu a estrutura física como sendo “formada por sete prédios, sendo quatro pavilhões para salas de aula e três para administração e coordenação de projetos, [...] as construções encontravam-se em estado de abandono, depredadas, saqueadas e esquecidas” (ALCÂNTARA, 2015). Na figura 16 temos a imagem atual da escola, após reforma e ampliação, com quadra poliesportiva coberta.

Figura 16 – Vista área da E. M. Tsukasa Uyetsuka



Fonte: Souza (2018).

Na projeção de funcionamento para a escola agrícola, a arquitetura do prédio compreendia uma casa para professores, salas ambientes — uma para cursos de indústria, outro para a agricultura — e ainda uma garagem para caminhões e maquinários, ambos saqueados, abandonados e precarizados com a ação do tempo. O espaço mais conservado é o local onde funcionam as salas de aulas.

Na figura 17 verifica-se o abandono dos espaços na gestão Alexandre da Carbrás/PSD (2013-2016) e a reforma e ampliação da gestão Frank Garcia/PSDB (2017-2020).

Figura 17 – E. M. Tsukasa Uyetsuka, 2015 – área abandonada



Fonte: Alcântara (2015).

Quanto à infraestrutura atual, a escola apresenta um espaço físico diferenciado, se considerarmos que foi construída para formar profissionais de nível técnico; apresenta melhores opções de infraestrutura para desenvolver trabalhos na escola, se comparada à estrutura das demais escolas nucleadas das áreas rurais.

No contexto atual, a escola dispõe de dezenove salas de aula, sala para secretaria, diretoria, sala de coordenação, sala de recursos, biblioteca improvisada, refeitório, auditório improvisado, depósito de merenda escolar, sala para materiais de educação física, quadra poliesportiva coberta, e um anexo com três salas de aulas e banheiros. Em relação ao quadro, tem-se: gestor, coordenador pedagógico (2), técnico administrativo (2), merendeira (3), serviços gerais (6), vigia (8), professores (40), monitores para sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (7). Pelo número de salas de aula, a referida escola é a maior da rede municipal de Parintins.

Figura 18 – E. M. Tsukasa Uyetsuka, 2018



Fonte: Acervo da pesquisadora (Souza, 2018).

De acordo com os dados do Censo Escolar (2010-2017), nos últimos cinco anos a escola atendeu a uma média de 800 alunos anualmente; o maior número de alunos matriculados está nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em relação aos professores, dos 40 que lecionam na escola, 19 residem em Parintins e realizam o trajeto diariamente de balsa ou lancha até a escola, os demais residem na comunidade.

A escola atende a uma faixa de 800 a 900 alunos diariamente; no entanto, não dispõe

de laboratório de informática e sala de leitura. Na escola podem identificar-se uma quadra de esportes, diretoria, sala de professores, biblioteca, refeitórios, banheiro e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora a escola tenha matriculado, em 2017, 30 alunos na modalidade Educação Especial, não possui banheiros, nem dependências escolares acessíveis às pessoas com deficiência. Quanto aos itens e equipamentos tecnológicos, em 2017 a escola dispunha apenas de impressora e televisão, não tendo aparelho de DVD, copiadora nem projetor.

A tabela 12 expõe o número de matrículas de 2010 a 2018, assim como o número de alunos que utilizam o transporte escolar rural.

Tabela 6 – Número de matrículas na E. M. Tsukasa Uyetsuka

Nível	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Maternal	-	-	-	-	-	-	-	-	-
I Período	-	-	-	-	-	-	-	-	-
II Período	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1º ano	85	87	90	85	93	59	85	73	89
2º ano	78	83	93	93	83	91	63	83	77
3º ano	124	103	115	105	107	89	100	75	98
4º ano	79	123	105	111	117	99	104	105	81
5º ano	92	77	92	93	97	110	93	93	100
6º ano	70	107	80	102	113	122	113	77	98
7º ano	58	53	92	70	81	80	115	90	63
8º ano	55	55	53	71	58	77	77	89	89
9º ano	65	57	40	34	45	53	64	60	68
P. J. Campo	-	-	-	-	-	85	60	-	-
EJA 1ª à 4ª	-	53	-	-	-	-	-	43	-
EJA 5ª à 8ª	55	52	57	55	28	-	-	26	61
Total de alunos	761	850	817	819	822	865	874	-	824
Transporte Escolar	759	729	809	801	821	865	874	-	807

Fonte: QEDu, Censo Escolar (2010-2017), organizado por Souza (2018).

Verifica-se um número razoavelmente menor de alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em comparação aos Anos Iniciais; este quantitativo está conexo ao número de crianças e adolescentes da Comunidade Santa Maria que estudam nas escolas da área urbana de Parintins, por acreditarem que são de melhor qualidade, se comparado seu ensino ao da comunidade.

Neste caso, os pais e alunos entendem que a escola da área urbana possibilitará melhores oportunidades de conhecimento. No sentido campo-cidade, da Comunidade Santa Maria para a área urbana de Parintins, verificou-se uma média de 180 alunos transportados diariamente, em embarcações de grande porte.

Este fenômeno não está restrito ao Assentamento, é uma característica nacional,

devido a, em alguns lugares, não estarem disponíveis os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na comunidade; ou também ocorre que o irmão mais velho vai cursar o Ensino Médio na área urbana, em busca de aumentar as possibilidades de garantir uma vaga na universidade, e o irmão mais novo o acompanha. No Brasil, observa-se:

No caso do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série das 1.371.058 crianças atendidas em 2005, somente 42,6% são transportadas para escolas localizadas na área urbana. Esse percentual aumenta nas séries finais do Ensino Fundamental. Dos 1.992.224 alunos residentes na zona rural atendidos pelo transporte escolar público, 62,4% tiveram como destino uma escola urbana, sugerindo a carência de escolas rurais que oferecem ensino de 5º a 8º série. (BRASIL/INEP, 2007, p. 37).

A gestora da Escola Tsukasa Uyetsuka demonstrou inquietação quanto ao transporte escolar dos alunos para escolas da área urbana, pois o distanciamento da escola acarreta preocupação às famílias, dadas as dificuldades dos pais em acompanhar a vida escolar dos filhos, ao uso de drogas e à gravidez precoce, que conseqüentemente provoca também o abandono escolar.

Ao observar o item sobre o transporte escolar rural, pode-se constatar que mais de 95% dos alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) ao Ensino Médio dependem exclusivamente do transporte para ter acesso à escola. Os alunos atendidos são da própria vila, bem como das comunidades adjacentes, Colônia Flor de Maio, Irmãos Coragem, Nova Esperança e Ramal do Zé Açú.

Acerca do transporte escolar, em 2016, 883 alunos utilizavam o TER; no ano 2018, foram transportados 807 alunos da comunidade e 31 alunos do entorno. A secretaria adquiriu um ônibus com recursos do FNDE, o qual faz o transporte dos alunos da comunidade Santa Maria, enquanto o transporte dos alunos do entorno é realizado por prestadores de serviços. Em entrevista com o coordenador do transporte escolar de Parintins, foi possível averiguar que a SEMED optou por utilizar os ônibus escolares adquiridos com recursos do FNDE na área urbana de Parintins (transporte de alunos das áreas rurais do Aningá, Parananema e Macurani) e na Comunidade Santa Maria; nas demais comunidades o transporte rural terrestre e fluvial é realizado por prestadores de serviços.

Conforme pontuado pelo coordenador do TER, a estratégia adotada de utilizar os ônibus “novos” em áreas pavimentadas visa a garantir maior tempo de vida útil dos ônibus, pois, se fossem utilizados nas estradas e vicinais das comunidades rurais, logo se deteriorariam devido às más condições das estradas, vicinais e ramais. Em entrevista com um comunitário, afirmou ele que, “enquanto a estrada não melhorar, os transportadores não irão colocar ônibus

melhores para transportar as crianças, os ônibus são os mesmos há 16 anos³¹.

Na tabela 13 observam-se a rota, o turno, a distância, o tempo de viagem e o consumo de combustível.

Tabela 7 – Rota E. M. Tsukasa Uyetsuka

Nome	Rota	Turno	Distância	Tempo	Consumo
Ônibus/SEMED	Tsukasa/Sede	Matutino	6,5 km	55min	800L Diesel, 20L Ursa
Ônibus/SEMED/	Tsukasa/Sede	Vespertino	6,5 km	55min	800L Diesel, 20L Ursa
Ônibus/Transportador	Tsukasa/ Estrada	Matutino	8, 48km	1h	600L Diesel, 20L Ursa 40
Ônibus/Transportador	Tsukasa/ Estrada	Vespertino	8, 48km	1h	600L Diesel, 20L Ursa 40

Fonte: SEMED/Transporte Escolar, 2018.

De acordo com o Departamento do Transporte Escolar Terrestre e Aquaviário de Parintins, o tempo de percurso no núcleo urbano de ônibus é realizado em 55 minutos, a distância é 6,5 km, em cada turno matutino e vespertino. O tempo de percurso das comunidades adjacentes à escola dura por volta de 60 minutos, o ônibus percorre cerca de 8,48 km. A rota na Comunidade Santa Maria dura em média 55 minutos, sendo realizada por ônibus adquiridos com recursos do FNDE.

Souza (2013, p. 121) organizou um croqui para mostrar as comunidades adjacentes de onde os alunos provinham para estudar na E. M. Tsukasa Uyetsuka: Cabeceira do Inferno, Colônia Flor de Maio, Miriti e Colônia Irmãos Coragem, o que nos ajuda a observar a dimensão do distanciamento das comunidades para escola.

Figura 19 – Localização dos alunos que utilizam o transporte no entorno da E. M.



Fonte: José Souza (2013).

³¹ Entrevista com o comunitário.

Em 2017 também foram transportados alunos das comunidades Nova Esperança e Ramal do Zé Açú. Ressalta-se que, nas comunidades citadas, há em funcionamento escolas multisseriadas que disponibilizam a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em vista dos dados apresentados, infere-se que o transporte escolar rural constitui instrumento primordial para garantir o acesso dos alunos à escola. Quando o transporte escolar é inviabilizado, seja por falta de manutenção, combustível, pagamento dos motoristas, intrafegabilidade das estradas, ramais e vicinais, põe-se em risco a pontualidade e exequibilidade da organização do trabalho pedagógico. Considerando que os índices educacionais para a área rural, no nível nacional, historicamente são mais baixos, dos obstáculos ora apresentados para acesso e pontualidade na escola decorrem resultados negativos, como se observa na taxa de rendimento (2010-2016), conforme a tabela 14.

Tabela 8 – Taxa de Rendimentos (2010-2016)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Anos Iniciais do Ensino Fundamental									
Reprovação	48	45	47	25	25	25	45	25	29
	10%	9,9%	9,8%	5%	4,9%	5,5%	9,9%	5,8%	6,7%
Abandono	8	10	8	8	18	18	15	2	3
	1,5%	2%	1,5%	1,5%	3,4%	4%	3,3%	0,2%	0,5%
Aprovação	418	394	426	457	459	403	387	407	92,9%
	88,4%	88,1%	88,7%	93,5%	91,7%	90,5%	86,8%	94%	
Anos Finais do Ensino Fundamental									
Reprovação	48	16	62	50	36	13	18	30	12
	19,4%	6,2%	23%	17,9%	11,9%	3,7%	4,7%	9,6%	3,6%
Abandono	14	10	12	16	31	32	24	15	8
	5,3%	3,7%	4,4%	5,5%	10,1%	9,6%	6,3%	4,5%	2,0%
Aprovação	187	222	194	212	231	286	329	268	93%
	75,3%	90%	72%	76,6%	78%	86,7%	89,1%	85,9%	290

Fonte: INEP/Censo Escolar (2016).

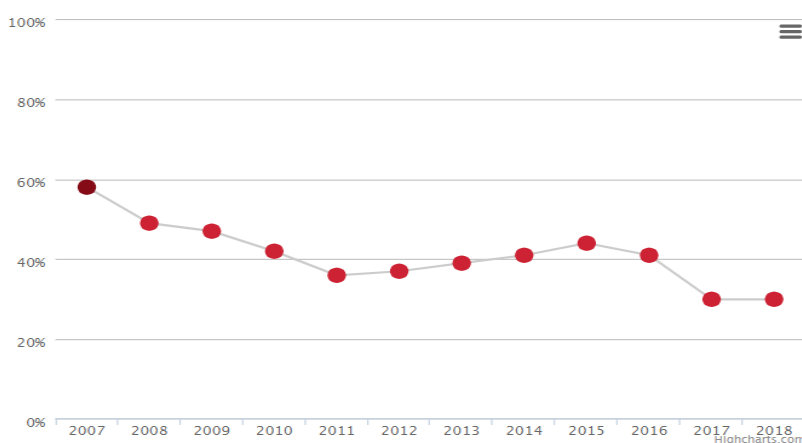
Quanto à taxa de rendimento, consiste na soma do número de alunos matriculados que foram aprovados, reprovados e que abandonaram a escola; observa-se maior número de abandono escolar, bem como um quantitativo razoável de alunos reprovados, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir dos dados apresentados, pode-se observar um maior número de abandono escolar, bem como um quantitativo razoável de alunos reprovados, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. No ano letivo de 2018, constatou-se o quantitativo de 444 alunos matriculados

do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e 364 do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; no programa ProJovem, 58; 12 alunos especiais no (AEE); e 100 alunos do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (SEMED/PIN, 2018).

Quanto à proporção de alunos com distorção idade-série, relativa ao atraso escolar com dois anos ou mais, os dados de 2018 apontam: nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de cada 100 alunos, aproximadamente 13 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais, enquanto no Anos Finais do Ensino Fundamental a estimativa era de que, para cada 100 alunos, 30 se apresentavam com atraso escolar (QEdU, 2018). O gráfico 3 demonstra a proporção de distorção idade-série no período de 2007 a 2018, nos Anos Finais do Ensino Fundamental; é notória a diminuição paulatina ao longo dos anos: era de 60% no ano de 2007, atingindo sua menor porcentagem no ano de 2018, com 30%, o que representa ainda que, de cada 100 alunos, 30 apresentam atraso escolar.

Gráfico 3 – E. M. Tsukasa Uyetsuka 2007-2018



Fonte: Inep, 2018. Organizado pelo QEdU.

Não é por acaso que o número de abandonos nos anos de 2013 (16), 2014 (31), 2015 (32) e 2016 (24) e a distorção idade-série, que diminuíram até 2011, nos anos de 2012 a 2015 voltaram a aumentar, em pleno período da gestão municipal Carbrás, marcada pelo descaso com a educação, principalmente a omissão quanto ao funcionamento do transporte escolar.

Quando se analisa a proficiência³² dos alunos — neste caso vamos citar os alunos do 9º ano na área de matemática —, verificam-se níveis muito baixos de aprendizagem. Em 2013,

³² O nível de proficiência é dividido em 4 escalas: avançado, proficiente, básico (precisa de reforço) e insuficiente (apresenta pouco aprendizado).

dos 33 alunos, 19 realizaram a Prova Brasil³³, e desses 37% (13 alunos) apresentaram nível básico e 63% (22 alunos) insuficiente, ou seja, pouco aprendido. No ano de 2015, de 52 alunos habilitados para fazer a prova, 46 a realizaram. Um aluno conseguiu o nível de proficiente, 35% (18 alunos) o nível básico, e 63% (33) alunos quase nenhum aprendizado (PORTAL Qedu, 2019).

Tendo em vista os aspectos observados e mencionados e as múltiplas condicionantes envolvidas na organização da escola, é possível inferir que a nucleação não tem garantido na Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka o acesso, a permanência e a qualidade social da educação.

5. 2. 2 Escola Municipal Fernando Carvalho

A E. M. Fernando Carvalho, escola nucleada em terra firme, está localizada na Colônia do Laguinho, distante 20 km do núcleo urbano do assentamento, atendendo a alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e no período noturno é disponibilizado o Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas.

Diferentemente da E. M. Tsukasa Uyetsuka e da E. M. Marcelino Henrique, a E. M. Fernando Carvalho está localizada numa comunidade relativamente pequena, em torno de 34 famílias, uma média de 264 pessoas entre adultos, jovens e crianças. O maior número de alunos atendidos é das comunidades adjacentes, como: Santa Maria do Morituba, Santo Antônio do Morituba, São José do Laguinho, Santíssima Trindade do Laguinho e Perpétuo Socorro.

Conforme dados do Censo Escolar 2018, verifica-se que, quanto às dependências, a escola dispõe de banheiros internos, biblioteca, cozinha, laboratório de informática (6 computadores), salas de leitura, sala para a diretoria, sala para os professores e sala de atendimento especial. Em relação aos equipamentos tecnológicos, a escola possui aparelho de DVD, impressora, copiadora e um computador para uso administrativo. Na figura 20 expõe-se o registro fotográfico da escola.

³³ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo INEP. Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (PORTAL MEC, 2019).

Figura 20 – E. M. Fernando Carvalho

Fonte: Acervo da pesquisadora (Souza, 2017).

Quanto à organização, em entrevista com a gestora verificou-se que os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estudam no período vespertino, enquanto os matriculados nos Anos Finais estudam no horário matutino; a medida, segundo ela, visa a abrandar o desgaste durante o transporte das crianças na faixa etária de 6 a 10 anos, pois, muitas vezes, por saírem cedo de suas residências, não realizavam o desjejum adequadamente, e a merenda da escola é servida somente às 9h. Em reunião de pais e professores, decidiu-se alterar os horários, considerando a faixa etária, assim as crianças podem almoçar antes de sair de casa. “Os pais e professores percebiam que as crianças menores sofriam maiores desgastes no transporte, devido à ausência ou demora para realizar as refeições, o que prejudicava a concentração dos mesmos e o rendimento no trabalho dos professores”³⁴. De acordo com a gestora, a alternativa trouxe bons resultados na concentração dos alunos e no desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula.

Quanto ao número de alunos matriculados, verifica-se o maior número de alunos no ano de 2012 (262) e o menor número em 2018 (200). A redução no número de matrículas está condicionada à nova reconfiguração do território, pois algumas comunidades passaram a fazer parte do município de Juruti/PA, e o referido município tem investido no transporte, na pavimentação da estrada e adequações das escolas, o que diminuiu o número de alunos matriculados na E. M. Fernando Carvalho³⁵, sendo que os pais buscam matricular seus filhos nas escolas com melhores oportunidades educacionais para seus filhos. Como se pode registrar

³⁴ Entrevista com a gestora da E. M. Fernando Carvalho.

³⁵ Entrevista com o comunitário.

na entrevista com o senhor Fernando Carvalho, líder comunitário:

O prefeito de Juruti (PA) tem investido na região, a prefeitura de Parintins precisa dar um choque de gestão, não deveria ser assim, mas a gente sabe que o aluno vale dinheiro, perde a escola e a prefeitura. A comunidade então, solicitou reforma na escola, que não recebeu nenhuma reforma desde sua construção em 2002. Era uma forma dos pais trazerem os filhos para matricular na escola de novo. E melhorar a estrada, não adianta falarmos que vai melhorar a educação, se não melhorar a estrada. (FERNANDO).

Verifica-se que a comunidade reconhece as condicionantes que inviabilizam a função e o potencial da escola na formação dos comunitários, bem como há uma preocupação como o fechamento da escola, diante da diminuição no número de matrículas, como se observa na tabela 15.

Tabela 9 – Número de matrículas na E. M. Fernando Carvalho

Nível	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Maternal	4	7	12	5	7	7	-	7	6
I Período	12	12	10	13	11	13	11	9	6
II Período	10	16	13	13	14	14	15	12	11
1º ano	10	12	17	16	16	15	12	13	5
2º ano	17	13	14	18	16	22	15	10	12
3º ano	16	18	18	22	21	19	25	16	12
4º ano	11	19	24	13	21	24	20	21	15
5º ano	17	17	16	29	14	24	26	23	20
6º ano	32	29	33	26	35	30	28	36	24
7º ano	33	31	26	30	26	36	32	28	29
8º ano	32	33	34	29	31	26	28	29	15
9º ano	18	33	29	32	26	26	22	28	19
P.J. Campo	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EJA 1ª à 4ª	-	13	-	-	-	-	-	-	-
EJA 5ª à 8ª	-	-	16	13	-	-	-	-	26
Total de alunos	212	253	262	259	238	256	234	232	200
Transporte Escolar	192	200	224	232	218	250	231	219	166

Fonte: Divisão de Estatística/SEMED. Organizado pela autora (2019).

Verifica-se que a escola nucleada atende a alunos da Educação Infantil (Maternal, I Período e II Período) desde 2010, e estes utilizam o transporte escolar, sendo o tempo máximo de duração de 1h10min, sem contabilizar o tempo que os alunos despendem de suas residências até ponto de espera do ônibus. A Resolução nº 2/2008 do CNE/CEB, no artigo 3º, expõe:

A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças da

Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008).

É consenso que a Educação Infantil requer uma rotina e espaço didático-pedagógico diferenciado daqueles exigidos para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, considerando-se que o papel da escola na Educação Infantil é o desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas e emocionais. Assim, haveria necessidade de um espaço interno e externo com materiais didático-pedagógicos que pudessem oportunizar a formação integral da criança.

Como se observa, mais de 95% dos alunos dependem do transporte escolar. Sem transporte não há alunos na escola. A estrada, ramais e vicinais são os únicos meios de acesso dos comunitários para área urbana de Parintins, seja para cuidados com a saúde, escoamento da produção e/ou transporte escolar rural de alunos e professores. Da Colônia do Laguinho até a comunidade Santa Maria são 20 km de estrada de piçarra, alguns trechos no período de chuvas tornam-se intrafegáveis devido à formação de voçorocas³⁶.

Os alunos são transportados de comunidades adjacentes, a saber: Santa Maria do Morituba, Santo Antônio do Morituba, São José do Laguinho, Santíssima Trindade do Laguinho e Perpétuo Socorro. Têm-se ainda alunos da comunidade Santa Luzia (AM), que estudam na escola pertencente ao estado do Pará, pois o transporte de Parintins não chega até a comunidade.

Para atender aos alunos da localidade, são traçadas duas rotas: Murituba/São João/Laguinho, distância de 21,8 km, tempo de percurso 1h20min; e a rota Nova Olinda/Laguinho, roteiro de 16,6 km, percorrido em aproximadamente 1h10min. Durante a pesquisa nas três escolas, verificou-se que a E. M. Fernando Carvalho é a mais atingida pela ausência, carência e precariedade do transporte escolar rural. Quando ocorre a paralisação por falta de pagamento, as dificuldades aparecem na falta de manutenção dos ônibus. Na figura 21 observa-se a vista aérea da comunidade.

³⁶ Compreende uma junção de definições, como sendo uma incisão erosiva, que apresenta queda em bloco das camadas do solo, paredes verticais e fundo plano formada por um perfil transversal em U e profundidade superior a 1,5m (VIEIRA, 2008).

Figura 21 – Vista aérea da E. M. Fernando Carvalho



Fonte: Souza (2017).

Na visita *in loco*, em maio de 2018 (figura 22), verificam-se dois ônibus, um deles parado embaixo da árvore, aguardando manutenção. Em pleno período chuvoso, apenas uma rota estava em funcionamento havia mais de uma semana; ao considerar que as rotas ficam em lados opostos, um ônibus não conseguiria realizar o transporte de todos os alunos. De acordo com a gestora, a solução emergencial foi intercalar o transporte um dia para cada rota, assim, os alunos não ficariam integralmente prejudicados. “A decisão mais difícil é escolher quais alunos serão contemplados com o transporte, quais poderão frequentar a escola; acabo de chegar de uma comunidade, fui informar os pais a situação e pedir apoio para nos mobilizarmos”. Sair da comunidade para buscar apoio, solicitar providências da SEMED já constitui um desafio para a gestão e a própria comunidade.

Pelo registro do ônibus (figura 22) em funcionamento, sem parte do para-brisa frontal, este não irá demorar muito tempo para quebrar e ficar parado. Das três escolas pesquisadas, os alunos da E. M. Fernando Carvalho são os que apresentam maiores prejuízos no acesso à escola.

Figura 22 – Condições do ônibus escolar



Fonte: Souza (2018).

Em 2016, o ano letivo foi iniciado dia 12 de fevereiro; com a crise do TER em Parintins, na gestão de Alexandre da Carbrás (2013-2016), nas comunidades rurais as aulas iniciaram-se em abril e foram paralisadas em maio, por falta de transporte escolar. Nesse período foi necessária a mobilização do Conselho da Gleba Vila Amazônia junto à Promotoria, como se observa na reportagem ao jornal local *Parintins 24h*:

O presidente da entidade, Raimundo Rocha juntou vários documentos que comprovam o descaso da administração municipal e da Secretaria Municipal de Educação para com a situação da evasão escolar. [...] Foi informado à promotoria os prejuízos aos estudantes desde o início do ano letivo, por falta de transporte para servir às escolas das nucleações e outras instaladas em outras comunidades (PARINTINS 24H, 2016).

Durante visita *in loco* em pleno dia letivo, estava apenas o diretor da escola para receber os pais que iam em busca de respostas. No primeiro semestre de 2016 os alunos tiveram apenas um mês de aula, conforme informado pelo Departamento do Transporte Escolar; foi dado todo o apoio da SEMED/PIN para a escola repor, concluir e cumprir os 200 dias letivos no calendário de 2017, sendo utilizado como estratégia o tempo integral para os alunos. Na tabela 16 registra-se a rota do transporte escolar disponibilizado pelo Departamento do Transporte Escolar.

Tabela 10 – Rota Transporte Escolar Fernando Carvalho

Tipo de Transporte	Rota	Turno	Distância	Tempo	Consumo
Ônibus	Murituba/São João/Laguinho	Matutino	21,8 km	1h20min	800l D, 20l UR
Ônibus	Murituba/São João/Laguinho	Vespertino	21,8 km	1h20min	800l D, 20l UR
Ônibus	Nova Olinda/Laguinho	Matutino	16,6km	1h10min	800l D, 20l UR
Ônibus	Nova Olinda/Laguinho	Vespertino	16,6km	1h10min	800l D, 20l UR

Fonte: Departamento do Transporte Escolar, 2018.

No mesmo dia de visita à E. M. Fernando Carvalho, verificou-se também que os alunos da comunidade Nossa Senhora de Fátima, que estudavam no espaço da Casa Familiar Rural, estavam sem aula, por dois motivos: primeiro, não havia energia na localidade, com isso a escola estava sem água para consumo, preparação de merenda e manutenção dos banheiros; segundo, parte dos alunos estava sem transporte escolar, devido à ausência do prestador de serviços. Na figura 23, alunos caminham em fila para desviar-se da lama, após forte chuva.

Figura 23 – Sem energia elétrica, alunos ficam sem aula

Fonte: Acervo da pesquisadora (SOUZA, 2018).

As comunidades do Assentamento são beneficiadas com o Programa Luz para Todos. Porém, devido às chuvas intensas ao longo do ano, é comum que árvores, ao cair, rompam os cabos e ainda derrubem postes; o tempo chuvoso também afeta o TER, pois ocorre também queda de árvores de diversos portes no meio da estrada, impedindo e/ou dificultando a rota dos ônibus (figura 24).

Figura 24 – Árvores caídas na estrada após fortes chuvas

Fonte: Acervo da pesquisadora (SOUZA, 2018)

A concessionária de energia mantém uma equipe para a manutenção; no entanto, um temporal pode derrubar árvores em vários trechos — a extensão da estrada principal é de 40 km do núcleo urbano da vila até a comunidade da Santa Rita. A falta de energia elétrica afeta também os alunos do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica.

Verifica-se que um dos principais direitos dos alunos garantidos na legislação, o acesso à escola, é cerceado pela omissão da administração pública em garantir estradas pavimentadas adequadas para o transporte digno dos moradores, alunos e professores das comunidades rurais. As dificuldades para o acesso à escola têm impacto direto na taxa de rendimento dos alunos, sendo que os maiores números de abandonos e reprovações registrados no Censo Escolar ocorreram justamente nos anos de 2015 e 2016, conforme se observa na Tabela 20.

Tabela 11 – Taxa de Rendimento Fernando Carvalho

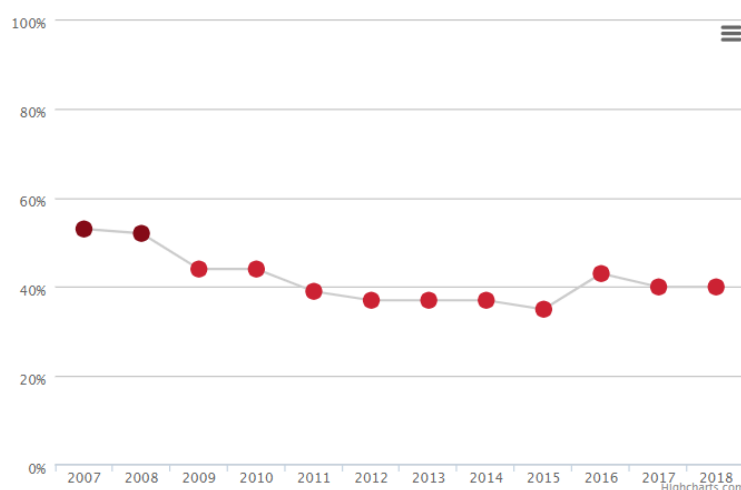
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Anos Iniciais do Ensino Fundamental									
Reprovação	0	13	8	4	8	16	9	5	3
		17,1%	8,2%	3,1%	8%	14,6%	8,2%	5,2%	4,1%
Abandono	0	2	0	2	1	3	3	2	0
		1,3%		2%	1%	2%	2%	2,5%	
Aprovação	71	63	80	94	81	87	88	74	59
	100%	81,6%	91,8%	94,9%	90,9%	83,3%	89,8%	92,4%	95,9%
Anos Finais do Ensino Fundamental									
Reprovação	0	1	0	0%	10	18	4	25	0
		0,8%			7,9%	15,1%	2,7%	20,6%	

Abandono	5	2	6	3	5	6	12	8	5
	4,4%	0,9%	4,2%	1,8%	4%	5,1%	10,9%	6%	4,7
Aprovação	110	117	115	114	104	95	96	88	82
	95,6%	98,3%	95,8%	98,3%	88,1%	79,9%	86,4%	73,4%	95,3%

Fonte: QEdu, organizado pela autora (2019).

As paralisações recorrentes e a ausência de condições dignas para o transporte têm impactos na permanência e na qualidade social da educação oferecida nas escolas. Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2007, de cada 100 alunos, aproximadamente 22 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais; para 2018, pode-se verificar que, de cada 100 alunos, 23 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Com isso, atesta-se que após uma década o quantitativo de alunos com atraso escolar, permanece quase que inalterado nessa escola, como se pode verificar no gráfico 4.

Gráfico 4 – Distorção Idade-Série Anos Finais Ensino Fundamental E. M. Fernando Carvalho 2007-2018



Fonte: Inep, 2018. Organizado pelo QEdu.

A distorção idade-série é mais acentuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental; verificou-se que, no ano de 2007, a proporção de alunos com distorção idade-série era de 53%, ao longo dos anos o número decaiu gradativamente, e no ano de 2018 verificou-se a proporção de 40%, ou seja, a cada 100 alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, 40 apresentavam atraso escolar de 2 anos ou mais, quase metade dos alunos.

Em relação ao quadro de funcionários, a escola dispõe de 10 professores (sendo um professor para AEE e um tutor do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica), um técnico administrativo, merendeira, serviços gerais, vigia; há quatro salas de aula, diretoria, secretaria, cozinha, depósito, banheiros, uma quadra de esporte coberta e um alojamento para professores, além de um anexo para a Educação Infantil e realização das atividades do Programa

Mais Educação. O quadro 4 apresenta a formação dos professores e área de atuação.

Quadro 12 – Formação e atuação dos professores

Formação	Atuação
Ciências naturais	Ciências naturais/ensino religioso
Pedagogia	História
Matemática	Matemática
Pedagogia	Pedagogo
Normal superior	Geografia e inglês (4º e 6º ano)
Pedagogia	3º ano do E.F.
História	I período Português (6º ano 9º ano)
Normal superior	I período (1º ano do E.F).
Professor da sala de recursos (pedagogo) e Tutor do Ensino Mediado pela Tecnologia (história)	

Fonte: Adaptado pela pesquisadora.

Quanto ao quadro de professores: todos cursaram o nível superior, embora do total de oito, três não atuem na sua área de formação; a escola ainda dispõe de um alojamento para os professores que residem fora da comunidade.

Nessa escola há uma preocupação emergente das lideranças comunitárias quanto ao seu futuro, pois o quadro apresentado aponta para uma crescente redução no número de alunos, devido a melhorias de escolas multisseriadas nas comunidades adjacentes pertencentes ao município de Juruti/PA e às recorrentes dificuldades no acesso à escola, desde sua inauguração.

5.2.3 Escola Municipal Marcelino Henrique

A E. M. Marcelino Henrique está situada na comunidade Santa Rita de Cássia, região da Valéria, localizada na divisa do Estado do Amazonas com o Pará, e é considerada uma sub-região do Assentamento Vila Amazônia, composta pelas comunidades São Paulo, Bete Semes — localizadas em terra firme —, Santa Rita e Colônias Fé em Deus, Samaria e Boa Fé.

A comunidade Santa Rita de Cássia tem uma população de 438 habitantes, distribuídos em 68 domicílios, e fica a 40 km da área urbana de Parintins. O trajeto dos moradores até Parintins se dá pela via terrestre e/ou fluvial. Neste caso, o transporte fluvial é mais utilizado para o percurso Parintins-comunidade, o trajeto é realizado semanalmente e comporta em média 30 passageiros; os moradores levam seus produtos para serem comercializados na área urbana de Parintins, como também adquirem bens de consumo. Utilizam-se ainda bajaranas guiadas por motor, rabetas com tamanhos variados, podendo ter até 8 a 9 metros, com lotação para cinco a dez pessoas. A figura 25 apresenta vista aérea da comunidade.

Figura 25 – Vista aérea da Comunidade Santa Rita de Cássia



Fonte: Souza (2018).

Como descrito por Azevedo Filho (2013), a região da Valéria, como é conhecida, apresenta um diferencial quanto ao seu potencial turístico, explorado por estrangeiros, bem como a riqueza arqueológica, característica do solo, considerado “terra preta de índio”. Quanto ao potencial turístico, os estrangeiros buscam conhecer o cotidiano dos ribeirinhos, o artesanato, as belas paisagens naturais propiciadas pela Serra da Valéria, onde é possível visualizar o rio Amazonas e o complexo de lagos e florestas, conforme apresentado na figura 26.

Figura 26 – Vista da Serra da Valéria



Fonte: Acervo da pesquisadora (SOUZA, 2018).

Azevedo Filho (2013, p. 118) identificou que os moradores da Comunidade Santa Rita de Cássia alternam suas atividades econômicas, ao longo do ano, por períodos sazonais, de acordo com o regime dos rios (enchente e vazante), incluindo a temporada de cruzeiros. Os ribeirinhos identificam-se como artesãos-pescadores-agricultores. No período da parada de transatlânticos, de outubro a maio, estes preparam a comunidade (o porto), os artesanatos e suas residências para possível visita de turistas. Na enchente, com a escassez do pescado, os pescadores são deslocados para a agricultura, extrativismo e pecuária na terra firme.

Destaque também para a riqueza arqueológica presente na comunidade, conforme se observa:

O sítio arqueológico sobre o qual se situa a Comunidade Santa Rita é composto por uma espessa camada, com mais de um metro de profundidade em alguns setores, de solo antrópico bastante conhecido por sua alta fertilidade. À essas “Terras Pretas de Índio” misturam-se e afloram na superfície milhares de vasilhas e fragmentos cerâmicos associados à fase Konduri, datados em torno do século XI D.C. (PARENTE et al., p. 2, 2009).

A comunidade, formada sobre um sítio arqueológico, desperta interesse de pesquisadores e turistas. No entanto, as cerâmicas “caretinhas”, como são conhecidas por moradores, são expostas apenas no período de visita dos transatlânticos, depois são encaixadas e/ou armazenadas por moradores. A figura 27 apresenta os objetos de cerâmica encontrados na comunidade.

Figura 27 – Objetos de cerâmicas "caretinhas"



Fonte: Souza (2016).

O prédio do INCRA, que hoje se encontra abandonado, já foi utilizado como museu; verifica-se que a comunidade tem um potencial turístico que, através de programas e ações da gestão municipal, poderia melhorar as condições sociais e econômicas das populações da comunidade e entorno. A figura 28 apresenta o prédio sem portas e janelas, tomado por vegetação na área interna e externa.

Figura 28 – Prédio abandonado do INCRA



Fonte: Souza (2016).

Albuquerque (2012) sinaliza que a região da Valéria apresenta alguns problemas ambientais referentes à pesca predatória; desmatamento nas margens do rio Paraná, lagos e furos; lixo despejado nas margens do Paraná e rio Amazonas; esgotamento sanitário feito de forma precária em sistema de fossas rudimentares. O uso de fossas rudimentares acarreta riscos à saúde humana por meio do contato com o solo e a água contaminada, ocasionando doenças como hepatite, verminoses, entre outras.

Nesse contexto, está inserida a escola nucleada Marcelino Henrique, construída no padrão FNDE, com uma estrutura para atender a alunos de forma seriada, da comunidade e do entorno. Conforme visita *in loco* no ano de 2018, o quadro de funcionários da escola estava formado por sete professores, um coordenador pedagógico, um técnico administrativo, uma merendeira, dois auxiliares de serviços gerais e um vigia.

A escola dispõe de uma estrutura padrão construída com recurso federal, o quadro de

funcionários da escola é composto de gente da comunidade e alguns professores da área urbana de Parintins que moram no alojamento da escola ou em quarto cedido por moradores. A infraestrutura da escola divide-se em cinco salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, cozinha, depósito, banheiro feminino e masculino, e uma sala do antigo prédio da escola é utilizada como anexo para a Educação Infantil.

Figura 29 – E. M. Marcelino Henrique



Fonte: Acervo da pesquisadora (SOUZA, 2016).

No plano arquitetônico, disponibilizado pelo Plano de Ações Articuladas³⁷, foram construídas cinco escolas em Parintins; o projeto de espaço educativo para o meio urbano e rural, com quatro salas, pode ser implantado nas diversas regiões do Brasil.

A escola atende a alunos da Educação Infantil (Maternal ao II período), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A energia elétrica da escola veio por meio do Programa Luz para Todos, o que possibilita também disponibilizar o Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC).

Conforme os microdados do Censo Escolar (2010-2018), disponíveis no site QEdu, nos anos de 2010 a 2017 houve uma redução no número de matrículas na escola, conforme se verifica na tabela 18.

³⁷ Conferir em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/par/eixos-de-atuacao/infraestrutura-fisica-escolar/item/5955-projeto-espaco-educativo-urbano-e-rural-4-salas-com-quadra>>.

Tabela 13 – Número de matrículas: E. M. Marcelino Henrique

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Maternal	-	-	-	-	-	-	-	-	5
I Período	7	15	9	12	7	5	12	4	6
II Período	17	12	15	11	11	8	5	14	4
1º ano	8	16	12	17	9	11	8	5	13
2º ano	24	9	15	11	15	7	10	7	4
3º ano	25	29	12	20	17	21	9	11	9
4º ano	10	24	23	14	15	17	22	12	6
5º ano	16	8	19	19	13	18	12	18	12
6º ano	43	30	31	38	33	19	28	20	36
7º ano	26	34	17	20	32	31	23	32	21
8º ano	31	19	30	16	17	29	29	22	37
9º ano	31	26	16	25	13	15	24	28	18
EJA 5ª à 8ª	-	22	11	-	-	-	-	-	-
Total de alunos	238	244	210	203	182	181	182	173	171
Transporte Escolar	51	77	49	51	50	71	49	59	54

Fonte: SEMED/PARINTINS, 2018

Verifica-se que nos Anos Finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental a demanda de alunos atendidos na escola aumenta, e este aumento é ocasionado pela vinda de alunos de outras comunidades. Em entrevista com a SEMED/PIN, o coordenador do transporte escolar informou e repassou um documento contendo as rotas do transporte escolar rural de Parintins. Verificou-se que a escola recebe alunos de sete comunidades, por via terrestre e fluvial, são elas: Betel, Bete Semes, Valéria, Samaria, S. F. Barro, Miritizal e Santa Rita. Esta realidade de demanda não é específica do Assentamento Vila Amazônia, mas constitui uma dura realidade de milhões de alunos.

As escolas das referidas comunidades são organizadas em multisseriadas e/ou agregadas, oferecendo da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com isso os alunos que desejam prosseguir nos estudos precisam fazer percursos diários para outra comunidade por via fluvial ou terrestre.

Desde a inauguração a escola perpassa por dificuldades relacionadas ao transporte escolar; o gestor e o coordenador pedagógico buscam alternativas que possam auxiliar o aluno a chegar à escola e obter bons rendimentos. Em entrevista com o gestor, constatou-se que a paralisação no transporte escolar é recorrente, e se atribui a diversos motivos, dentre eles: ausência de pagamento dos transportadores, atraso na entrega de diesel, veículo que quebra/falha, o próprio compromisso dos transportadores com os alunos. “Na ausência de transporte escolar, todos são prejudicados, a escola, pais, professores e alunos, com maior

impacto para os alunos transportados via terrestre³⁸. Os alunos que chegam à escola por via fluvial são menos atingidos com as paralisações, pois é comum cada família ter uma embarcação de pequeno porte, e a embarcação comporta até seis pessoas.

O mesmo não ocorre com alunos transportados por via terrestre, constatando-se que o transporte de alunos é feito por motocicleta, apenas uma motocicleta para buscar alunos em comunidades opostas e distantes cerca de 45 minutos, o que torna inviável a chegada destes alunos no horário de aula previsto. O maior número de alunos atendidos (40) chega à escola por via fluvial, e sete por via terrestre. A tabela 19 expõe a rota de transporte escolar da referida escola disponibilizado pelo Departamento de Transporte Escolar.

Tabela 14 – Transporte Escolar: E. M. Marcelino Henrique 2016

Tipo de Transporte	Rota	Turno	Distância	Tempo	Consumo
B/M Com. Kauê 52hp	Samaria/Betel/Bete Semes/Valéria	Matutino	1,9km	1h10	300l, 20l Ursa 40
B/M Com. Kauê 52hp	Samaria/Betel/Bete Semes/Valéria	Vespertino	1,9km	1h10	300l, 20l Ursa 40 150l
Terrestre F1000	Samaria, S.F. Barro, Miritizal, Santa Rita	Matutino	3,3km	1h10	gasolina, 7l havoni 150l
Terrestre F1000	Samaria, S.F. Barro, Miritizal, Santa Rita	Vespertino		1h10	gasolina, 7l havoni

Fonte: SEMED/PIN, Coordenação Transporte Escolar (2018).

De acordo com o pedagogo da escola, os prejuízos na organização do trabalho pedagógico, no planejamento do professor são inegáveis e recorrentes, pois o transporte fluvial por vezes quebra ou atrasa devido ao mau tempo, e o terrestre apresenta constantes falhas, devido às más condições da estrada. Ainda segundo o gestor, no ano de 2018 organizaram-se as turmas do 1º ao 5º ano no período vespertino e as do 6º ao 9º no período matutino; esta mudança tem gerado resultados positivos, pois assim as crianças pequenas tomam as refeições antes de ir para a escola.

As crianças tomavam café cedo em suas residências, chegavam na escola, e iriam merendar somente após as 9h, depois chegavam em suas casas próximo das 13h. No período da enchente o barco faz o trajeto por mais ou menos 40min, na vazante o trajeto é realizado por rabetá e o tempo de percurso dobra, e as crianças também precisam caminhar um longo período. (PEDAGOGO, 2018).

³⁸ Entrevista com o gestor da E. M. Marcelino Henrique.

Verifica-se que as condições de acesso têm impacto direto na organização do trabalho pedagógico, por isso o transporte precisa ocorrer com segurança, qualidade e pontualidade.

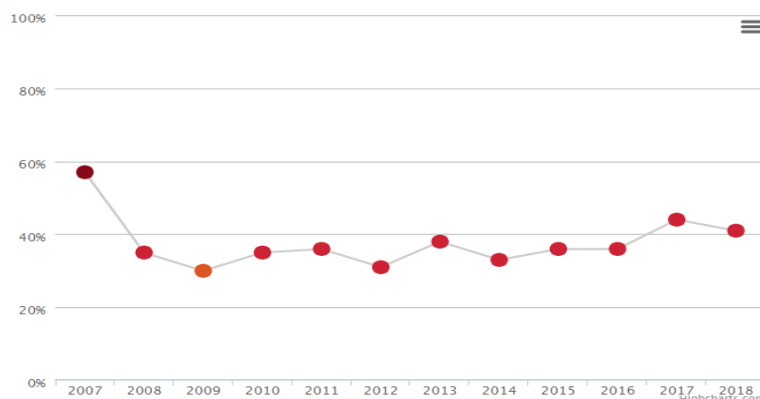
Conforme os dados do Censo Escolar, disponíveis no site QEdu, desde o ano de 2010 a escola não dispõe de biblioteca, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de leitura, quadra de esportes, embora conste no Censo Escolar um laboratório de informática. Durante visita *in loco*, verificou-se que os computadores estavam amontoados no chão de uma das salas da escola. Em suma, as escolas nucleadas deveriam apresentar infraestrutura física, administrativa e pedagógica mais adequadas ao desenvolvimento das potencialidades das crianças, adolescentes e jovens. Na taxa de rendimento constata-se um número baixo de reprovação e abandono nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que representa um ponto positivo. No entanto, nos Anos Finais do Ensino Fundamental o número de reprovações e abandonos aumenta, como se atesta na tabela 20.

Tabela 15 – Taxa de Rendimento E. M. Marcelino Henrique

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Anos Iniciais do Ensino Fundamental									
Reprovação	10 12,2%	11 12,8%	10 12,3%	12 13,9%	10 14,3%	9 11%	5 8,2%	5 7,6%	1 2,3%
Abandono	1 1,2%	0	1 1,2%	0	0	0	1 1,6%	0	0 0,0%
Aprovação	72 86,6%	76 87,2%	83 87,8%	70 86,1%	61 85,7%	65 89%	56 90,2%	49 92,4%	44 97,7%
Anos Finais do Ensino Fundamental									
Reprovação	14 10,1%	13 11,7%	12 12,1%	10 9,4%	7 6,5%	16 17,3%	14 13,5%	4 3,8%	22 19,3%
Abandono	5 3,2%	2 1%	0	2 1%	0	4 4,4%	4 3,8%	7 6%	5 3,7%
Aprovação	11 86,7%	87,4% 90	83 87,9%	86 89,6%	88 93,5%	72 78,3%	87 82,7%	92 90,2%	86 77%

Fonte: QEdu. Organizado pela autora (2019).

Quanto ao índice de distorção idade-série, os números também se apresentam de forma preocupante: os dados de 2018 expõem que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de cada 100 alunos, 14 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais; nos anos finais do Ensino Fundamental, a estimativa era de que, de cada 100 alunos, 41 se apresentavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. O gráfico 5 apresenta os dados sobre a distorção idade-série nos Anos Finais do Ensino Fundamental da E. M. Marcelino Henrique.

Gráfico 5 – Distorção Idade-Série Anos Finais Ensino Fundamental E. M. Marcelino Henrique 2007-2018

Fonte: Inep, 2018. Organizado pelo QEdU, 2018.

Em 2007 o índice de distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental era de 57%, enquanto nos anos iniciais o menor índice foi atingido em 2009, com 30%; no ano de 2017 subiu para 44%, e no ano de 2018 identificou-se o percentual de 41%.

Ao considerar que as escolas rurais no Brasil apresentam características distintas, percebe-se, de modo geral, que quando comparadas às escolas urbanas, quanto à infraestrutura, recursos tecnológicos e materiais didáticos e pedagógicos, estes ainda permanecem escassos e/ou inexistentes nos espaços rurais, o que dificulta as condições materiais e pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho dos professores.

Constata-se no documento *Panorama da Educação no Campo*, divulgado pelo INEP, que:

Enquanto, 75,9% dos estabelecimentos urbanos estão equipados com microcomputadores, apenas 4,2% dos estabelecimentos rurais de ensino contam com este recurso. Equipamentos como biblioteca, laboratório e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas rurais. (BRASIL, 2007, p. 23).

Quanto à formação docente no Ensino Superior, a Coordenação de Educação do Campo/SEMED informou que ter Ensino Superior é um pré-requisito para atuar nas escolas nucleadas. Essa informação confere com os dados coletados na pesquisa de campo, conforme se observa no quadro 5.

Quadro 16 – Percentual de docentes com nível superior na E. M. Marcelino Henrique

FORMAÇÃO	ATUAÇÃO
Pedagogia	Língua portuguesa (6º ao 9º ano); I e II período
Normal superior	Matemática 1º ao 2º ano e 6º ao 9º ano
Normal superior/Letras	3º ano do Ensino Fundamental
Pedagogia	4º ano d E.F.
Normal superior	Ciências e Educação Física (5º ano, 6º ano e 9º ano)
Licenciatura em Letras	História e inglês (6º ao 9º ano)
Geografia	Geografia, artes e ensino religioso (6º ao 9º ano)
Coordenador Pedagógico	Pedagogia
Apoio pedagógico	Normal superior
Gestor	Letras

Fonte: Souza (2016).

No Brasil, de acordo com os dados do Censo Escolar (2016), o percentual de docentes com nível superior atuando no Ensino Fundamental é de 57%, em Parintins chega a 75,5%. Contudo, ainda se constata um distanciamento entre a área de formação e o campo de atuação dos docentes, especificamente nas áreas mais longínquas dos centros urbanos.

Além do distanciamento entre a área de formação e a de atuação dos professores, as famílias e estudantes lidam com a alta rotatividade de professores, ocasionada pelos baixos salários, sobrecarga de trabalho, dificuldades de locomoção em função das condições de transporte (fluvial ou terrestre), falta de ajuda de custo para locomoção, condições do alojamento e necessidade de morar em residências dos comunitários.

Diante deste contexto, urge a concretização das políticas públicas educacionais que ampliem a qualificação dos docentes, possibilitem a melhoria salarial e estimulem o vínculo do profissional através de formação continuada, para assim garantir uma prática condizente às necessidades formativas do homem do campo.

Um fator intrigante, durante as análises dos microdados do Censo Escolar (2010-2017), foi o número de funcionários da escola. Em 2012 a escola tinha 17 funcionários; no ano de 2013 o número saltou para 41, mais que o dobro, como se observa na tabela 21.

Tabela 17 – Funcionários da E. M. Marcelino Henrique

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Número de servidores	16	16	17	41	30	32	15	27

Fonte: Souza (2018).

É possível inferir que, como a demanda e a escolha de funcionários para atuar na área rural ficam a cargo da gestão municipal, neste caso o gestor serve-se dela como moeda de troca para interesses eleitoreiros.

A E. M. Marcelino Henrique é um ponto de referência na região da Valéria, na comunidade Santa Rita, para os moradores das áreas adjacentes que para ali se dirigem em busca de consultas médicas e outros atendimentos promovidos por diferentes secretarias do município e do estado, assim como ações e atividades de extensão promovidas pelas universidades. A região recebe também visitas ao longo do ano, devido ao seu potencial turístico.

Os alunos das escolas nucleadas apresentam alta taxa de distorção idade-série, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental; o índice chega a 40% e permanece quase inalterável na última década. Já na escola urbana, no caso a E. M. Nossa Senhora do Carmo, citada no capítulo 2, nos Anos Finais do Ensino Fundamental a taxa de distorção idade-série representa 5%: de cada 100 alunos, apenas 5 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Esses dados representam as disparidades, a desigualdade no acesso ao conhecimento.

Ter uma escola na comunidade, com salas de aula, secretaria, banheiros, abastecimento de água é uma satisfação para os moradores; no entanto, para aqueles que advêm de outros lugares, estar na escola é um desafio diário. Verifica-se que a principal dificuldade dos alunos das escolas nucleadas pesquisadas é ter acesso à escola; os obstáculos para o acesso ocorrem anualmente. Dessa forma, sem o aluno na escola, sem a pontualidade e continuidade das aulas, o processo de ensino-aprendizagem, a organização do trabalho pedagógico, o planejamento de ensino diário tornam-se incompletos, o que reflete nos indicadores de qualidade, na taxa de rendimento (reprovação, abandono, aprovação) e na proporção de distorção idade-série. Tais dificuldades de acesso prejudicam a permanência dos alunos, dado que os pais começam a transferir os filhos para a área urbana, para morar com parentes em busca de melhores condições de estudos, o que ainda impacta na qualidade social da educação. A escola nucleada não garante o acesso, dificulta a permanência e não garante infraestrutura física, administrativa e pedagógica para que ocorra uma educação com qualidade socialmente referenciada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mobilização dos movimentos sociais foi essencial para a inserção da educação do campo na agenda política, exigindo do Estado esforços para minimizar as mazelas históricas presentes na educação ofertada às populações tradicionais. A articulação e o envolvimento das organizações não governamentais, religiosas e universidades, de âmbito nacional e internacional, proporcionaram a visibilidade e o abandono histórico das populações tradicionais, diante do acesso e usufruto dos direitos sociais.

As organizações sociais ainda representam o contraponto na luta pela garantia e manutenção dos direitos sociais. A escola, a educação, o acesso ao conhecimento das crianças, adolescentes e jovens é um instrumento de resistência das populações tradicionais diante das ameaças aos seus territórios e identidades. É a alternativa viável para formação política, cultural e identitária capaz de garantir autonomia, bem-estar e condições dignas de vida dos povos dos rios e das florestas.

Nesse cenário, cabe destaque o olhar para a Amazônia, para as Amazônias povoadas por caboclos, indígenas, ribeirinhos, migrantes, imigrantes, garimpeiros que planejam suas atividades laborais, a partir dos ciclos das águas (vazantes e enchentes), conhecedores da ausência do Estado, das discontinuidades de programas e projetos esporádicos que promovem a esperança e o desencanto. A história das populações tradicionais das Amazônias é marcada pela escravização e exploração de suas riquezas provenientes da fauna e flora, ao que se somaram a omissão, fragmentação e discontinuidade das políticas públicas educacionais, sociais e econômicas que deveriam promover a melhoria de qualidade de vida.

Na imensidão de rios e florestas, marcada pela contraditoriedade, de um lado, e suas belezas e riquezas, do outro, ressalta o alto nível de pobreza nas regiões Norte e Nordeste, com impactos nos índices educacionais. A educação para o Estado e as agências multilaterais é apresentada como um mecanismo capaz de diminuir os bolsões de pobreza, e é neste cenário que se tem a ênfase nos programas financiados pelo Banco Mundial na área de educação, bem como no estabelecimento dos critérios para a execução.

O Banco Mundial, com o discurso de diminuição da pobreza e promoção da equidade e justiça social, propõe projetos de cunho economicista, com ênfase na relação custo-aluno, na jornada de trabalho, tendo menor relevância os impactos sociais e as condições concretas de aprendizagem. No bojo dessas ações, com o discurso de elevar o nível de escolaridade nas microrregiões do Norte e Centro-Oeste, destaca-se o programa FUNDESCOLA, financiado pelo Banco Mundial. O FUNDESCOLA foi responsável pela construção e reformas de escolas

na área rural de Parintins, impulsionando o fechamento das classes multisseriadas e o deslocamento dos alunos para as escolas-núcleos.

As escolas nucleadas E. M. Marcelino Henrique e E. M. Fernando Carvalho foram construídas com o financiamento e critérios estabelecidos pelo Banco Mundial, enquanto a E. M. Tsukasa Uyetsuka, fruto de outro programa federal, foi construída para funcionar como escola agrícola; não se tendo êxito, foi transformada numa escola nucleada.

Na área rural, as classes multisseriadas, em que funcionam duas turmas, são localizadas nas pequenas comunidades, marcadas pela precariedade de estrutura física, pedagógica e administrativa. Para o Estado, é um tipo de escola a ser substituído, pois ocasionava o baixo rendimento dos alunos. Nesse caso, as escolas nucleadas foram apresentadas como a alternativa viável para substituir as classes multisseriadas; assim, funcionariam em regime seriado, contariam com melhores estruturas físicas, administrativas, pedagógicas e exigiriam a atuação de professores com nível superior. Na lógica economicista, a relação custo-aluno é menor com maior número de alunos numa escola, ao invés de manter diversas escolas com pequeno número de alunos.

Logo, desde 1997 foi registrada redução no número de estabelecimentos escolares nos municípios do Amazonas. O FUNDEF também teve sua colaboração no fechamento de classes multisseriadas e manutenção das escolas nucleadas, ao estabelecer critérios como o número mínimo e máximo de alunos por estabelecimentos para repasse de recursos públicos às secretarias municipais de educação.

A nucleação e a necessidade de deslocamento dos alunos logo exigiram a garantia do transporte escolar rural pelo Poder Público. No ano de 2004 foi criado o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, ainda restrito ao Ensino Fundamental; a ampliação do PNATE, em 2009, para o atendimento à Educação Básica, possibilitou um maior número de alunos transportados, inclusive alunos da Educação Infantil. No entanto, o número de alunos atendidos não foi acompanhado de garantias de segurança, qualidade e pontualidade no percurso casa/comunidade/escola. Constatou-se que, ao fechar as escolas multisseriadas nas comunidades e construir ou reformar escolas para utilizá-las como núcleo, a gestão pública torna o transporte escolar rural o único meio de acesso do aluno à escola.

As escolas nucleadas construídas pelo FUNDESCOLA apresentam uma estrutura ímpar nas comunidades, atualmente com quadra de esportes coberta. Mas requerem manutenção da estrutura física (salas de aula, banheiros), qualidade dos materiais didático-pedagógicos, funcionamento da biblioteca e laboratórios de informática, alta rotatividade de professores — com o tipo de contratação temporária, o professor fica condicionado às

convenções político-partidárias —, e melhorias no alojamento dos professores, dentre outros fatores. Todavia, constatou-se na pesquisa que o acesso à escola, dificultado pela ausência de transporte, constitui um fator de maior impacto, pois interfere no funcionamento da escola, no cumprimento dos dias letivos, na organização do trabalho pedagógico, no rendimento dos alunos; tais são as condições de acesso à escola, com maior gravidade na E. M. Fernando Carvalho, pois com a nucleação os alunos dependem exclusivamente do transporte escolar.

A nucleação acarreta diversas implicações no cotidiano da escola e no rendimento dos alunos, tais como: longos percursos em transportes inapropriados e/ou perigosos; merenda escolar insuficiente para suprir as carências nutritivas; e a paralisação do transporte escolar, fato recorrente na rede estadual (campo-cidade) e na rede municipal (campo-campo), ocasionado pelo sucateamento dos veículos utilizados no transporte dos alunos, pela falta de manutenção da estrada, vicinais e ramais e por atrasos no pagamento dos prestadores de serviços.

No Amazonas, tais fatores referentes ao transporte escolar são acentuados e desafiantes, pois ocorrem não só nas vias terrestres (no período de chuvas, as estradas sem pavimentação tornam-se intrafegáveis), mas também no transporte fluvial, que, dependendo do processo enchente-vazante-enchente, pode facilitar ou acentuar as circunstâncias de dificuldade de acesso do aluno à escola. Já no período da vazante dos rios, muitas vezes ocorre o isolamento das comunidades, o transporte escolar se torna inviável e os alunos realizam longos percursos para se locomover até a escola.

Os programas suplementares de apoio ao transporte escolar PNATE e Caminhos da Escola não asseguram a qualidade e pontualidade do transporte escolar disponibilizado aos alunos, pois o transporte depende de boas estradas, veículos e embarcações em boas condições, licitações, processos legais distantes das decisões da gestão escolar.

O avanço da nucleação no meio rural da Amazônia ocasiona diversas implicações no acesso, na permanência e na qualidade educacional. A análise dos dados destacou que na área rural a distorção idade-série, relativa ao atraso escolar com dois anos ou mais, chega a 40%, enquanto na área urbana o índice aponta 3%. A taxa de rendimento (aprovação, abandono, reprovação) demonstra também a disparidade educacional em Parintins, quando se verificam as condições diferenciadas de acesso, infraestrutura física, materiais didático-pedagógicos, bibliotecas, laboratórios — ausentes nas escolas rurais e presentes na área urbana.

Diante disso, verifica-se que a proposta de nucleação não é suficiente para resolver as precariedades encontradas nas classes multisseriadas, advindas de uma proposta política economicista que nega as condições sociais, culturais, econômicas e educacionais das populações tradicionais. A nucleação provoca dois problemas: primeiro, fecha escolas nas

comunidades; e, depois, não consegue garantir o acesso dos alunos pelo transporte escolar. As políticas públicas educacionais são paliativas, primam pelo empréstimo de recursos de agências multilaterais, com a adesão aos seus critérios e prioridades. O interesse da secretaria estadual e da municipal de Educação recai no número de alunos matriculados, para garantia de repasse de recursos públicos pelo Governo Federal. A secretaria municipal de Educação apontava falta de recursos para manter as escolas multisseriadas em funcionamento, já hoje alega não dispor de recursos necessários para disponibilizar o transporte escolar aos alunos do campo.

Verificou-se que, se houvesse fiscalização dos órgãos públicos na gestão de recursos pelas secretarias estaduais e municipais, haveria menor possibilidade de paralisações por falta de pagamento aos prestadores de serviços. Falta fiscalização também das secretarias sobre as condições em que o transporte escolar é realizado nas comunidades.

O planejamento e execução da educação escolar na área rural da Amazônia requer conhecimento das condições climáticas, das dinâmicas do regime das águas, da cultura, da organização social e da escuta do seu povo; tais aspectos sociais impactam o cotidiano da escola, a organização do trabalho pedagógico e o rendimento dos alunos.

Aponta-se para a readequação do calendário escolar em regime de alternância, para assim diminuir os impactos negativos durante o regime de chuvas, período em que ocorrem maiores dificuldades no transporte, ação que enseja a manifestação dos comunitários, através da mobilização dos movimentos sociais junto ao Conselho Municipal de Educação e à SEMED, considerando que a estrada se encontra há décadas sem pavimentação, não havendo manifestação objetiva, concreta dos governantes em âmbito federal, estadual ou municipal para melhorar as condições de vida da população que vive no assentamento, assim como dar condições para o acesso, permanência e qualidade social da educação aos alunos.

A educação na Amazônia Rural mantém intrínseca relação com a educação do campo no Brasil, suas políticas, programas e retrocessos. No entanto, dadas as suas condições geográficas, climáticas, históricas, a especificidade cultural do seu povo, apresentam-se ingredientes desafiadores extras, obstáculos adicionais que fazem da escola lugar de superação para pais, professores, alunos e gestores; e mesmo diante das dificuldades, da precariedade dos espaços escolares, esta ainda é uma das poucas políticas públicas presentes na vida da população rural amazônica. Ela dita o ritmo de uma comunidade, envolve seus membros, faz os pais e avós sonharem com melhores condições de vida para seus filhos e netos. É a única alternativa para a inserção no mercado de trabalho, na formação, no desenvolvimento, no convívio. Um jovem que se forma na comunidade é uma chama de esperança e inspiração para os demais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Carlossandro Carvalho de. **Análise geológica de várzea na Amazônia Central: um estudo estrutural e funcional do Paraná de Parintins – AM.** 2012. Tese (Doutorado) – Departamento de Geografia, Faculdade de Geociências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ALCÂNTARA, Eldinei. **Colégio Agrícola: um retrato do descaso na Vila Amazônia em Parintins.** Parintins, 2015. Disponível em: <<https://www.fatoamazonico.com/site/colégio-agricola-um-retrato-do-descaso-na-vila-amazonia-em-parintins/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

ALFABETIZAÇÃO, Matemática e Ciências. 3º ano. São Paulo: FTD, 2014. (Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo).

ALMEIDA, Ítala Michella de; MELO, Cinthya Torres de. A análise de atividades com textos no livro didático de língua portuguesa do 5º ano da Coleção Girassol – saberes e fazeres do campo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, II, 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, 2015. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=2308>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

AMAZONAS (Estado). Governo do Amazonas lança prêmio para estimular escolas. Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/2007/10/governo-do-amazonas-lana-prmio-para-estimular-escolas/>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. Portal da Transparência Fiscal do Estado do Amazonas. Convênios de saídas: prefeituras. Manaus, 2010. Disponível em: <<http://www.transparenciainfiscal.am.gov.br/transpprd/mnt/info/ConveniosConsulta.do?method=Pesquisar&anoexercicio=2010&mes=00&consulta=1&agrupamento=2>>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Proposta pedagógica das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral.** Manaus, 2011.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico. **Perfil Econômico dos Municípios do Amazonas: Centros Sub-Regionais – Parintins, 2009 a 2012.**

_____. **Produto Interno Bruto dos municípios 2015.** Disponível em: <<http://www.seplancti.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PIB-dos-Municipios-2015.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. Matrículas de alunos nas EETIS. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/centros-de-educacao-de-tempo-integral/>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. Centro de Mídias de Educação no Amazonas. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/centro-de-midias-de-educacao-do-amazonas/>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. Amazonastur. **Síntese dos indicadores de turismo no Amazonas (2003-2014).**

Manaus, 2018. Disponível em: <<http://amazonastur.am.gov.br>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. Edital Concurso Público, nº 03/2018 – Ensino Indígena. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/Edital-03-Professor-Indigena.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

_____. Edital Processo Seletivo Simplificado Edital nº 02, Interior/área indígena. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2013/01/Edital-PSS-Indigena.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo Escola e Tempo Comunidade: territórios educativos na educação do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012. (Caminhos da Educação do Campo).

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2018-disponivel-download>>. Acesso em: 04 out. 2018.

ARCE, Alessandra; RAUPP, Marilene Dandolini. A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Por uma Educação do Campo, 2).

ARRUDA, Eloisa Varela; AZEVEDO, Márcio Adriano. Plano Nacional de Educação e o Decreto nº 7.352/2010: Metas e estratégias para a educação (PROFISSIONAL) do campo. In: COLÓQUIO NACIONAL, 3, 2016, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2016. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-26.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

ASSOCIAÇÃO PAN-AMAZÔNICA NIPO-BRASILEIRA – APANB. **70 anos de imigração japonesa na Amazônia**. Baseado no livro comemorativo aos 60 anos da Imigração Japonesa na Amazônia, editado em japonês em 1994. São Paulo: Topan Press, [2001].

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

AZEVEDO, Ana Viviane Miguel de; SILVA, Nilvania dos Santos. A Coleção Novo Girassol: “saberes e fazeres do campo” como base à construção de valores essenciais à vida rural. In: SEMINÁRIO DO NÚCLEO DE EXTENSÃO MULTIDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL, 2017, Campinas. **Anais...** Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/nemdr/papers/a-%E2%80%9CColecao-novo->

[girassol%3A-saberes-e-fazer-es-do-campo%E2%80%9D-como-base-a-construcao-de-valores-essenciais-a-vida-rural-?lang=pt-br](#)>. Acesso em: 08 out. 2019.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. et al. (Org.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

AZEVEDO FILHO, João D’Anuzio Menezes de. **A produção e a percepção do turismo em Parintins**. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BAHNIUK, Caroline; VENDRAMINI, Celia Regina. Escola e Estratégia Política na Atualidade do MST. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 5-27, dez. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315972835_ESCOLA_E ESTRATEGIA POLITICA NA ATUALIDADE DO MST>. Acesso em: 10 set. 2017.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECADI; LACED/Museu Nacional, 2006. (Educação para Todos, 12).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Coord.). **Brasil. Mapeamento e análise das realidades investigativas na Região Norte**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. V. 1.

BARROSO, Ana Claudia. Análise de custo-benefício do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) no Brasil. In: COLLICCHIO, Erich et al. (Org.). **Pesquisa Nacional de Custo Aluno: o transporte escolar rural sob diversos olhares**. Palmas: UFT, 2013.

BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos (SP): Pedro & João; Navegando, 2016.

BECKER, Berta Koiffmann. **Amazônia**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. (Org.). Uma visão de futuro para o coração florestal da Amazônia. In: **BRASIL. Um projeto para a Amazônia no século 21: desafios e contribuições**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. V. II.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; SANTOS, Flávio Reis dos. Educação no Campo: elaborações teóricas e práticas. In: SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Trabalho e Educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, 2017.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,

2003.

_____. Educação do campo ou educação no campo? **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696/7263>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista. In: ALVES, Gilberto (Org.). **Educação no campo: recortes no tempo e espaço**. Campinas (SP): Autores Associados, 2009. (Educação Contemporânea).

BITTAR, M.; FERREIRA JÚNIOR, A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, mai./ago., 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702010>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRANDÃO, José Carlos Martins. Perdurabilidade da Agricultura Familiar no Projeto de Assentamento Vila Amazônia. 338 f. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências do Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5944>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 set. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Texto Consolidado até a Emenda Constitucional nº 101 de 03 de julho de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal.asp>>. Acesso em: set. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018

_____. Resolução nº 3, de 10 e novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2011). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. CNE. Resolução nº 1/2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

_____. Lei 10.880, de 09 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm>. Acesso em: 07 out. 2017.

_____. Parecer CNE/CBE nº 1, de 01 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. Decreto Presidencial nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre a Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>>.

_____. Resolução nº 02/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Decreto nº 6.768, de 2009. Disciplina o Programa Caminho da Escola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6768.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm>. Acesso em: 03 mar. 2018.

_____. Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10044-resolucao-040-26072011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 mai. 2018.

_____. Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 mar. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Mapeamento e análise das realidades investigadas na Região Norte**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012b. V. 1, Região Norte. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14488-relatorio-3-volume-1-norte-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. Portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013a. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2013->

[pdf/13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf](#)>. Acesso em: 22 mai. 2018.

_____. Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013b. Institui a Escola da Terra. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores Demográficos e Educacionais: Rede Estadual do Amazonas.** Brasília, 2014. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2014/estados/relatorio/uf/13>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores Demográficos e Educacionais: Rede Municipal de Parintins.** Brasília, 2014. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2014/municipios/relatorio/coibge/1303403>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

_____. Resolução CD/FNDE nº 5, de 28 de maio de 2015. Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/6485-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-5,-de-28-de-maio-de-2015>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Perfil Territorial: Baixo Amazonas – AM.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_017_Baixo%20-%20Amazonas%20-%20AM.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016. Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/portaria_391_10052016.pdf>. Acesso em: mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Ações do PRONACAMPO. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/14-aco-es-do-pronacampo/20-transporte-escolar>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Painel MEC. **Indicador e ação.** Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=municipio&muncod=1303403&indid=677>>. Acesso: 10 de maio de 2017.

_____. Decreto nº 9.665, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%209.665-2019?OpenDocument>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial de Desenvolvimento Social. **Relatório do Programa Bolsa Família/Parintins/2019**. Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-completo.html>>. Acesso em: 01 out. 2019.

BRILHANTE, Nelson. Sem transporte escolar, alunos se arriscam na travessia do lago Puraquequara, Zona Leste. **A Crítica**. Manaus, 2015. Disponível em: <<https://www.acritica.com/channels/manaus/news/sem-transporte-escolar-alunos-se-arriscam-na-travessia-do-lago-do-puraquequara-zona-leste>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

CABO Linhares denuncia descaso na E. M. Fernando Carvalho e falta de transporte no Monte Sinai. **Parintins Amazonas**, Parintins, 2 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.parintinsamazonas.com.br/?q=279-conteudo-56035-cabo-linhares-denuncia-descaso-na-escola-fernando-carvalho-e-falta-de-transporte-no-monte-sinai>>. Acesso em: 10 out. 2017.

CAIXA ECÔNOMICA FEDERAL. Programa Bolsa Família. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

CALDART, Isabel Brasil Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CAMARGO, J. F. de. **Êxodo rural no Brasil**: ensaio sobre suas formas, causas e consequências econômicas principais. São Paulo: [S.n.], 1957. Disponível em: <<https://www.melhoresescolas.net/escola/esc-marcelino-henrique/enem>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Trad. Lia Zatz. 2. ed. Brasília: Líber Livro; Unesco, 2007.

COLÉGIO NOSSA SENHORA DO CARMO – CNSC. Histórico. Disponível em: <<http://cnsccparintins.blogspot.com/p/historico-do-cnsc.html>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

COSTA, Sidiney Alves Costa. **Políticas públicas/estatais e programas de educação na Reforma Agrária**: estudos e efeitos e Proneza do sudoeste baiano. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9025/TeseSAC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

COSTA, Sidiney Alves Costa; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas públicas/estatais: o estado em ação no capitalismo. In: SIMPÓSIO REFORMA AGRÁRIAS, 6, 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNIARA, 2016. Disponível em: <<https://www.uniara.com.br/arquivos/file/eventos/2016/vii-simposio-reforma-agraria-questoes-rurais/sessao1c/politicas-publicas-politicas-publicas-estatais.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

DECLARAÇÃO Final. II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luziânia, 2004. Disponível em: <<http://red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

DEMARTINI, Z. de B. F. Educação rural: retomando algumas questões. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 175-189, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/402/346>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

DENÚNCIA: Transporte escolar precário prejudica ano letivo de estudantes no Amazonas. **Expresso AM**, Manaus, 27 jun. 2016. Disponível em: <<http://expressoam.com/denuncia-transporte-escolar-precario-prejudica-ano-letivo-de-estudantes-no-amazonas/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Polêmicas do Nosso Tempo).

FACHIN, Zulmar Antonio; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho. Movimentos Sociais na Constituição Brasileira de 1988: a construção da democracia e dos direitos humanos. **Direitos Humanos e Democracia**. Ijuí, ano 6, n. 12, p. 150-160, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia>>.

FALTA de combustível para o transporte escolar deixa alunos sem aula em Vila Amazônia. **Repórter Parintins**, Parintins, 19 jun. 2018. Disponível em: <<https://reporterparintins.com.br/?q=276-conteudo-85568-falta-de-combustivel-para-o-transporte-escolar-deixa-alunos-sem-aulas-em-vila-amazonia>>. Acesso em: 20 out. 2018.

FALTA de transporte escolar deixa 12 mil alunos sem aulas na zona rural de Parintins. **Fato Amazônico**, Amazonas, 28 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.fatoamazonico.com/falta-de-transporte-escolar-deixa-12-mil-alunos-sem-aulas-na-zona-rural-de-parintins/>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO AMAZONAS – FIEAM. FIEAM inaugura Centro Integrado de Educação SESI SENAI em Parintins. Disponível em: <<http://www.fieam.org.br/senai/2013/12/23/fieam-inaugura-centro-integrado-de-educacao-sesi-senai-em-parintins/>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar: um diagnóstico crítico da educação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena na escola. São Paulo: Global, 2001.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta-Manifesto**: 20 Anos da Educação do Campo e do Pronera. Educação é direito, não é mercadoria. Brasília, 15 jun. 2018. Disponível em: <https://unifesspa.edu.br/images/manifesto_FORUM_NACIONAL_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO.pdf>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. In.: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. II Encontro Nacional

de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Textos para estudo e debate. **Boletim da Educação**, São Paulo, nº 12 – Edição Especial, p. 53-60, dez. 2014.

FUNDAÇÃO AMAZONAS SUSTENTÁVEL – FAS; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA – UNICEF. **Recortes e Cenários Educacionais em Localidades Rurais Ribeirinhas do Amazonas**. Manaus: Fundação Amazonas Sustentável, 2017. Disponível em: <<http://fas-amazonas.org/versao/2012/wordpress/wp-content/uploads/2013/06/Recortes-e-Cen%C3%A1rios-Educacionais-em-Localidades-Ribeirinhas-do-Amazonas.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

FUNDO DE FORTALECIMENTO DA ESCOLA – FUNDESCOLA. **Normas para o financiamento de projetos educacionais no âmbito do FUNDESCOLA**. Brasília: FUNDESCOLA; MEC/FNDE, 2000.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. **Planejamento do transporte escolar rural**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/131-transporte-escolar?download=4117:cartilha-gestor-planejamento>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GAMBOA, Silvio Acinzar Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GEIPOT – EMPRESA BRASILEIRA DE PLANEJAMENTO DE TRANSPORTES. **Avaliação preliminar do transporte rural: destaque para o segmento escolar**. Relatório Final. Brasília: GEIPOT, 1995.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, mai.-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

GONÇALVES, Carlos W. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005.

GONÇALVES, Gustavo B. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/T_programa.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

_____. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, F. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 7-8, abr. 2011.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55.

HOMMA, Alfredo Kingo Oyama. **A imigração japonesa na Amazônia: sua contribuição ao desenvolvimento agrícola**. 2. ed. Brasília, DF: Embrapa, 2016. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000569.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS – IFAM. Campus Parintins. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/campus/parintins/instituicao/a-instituicao-1>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: Manual de Operações**. Brasília (DF), 2016.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. Povos Indígenas No Brasil. Quantos são? Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F>. Acesso em: 18 mar. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. **Panorama dos Territórios: Amazonas**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas_AMAZONAS.pdf>.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classe Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40 n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

JARDIM, Cinthya Martins; OLIVEIRA, José Ademir de. As políticas públicas educacionais e as especificidades regionais nas zonas rurais do Amazonas. In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 8, 2017, São Luís, MA. **Anais...** Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/aspoliticaspUBLICASEducaCionais easespecificidadesregionaisnaszonasruraisdoamazonas.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

JESUS, Adriana do Carmo de; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; LIMA, Rhaysa Moraes de. Educação do Campo, educação rural e a necessária perspectiva histórica. In: SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Trabalho e Educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2017. p. 163-181.

JUSTIÇA condena prefeitura retomar transporte escolar. **Repórter Parintins**, Parintins, ano VII, edição 316, p. 6, 24 jul. 2016.

JUSTIÇA obriga Parintins a disponibilizar transporte escolar gratuito. **Amazonas Informação com Qualidade**, Manaus, 6 fev. 2019. Disponível em: <<https://amazonas1.com.br/amazonas/justica-obriga-parintins-a-disponibilizar-transporte-escolar-gratuito/>>. Acesso: 10 mai. 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e

Educação. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Textos para estudo e debate. **Boletim da Educação**, São Paulo, nº 12 – Edição Especial, p. 95-100, dez. 2014.

LIMA, Antônio C. de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIMA, Daniela de. A ditadura militar, a redemocratização e a democracia representativa no Brasil. **Revista Jurídica**, v. 16, p. 75-92, jan./jul. 2012. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/3392/2104>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

LIMA, Merianne da Silva et al. **Colégio Nossa Senhora do Carmo: sua história**. Programa Ciência na Escola. Disponível em: <<http://gpaaa.inpa.gov.br/index.php/RCE/article/download/293/171>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

LORD, Lucio. Financiamento do transporte escolar e a questão das zonas rurais no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, ano VI, n. 9, jan.-jun. 2008. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/contente/vol_9/artigo_9/129_140.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANIFESTO das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Textos para estudo e debate. **Boletim da Educação**, São Paulo, nº 12 – Edição Especial, p. 19-20, dez. 2014. Disponível em: <<https://acervo.racismoambiental.net.br/2015/09/29/ii-enera-manifesto-das-educadoras-e-educadores-da-reforma-agraria/>>. Acesso em: mai. 2017.

MELLO, Júnior; MAGALHÃES, Mara. Sem pagamentos, trabalhadores paralisam transporte escolar no Amazonas. **Em Tempo**, Manaus, 19 fev. 2018. Disponível em: <<http://d.emtempo.com.br/amazonas-cidades/95241/sem-pagamentos-trabalhadores-paralisam-transporte-escolar-no-amazonas>>. Acesso em: 12 set. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo: novas práticas construindo novos territórios. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012. (Caminhos da Educação do Campo).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA – MST. **I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**. Brasília: UnB, 1997b.

_____. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Textos para estudo e debate. **Boletim da Educação**, São Paulo, nº 12 – Edição Especial, dez. 2014.

_____. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo**

Brasileiro. Brasília: UnB, 1997a.

MUNARIN, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2485/2442>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

MUTO, Reiko. **O Japão na Amazônia:** condicionantes para a fixação e mobilidade dos imigrantes japoneses (1929-2009). 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

NOGUEIRA, Ricardo José Batista. **Amazonas:** a divisão da monstruosidade geográfica. Manaus: Editora da UEA, 2007.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação:** desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás, GO: Editora PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma Etnologia dos “Índios Misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana: Revista de Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 47-77, abril 1998.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica no Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos, SP: Pedro & João, 2017. p. 93-116.

PARENTE et al. Pesquisas Arqueológicas em Parintins. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 61, 2009, Manaus (AM). **Anais...** Manaus, 2009. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/61ra/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PARINTINS (Município). Prefeitura Municipal. Prefeitura e Defesa Civil levantam dados sobre condições das estradas da Vila Amazônia. 05 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.parintins.am.gov.br/?q=277-conteudo-86490-prefeitura-e-defesa-civil-levantam-dados-sobre-condicoes-das-estradas-da-vila-amazonia>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

PREFEITURA de Parintins deve cinco meses de transporte escolar. **Parintins Amazonas**, Parintins, 28 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.parintinsamazonas.com.br/?q=279-conteudo-73718-prefeitura-de-parintins-deve-cinco-meses-de-transporte-escolar>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

RENDEIRO, Manoel Fernandes Braz. **Divulgação científica no favorecimento da aprendizagem de matemática no ensino médio, no projeto presencial e mediado por tecnologia da Seduc/AM.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2014.

RODRIGUES, Jeane Ribeiro; ALBUQUERQUE, Carlossandro Carvalho. Assentamentos Agrários da Gleba da Vila Amazônia em Parintins/AM. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2005. Disponível em:

<<http://observatoriogeograficoamericalatina.org/mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiagraria/15.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

SALES, Suze da Silva. Análise de um processo consolidado: histórico do percurso da nucleação de escolas rurais brasileiras (1989-1999). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 17, 2013, Natal. **Anais...** Natal, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364749197_ARQUIVO_Textocompleto-SuzedaSilvaSales.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

SANFELICE, José Luís. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santanta; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando, 2017. V. 1.

SANTOS, Flávio Reis dos; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Políticas Públicas/Estatais para a Educação do/no Campo (1997/2014). In: NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Trabalho e Educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2017.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Memória da Educação).

SCARLATTO, Elaine Cristina; GENTILINI, José Augusto. Políticas Públicas: fundamentação técnica. In: SANTOS, Flávio Reis dos; ROTHEN, José Carlos. **Políticas públicas para a educação no Brasil: entre avanços e retrocessos**. São Carlos, SP: Pixel, 2016.

SEDUC deixa de pagar o transporte escolar e alunos de 28 municípios são prejudicados. **Amazonas Informação com Qualidade**, Manaus, 11 jan. 2018. Disponível em: <<https://amazonas1.com.br/amazonas/mais-37-mil-alunos-da-seduc-foram-prejudicados-em-dezembro-por-falta-de-transporte-escolar/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do/no campo. Brasília, 04 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2016.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; LIMA-ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527/15729>>. Acesso em: 01 out. 2019.

SINATURA, Henrique; VILELA, Tamires. **Big data e educação: advanced analytics como ferramenta de transformação pública**. São Paulo: Boston Consulting Group; Fundação Lemann,

2019. Disponível em: <http://image-src.bcg.com/Images/Artigo-BCG-GAMMA-Challenge_tcm14-223999.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **Parintins: uma ilha urbanizada**. 1998. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1998.

_____. **O currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia no município de Parintins**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

_____. **A geografia nas escolas das comunidades de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e saberes tradicionais**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, Nilciana Dinely de. **O Processo de Urbanização da Cidade de Parintins (AM): evolução e transformação**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, R. de F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, 2).

SUPERINTENDÊNCIA DA ZONA FRANCA DE MANAUS – SUFRAMA. **Amazônia Ocidental**. Disponível em: <<http://www.suframa.gov.br/invest/zona-franca-de-manaus-amazonia-ocidental.cfm>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. Extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523/1274>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n2/2175-6236-edreal-41-02-00429.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

TAVARES, Anderson de Souza. **Geograficidade, urbanidades rurais e campesinidade no modo de vida dos moradores da comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia (Parintins/AM)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 17. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA. Unidades acadêmicas. Disponível em: <<http://www3.uea.edu.br/sobre.php?dest=unidade&id=CESP>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. Cursos de graduação. Disponível

em: <<https://www.ufam.edu.br/graduacao.html>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

_____. Programa Escola da Terra. Disponível em: <<http://faced.ufam.edu.br/extensao-faced>>. Acesso em: 03 de outubro de 2017.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara de. Escolas Rurais: alternativas para o impasse da Educação Rural? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 65-73, ago. 1993. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

VERISSIMO, Tatiane Corrêa; PEREIRA, Jakeline. **A floresta habitada**: história da ocupação humana na Amazônia. Disponível em: <<http://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/index.php/estantes/diversos/2807-a-floresta-habitada-historia-da-ocupacao-humana-na-amazonia>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

VIEIRA, Antônio Fábio Guimarães. **Desenvolvimento e distribuição de voçorocas em Manaus (AM)**: principais fatores controladores e impactos urbanos-industriais. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

WERHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (Org.). **Educação Rural no Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. Trad. Paulo Roberto Kramer, Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ANEXOS**ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA****SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA ESPECIAL DE ENSINO E APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO**

Da:
Gerência Especial de Ensino e Apoio Técnico-Pedagógico
Ao:
Ilma. Senhora
Rosana Ramos de Souza.

Prezada Senhora,

Em atendimento a solicitação da Vossa Senhoria, autorizamos o **Termo de Anuência** para realização da coleta de dados nas Escolas Municipais Fernando Carvalho, Marcelino Henrique e Tsukasa Uyetsuka, para a construção do projeto de pesquisa de doutorado com a **Temática: EDUCAÇÃO NO CAMPO: um estudo sobre a nucleação escolar no Assentamento Vila Amazônia.**

Na oportunidade elevamos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,


JOÃO ALBERTO COSTA
Secretário Municipal de Educação
Decreto nº 066/2017 - PGMP

ANEXO B – ROTA DO TRANSPORTE ESCOLAR, ESCOLAS PESQUISADAS – 2018



PREFEITURA DE PARINTINS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR TERRESTRE E AQUAVIÁRIO

Nº	NOME	ESCOLA/LOCALIDADE	ROTA	TURNO	DISTÂNCIA	TEMPO
01	SEMED	TSUKASA - VILA AMAZÔNIA	SEDE	MATUTINO	6,5km	55m
02	SEMED	TSUKASA - VILA AMAZÔNIA	SEDE	VESPERTINO	6,5km	55m
03	VILSON A. LEITE	TSUKASA - VILA AMAZÔNIA	ESTRADA	MATUTINO	8,48km	1:00h
04	VILSON A. LEITE	TSUKASA - VILA AMAZÔNIA	ESTRADA	VESPERTINO	8,48km	1:00h
05	VILSON A. LEITE	FERNANDO CARVALHO - LAGUINHO	MURITUBA/SÃO JOÃO/LAGUINHO	MATUTINO	21,8km	1:20h
06	VILSON A. LEITE	FERNANDO CARVALHO - LAGUINHO	MURITUBA/SÃO JOÃO/LAGUINHO	VESPERTINO	21,8km	1:20h
07	VILSON A. LEITE	FERNANDO CARVALHO - LAGUINHO	NOVA OLINDA/LAGUINHO	MATUTINO	16,6 km	1:10h
08	VILSON A. LEITE	FERNANDO CARVALHO - LAGUINHO	NOVA OLINDA/LAGUINHO	VESPERTINO	16,6 km	1:10h
09	FRANCISCO MARLON C. FARIAS	MARCELINO HENRIQUE - VALÉRIA	SAMARIA/BETEL/BETESAMES/VALÉRIA	MATUTINO	1,9km	1:10h
10	FRANCISCO MARLON C. FARIAS	MARCELINO HENRIQUE - VALÉRIA	SAMARIA/BETEL/BETESAMES/VALÉRIA	VESPERTINO	1,9km	1:10h
11	ANDERSON B. PANTOJA	MARCELINO HENRIQUE - VALÉRIA	SÃO PAULO/GARAPÉ/SANTA RITA	VESPERTINO	3,3km	1:10h