



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA**

JANILSE TRINDADE DO NASCIMENTO

**ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NUMA
ESCOLA RIBEIRINHA DO AMAZONAS**

**Manaus
2017**

JANILSE TRINDADE DO NASCIMENTO

**ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NUMA
ESCOLA RIBEIRINHA DO AMAZONAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas-UFAM para obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia. Área de concentração em Serviço Social, Diversidade Socioambiental e Sustentabilidade na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves

**Manaus
2017**

JANILSE TRINDADE DO NASCIMENTO

**ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NUMA
ESCOLA RIBEIRINHA DO AMAZONAS**

Dissertação aprovada em de2017

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas para obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia. Área de concentração em Serviço Social, Diversidade Socioambiental e Sustentabilidade na Amazônia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Maria do Perpétuo Socorro R. Chaves – Presidente
PGSS/UFAM

Prof.^a Dra. Débora Cristina Bandeira Rodrigues – Membro
PPGSS/UFAM

Prof.^a Dra. Pérsida da Silva Ribeiro Miki - Membro
Faculdade de Educação - PPGE/UFAM

Manaus
2017

Ficha Catalográfica

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

N244e	<p>Nascimento, Janilse Trindade do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica numa escola ribeirinha do Amazonas / Janilse Trindade do Nascimento. 2017 133 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientador: Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Política de Educação. 2. Ensino Médio. 3. Programa EMPMT. 4. Comunidade Ribeirinha. I. Chaves, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	--

Dedico este trabalho, bem como todas as minhas demais conquistas, a eles: Deus, pelo amor incomparável, a José Tota do Nascimento (Pai, in memoriam), de quem as últimas palavras para mim foram: “Não vai! Fica mais um pouco!”. Retornei para Manaus e nunca mais pude revê-lo; e a Maria Trindade do Nascimento (Mãe) pelo amor incondicional regado a intercessões.

AGRADECIMENTOS

- ❖ À DEUS, a quem as palavras são insuficientes para expressar todo sentimento de amor e gratidão. Ele que esteve/está ao meu lado em todos os momentos da caminhada, dando-me capacidade de prosseguir num caminho tão desafiador. Nunca poderei esquecer que tudo o que tenho, tudo o que sou e o que vier a ser, vem Dele e para Ele serão todas as coisas! Portanto, para o meu Deus uma canção repleta de amor, eu canto: “*Mais grata a ti, mais consagrada ó faz-me Senhor, mais humilhada e cheia de amor, faz-me mais grata a ti...*”. Obrigada, Deus!
- ❖ À minha Mãe, pelo amor incondicional, cuidado e proteção. Obrigada, mãe, mesmo sozinha não abriu mão da educação familiar, cristã e escolar de seus filhos, passou-nos princípios e valores que nortearam/norteiam toda a nossa vida. Lhe amo Mãe, infinitamente!
- ❖ Aos meus irmãos, irmãs, cunhados (as) e sobrinhos (as) por toda amizade, apoio e orações. Sei que acreditam, de verdade, em cada passo que eu dou e torcem pelo meu sucesso!
- ❖ Aos meus primos Alzira e Silas Trindade que me acolheram em sua residência quando eu cheguei em Manaus para trabalhar e estudar. Sou imensamente grata!
- ❖ À Universidade Federal do Amazonas, seu corpo docente, direção e administrativo que me oportunizaram cursar o nível de mestrado.
- ❖ À CAPES, pela bolsa de estudo concedida durante a trajetória no mestrado.
- ❖ À minha orientadora, Professora Dra. M^a. do P. Socorro R. Chaves, pelas valiosas contribuições que tornaram possível a conclusão desta pesquisa e pelas oportunidades de desenvolver atividades junto à Pró-Reitoria de Inovação Tecnológica - PROTEC e ao Grupo Inter-Ação, ambos da UFAM, os quais me agregaram uma gama de conhecimentos. Imensamente, grata!
- ❖ Agradecimento especial aos professores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia-PPGSS/UFAM, pelas preciosas aulas ministradas que muito nos fizeram crescer em conhecimento.
- ❖ À Coordenação, ao colegiado e ao administrativo do PPGSS/UFAM, a este último, um agradecimento carinhoso aos secretários Celismar e Washington pela paciência, amizade e acima de tudo pela competência que nos recebem na secretaria do programa. Imensamente grata!
- ❖ À Professora Dra. Débora Rodrigues, por todo apoio e incentivo antes e durante a minha caminhada no curso de mestrado, alguns destaque: Pelas valiosas contribuições nos primeiros passos na pesquisa, na elaboração do primeiro artigo científico para publicação, cujas palavras ainda hoje soam aos ouvidos: “Vai Jan, você consegue!”, “E, ai?”, “Parabéns, agora descanse!”.

E, em alguns momentos no deserto, sem saber, me abençoou por diversas vezes com palavras motivadoras. Valeu!

- ❖ Às colegas de turma do mestrado, como foi bom conhecê-las e compartilhar conhecimentos: Edielle, Etyane, Jéssica, Nayara, Kelem, Damares, Viviane, Josiara, Lidiane, Jeane, Maria, Natália. Imensamente grata pela trajetória junto à vocês, turma abençoada e abençoadora, valeu meninas!
- ❖ Ao Grupo Inter-Ação/UFAM (Grupo Interdisciplinar de Estudos Sócio-ambientais e de Desenvolvimento de Tecnologias Sociais na Amazônia), coordenado pela Profa. Dra. Socorro Chaves, o qual fiz parte como pesquisadora. Agradeço as significativas contribuições do grupo nessa jornada, inclusive com as ajudas de custos para a realização da pesquisa em Maués-AM. Imensamente grata!
- ❖ A grande e estimada amiga Deborah de Jesus, palavras também são insuficientes para expressar quão grata sou pela amizade e contribuições em todo percurso do mestrado, desde a preparação para a seleção até os momentos da defesa da dissertação. Sou imensamente grata!
- ❖ À Francileide Bindá, amiga, por todo apoio durante a minha caminhada em Manaus. Uma de suas palavras que nunca saiu da memória desde a graduação foi: “O que te perturba, retira!” Talvez em minhas inquietações em concluir qualquer trabalho o sentimento de insegurança me levava a querer retirar tudo, mas venci! Obrigada pelo incentivo na trajetória, pela biblioteca e internet na sua casa que muitas vezes precisei utilizá-los, e em muitos outros apoios, além de acreditar em cada passo que eu dou. Valeu, Fran!
- ❖ Aos valiosos amigos que de forma tão especial me apoiaram sempre que precisei, meus sinceros agradecimentos a Talita Melo, Patrício Ribeiro, Jéssica Barreto, Naiara Holanda, Welen Batalha, Elisângela Monteiro, Jorgiane Tenazo e Rebeca Castro. Muiiiito Obrigada!
- ❖ À minha querida amiga Jacinete Farias, amiga de adolescência, que presenciou toda minha trajetória escolar e acadêmica. Obrigada, minha leal amiga! Não poderia deixar de lhe mencionar neste documento tão importante.
- ❖ Aos meus pastores da Ass. de Deus em Belém do Pará e em Manaus-AM que de alguma forma intercedem pela membresia da igreja. Obrigada pelas orações!
- ❖ À Comunidade ribeirinha Menino Deus, à SEDUC/Maués e Manaus e ao Centro de Mídias de Educação do Amazonas que possibilitaram a realização da pesquisa. Meus sinceros agradecimentos!
- ❖ À todas as pessoas que de perto e/ou de longe contribuíram de alguma forma para que esse momento se concretizasse! À TODOS, OBRIGADA!

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.”

(Jean Piaget)

RESUMO

O presente estudo insere-se no debate sobre política pública de educação e povos tradicionais ribeirinhos, no contexto amazônico. O estudo abrange uma análise sobre a implantação do Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica-PEMPMT na Escola Rural João Cirilo Negreiros e sua viabilização em relação a dinâmica sociocultural da comunidade ribeirinha Menino Deus em Maués-AM. Para o alcance deste objetivo desdobrou-se nos específicos: a) caracterizou-se as políticas públicas de educação voltadas para a modalidade do Ensino Médio no contexto brasileiro e no Estado do Amazonas, b) identificou-se elementos socioculturais dos povos tradicionais ribeirinhos amazônicos com foco no município de Maués e na comunidade ribeirinha Menino Deus; c) verificou-se, a compatibilidade do currículo do ensino médio, ofertado pelo PEMPMT, com a dinâmica sociocultural da comunidade. Este estudo foi norteado pelas seguintes categorias: Políticas Públicas e Povos Tradicionais Ribeirinhos. Trata-se de um Estudo de Caso com nível de aprofundamento analítico, e a forma de abordagem dos dados foi de natureza qualitativa. Desse modo, foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa: Pesquisa Bibliográfica e Documental, Visitas Domiciliares com os alunos do ensino médio e egressos, Visitas Institucionais junto à Secretaria de Educação - SEDUC/Manaus, Secretaria de Educação - SEDUC/Maués e no Centro de Mídias de Educação do Amazonas – CEMEAM. Realizou-se Entrevistas semiestruturadas com os Gestores selecionados da escola da comunidade e das instituições mencionadas, aplicação de formulários com perguntas abertas e fechadas com os alunos do Ensino Médio, egressos, e professores presenciais. Para tanto, os instrumentais foram a Observação Sistemática, Registro em Caderno de Campo; Registro Fonográfico, Fotográfico e Roteiros de Entrevistas. Participaram da pesquisa 13 sujeitos entre Gestores, Alunos, Egressos e Professores do ensino médio mediado por tecnologia. A partir do estudo realizado, constatou-se que: as ofertas do ensino fundamental e médio à maioria dos estudantes da zona rural de Maués, acontecem da seguinte forma: Ensino Fundamental através da classe multisseriada (do 1º ao 5º ano) e modular (do 6º ao 9º ano), e o Ensino Médio (do 1º ao 3º ano) através do PEMPMT; o conteúdo curricular do programa possui a mesma estrutura curricular ofertado às escolas públicas estaduais tanto do meio urbano, quanto do meio rural; conteúdos ministrados apresentam linguagem complexa à realidade ribeirinha; há muita burocracia para acesso aos documentos oficiais sobre o programa; entre outras limitações. Dessa forma, faz-se necessário reconsiderar a forma de operacionalização dessa política educacional ofertada ao meio rural, pois a garantia da universalização da educação básica, de acordo com o previsto no Plano Nacional de Educação, ainda não é uma realidade que a educação escolar tenha avançado significativamente no decorrer dos anos. O meio rural ainda apresenta graves problemas que precisam ser revistos e solucionados com políticas públicas adequadas, compatíveis com a organização sociocultural e ambiental.

Palavras-chave: Política de educação. Ensino Médio. Programa EMPMT. Comunidade Ribeirinha.

ABSTRACT

This study is part of the debate on public education policies and the traditional riverside peoples in the Amazonian context. The study analyzes the implementation of the Secondary Education Present Program with Technological Mediation - PEMPMT in the João Cirilo Negreiros Rural School, considering the sociocultural peculiarities of the riverside community of Menino Deus. In order to reach this objective, a) the public policies of education focused on the modality of secondary education in the Brazilian context and in the State of Amazonas, b) identified, the sociocultural aspects of the traditional Amazonian coastal populations were identified, in particular the Maués municipality and the riverside community of Menino Deus in Amazonas; c) verified if the curriculum of secondary education offered by the EMPMT program considers the sociocultural aspects of the community Menino Deus. This study was guided by the following categories: Public Policies and Traditional River People. It is a case study in which the analysis was carried out in the most rigorous way possible with basis on both quantitative and qualitative data. In this way, the following research techniques were used: Bibliographic and Documentary Research, Domiciliary Visits with high school students and graduates in their respective communities, Institutional Visits were also carried out with the Secretary of Education - SEDUC / Manaus, Secretary of Education - SEDUC / Maués and with the Center of Media of Education of Amazonas - CEMEAM, in addition, semi-structured interviews were conducted with managers selected from the school, the community, and the institutions mentioned. Forms with open and closed questions were applied to high school students, graduates, and face-to-face teachers. For this purpose, instruments such as Systematic Observation, Documentation in Field Notebook, Phonographic and Photographic Documentation, and Interview guides were used. Mediated by technology, thirteen subjects participated in the study from among Managers, Students, Graduates and Teachers of high school. The results of the study show that the offerings of primary and secondary education to the students of rural Maués mostly take place as follows: Elementary school through the multi-grade class (1st to 5th year) and modular (from 6th to 9th grade Year), and High School (1st to 3rd year) through the PEMPMT. The curricular content of the program has the same curricular structure offered to the state public schools, both in urban and rural areas; contents presented complex language to the riverside reality; bureaucracy in access to official documents on the program; among other limitations. Thus, it is necessary to reconsider the form of operationalization of this educational policy offered to the rural environment, since the guarantee of the universalisation of basic education, according to the provisions of the National Education Plan, is not yet a reality that school education has significantly over the years. The rural environment still presents serious problems that need to be reviewed and solved with adequate public policies compatible with the socio-cultural and environmental organization.

Keywords: Education policy. High school. EMPMT Program. Riverside Community

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Informantes da pesquisa.....	18
Quadro 2- Número de Escolas por Ensino em 2016 no Estado do Amazonas.....	39
Quadro 3- Dados de Atendimento do CEMEAM, referente aos avanços do Ensino com Mediação Tecnológica nos anos de 2007 a 2014.....	45
Quadro 4- Número de comunidades atendidas pelo CEMEAM em Maués.....	47
Quadro 5- Estados Brasileiros com Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica.....	48
Quadro 6- Apresentação dos Componentes Curriculares organizados em quadros áreas do conhecimento.....	50
Quadro 7- Matriz Curricular do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica.....	50

LISTA DE Figuras

Figura 1- Mapa do Estado do Amazonas, em destaque o município de Maués.....	61
Figura 2- Vista parcial da frente da cidade de Maués	62
Figura 3- Vista parcial da entrada principal da comunidade Menino Deus.....	68
Figura 4- Prédio da Escola Rural João Cirilo Negreiros	71

LISTA DE SIGLA

ASCAMD	Associação Comunitária Agrícola Menino Deus
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
AAUV	Associação de Artesãos Unidos para Vencer
CEMEAM	Centro de Mídias de Educação do Amazonas
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNPT	Centro Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Populações Tradicionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMPMT	Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológico
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPTV	Internet por Televisão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOMM/AM	Lei Orgânica do Município de Maués/ Amazonas
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
PCNM	Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Médio
PEMPMT	Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológico
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPCT	Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
PPE/AM	Plano Estadual de Educação
PPGSS	Programa de Pós-Graduação Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia
PPMM	Plano Plurianual do Município de Maués
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UAB/UFAM	Universidade Aberta do Brasil
UC	Unidades de Conservação
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UICN	União Internacional para Conservação da Natureza
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	21
1.1 Políticas públicas: contexto histórico e conceitual.....	21
1.2 Brasil: políticas sociais no contexto sociohistórico.....	24
1.3 Políticas Educacionais no âmbito do Ensino Médio: panorama atual.....	26
CAPÍTULO II: POLÍTICAS PÚBLICAS & EDUCAÇÃO BÁSICA, VIABILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS	37
2.1 Políticas Educacionais e o Ensino Médio no Estado do Amazonas.....	37
2.2 Configuração do Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica EMPMP no Amazonas.....	42
CAPÍTULO III: CONFIGURAÇÃO SOCIOHISTÓRICA E CULTURAL DOS POVOS TRADICIONAIS RIBEIRINHOS NA AMAZÔNIA	53
3.1 Povos Tradicionais, os ribeirinhos da Amazônia.....	53
3.2 Município de Maués: cenário sociohistórico, econômico e cultural.....	60
CAPÍTULO IV: ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA X DINÂMICA SOCIOCULTURAL	67
4.1 Comunidade Ribeirinha Menino Deus: contexto sociohistórico e cultural.....	67
4.2 Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica x dinâmica sociocultural.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
APENDICE	104
ANEXOS	118

INTRODUÇÃO

A pesquisa, que ora, se apresenta à comunidade acadêmica e a sociedade, tem como objeto de investigação a implantação do Programa Ensino Médio Presencial por Mediação Tecnológica-PEMPMT enquanto política pública desenvolvida em instituições de ensino no Município de Maués-AM, particularmente no contexto da comunidade ribeirinha Menino Deus.

A educação escolar no Brasil, historicamente, está vinculada às políticas públicas as quais, são consideradas ações do Estado o qual intervém na oferta e proteção de direitos sociais. Nessa direção, as políticas educacionais, pertencentes ao conjunto de políticas públicas sociais, compreendem ações governamentais tendo sua aplicabilidade orientada através de legislações nacionais, programas e projetos.

Destaca-se, neste estudo, a modalidade do Ensino Médio que ao longo da história tem passado por diversas mudanças em suas três funções (a formativa¹, a propedêutica² e a profissionalizante³), as quais têm se movimentado através das políticas educacionais desde a sua criação⁴ à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9.394/96 que considera o ensino médio como a última etapa da educação básica, sendo sua oferta garantida pelo Estado.

A realidade da educação brasileira, apesar das conquistas e avanços, ainda apresenta um distanciamento entre a legislação e a sua efetivação através das políticas públicas educacionais. Os estudos de Oliveira (2012) identificaram que o país apresenta indicadores educacionais desiguais como: Ensino Fundamental de baixo resultado nas avaliações nacionais, distorção idade série, taxas elevadas de evasão e repetências, baixa abrangência do ensino médio e ínfimo do ensino superior, dentre outros problemas.

As inúmeras deficiências e limitações constatadas no sistema de ensino nas áreas urbanas tomam contornos ainda mais profundos quando se trata da realidade da educação na zona rural. A esse respeito, Arroyo (2010) afirma que os problemas na área rural são bem mais graves, e como exemplo destaca que o analfabetismo ainda persiste, há existência de crianças, adolescentes e

¹ Educação Formativa: A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Art. 2.

² Propedêutica: Consiste na continuidade dos estudos no Ensino Superior, educação profissional.

³ Educação Profissional consiste na educação técnica, preparação para o mercado de trabalho. Formação para a classe trabalhadora.

⁴ Decreto nº 18.890/31 (1931) – Teve como objetivo a regulamentação e organização do ensino secundário, o decreto estabeleceu a modernização do ensino secundário nacional.

jovens fora da escola, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, de salários e de carreira dos professores e de um reduzido quadro no atendimento das primeiras séries da educação básica. Ainda, o processo de escolarização é descontextualizado e extremamente fragilizado, evidenciando uma realidade educacional com tratamento desigual e discriminatório aos povos que vivem no meio rural.

Esta realidade se contrapõe ao que rege a Constituição Federal Brasileira (1988) em seu Art. 205 que determina "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]". Cabe ao Estado proporcionar não apenas o acesso à educação mas a permanência na escola, e a qualidade dos serviços.

Por esse ângulo, o Estado do Amazonas, no sentido de universalizar a educação na região, através da SEDUC/AM (Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas), propôs um projeto que abrangesse todos os seus 62 municípios, tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais. Segundo Souza (2016), a insuficiência de oferta do ensino médio nas comunidades rurais deixava o Estado com altas taxas de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, e muitos adultos entre 18 e 29 anos sem concluir a última etapa da educação básica.

Desse modo, com a finalidade de atender a demanda que vive no interior do Estado, principalmente nas comunidades rurais mais isoladas, o Estado criou o projeto denominado Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT)⁵ no ano de 2006, e a sua implementação ocorreu no ano de 2007 em vários municípios do Amazonas. De acordo com o Centro de Mídias de Educação - Cemeam, atualmente a referida política é considerada um programa consolidado pelo Estado e não mais projeto. O desenho do programa foi baseado na metodologia do Curso de Formação de Professores da Universidade Estadual do Amazonas (Proformar)⁶.

Segundo o Relatório (Balanço educacional) de 2016/2017 realizado pelo Governo do Estado do Amazonas, no que se refere aos dados sobre o atendimento aos estudantes da educação básica, identificou-se que 39.634 estudantes do Ensino Médio, 10.178 do Ensino Fundamental e

⁵O Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica foi idealizado pela SEDUC-AM é aprovado e autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas sob a Resolução n. 27/2006/CEE-AM e Reconhecido pela Resolução n. 77/2010/CEE-AM, aprovada em 17/08/2010.

⁶ Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação, embasado nos Art. 62, 63 e 68

da LDB/Lei nº. 9394/1966 foi criado em 2001 pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. O Proformar graduou mais de 15 mil professores no Curso Normal Superior, no período de 2002 a 2008 em todo o Estado do Amazonas, a sua metodologia era baseada na EaD (LIMA, 2012). Entretanto, importante ressaltar que o PEMPMT não é considerado Educação a Distância, pois, a sua metodologia está explícita no Cap. II ao se tratar da configuração do programa no Estado do Amazonas.

3.748 da modalidade de Educação de Jovens e Adultos são atendidos pelo programa mediado por tecnologia. O documento sinaliza também que o programa é desenvolvido em 3 mil comunidades rurais com 2.400 salas de aulas, totalizando um quantitativo de 53.560 vagas distribuídas em 851 escolas nos 62 municípios amazonenses, o que significa, para o Estado, “avanço” no atendimento escolar.

Face ao exposto, o interesse por estudar a temática, surgiu pelo fato das experiências vivenciadas pela autora deste trabalho a partir do ano de 2009 em Projetos de Pesquisa e Extensão Universitários que desenvolviam ações socioambientais junto às comunidades ribeirinhas em municípios do Amazonas, entre os quais cabe destacar: Projetos de Extensão Aquaviários da Marina do David, este tinha como público alvo os comunitários das diversas comunidades da RDS (Reserva de desenvolvimento Sustentável) do Tupé, e os trabalhadores das cooperativas de transportes Aquaviários da Marina do David em Manaus. Este projeto era coordenado pelo Curso de Serviço Social do Centro Universitário do Norte-UNINORTE. Além deste, também houve participação e contribuições da pesquisadora em Programas como PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) e PACE (Programa de Atividade Curricular de Extensão) coordenados pelo Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, ambos desenvolviam atividades socioambientais, e como público alvo também os comunitários das diversas comunidades da RDS do Tupé no Amazonas.

Além das experiências supracitadas, há também que se destacar a participação e contribuições, atualmente, como pesquisadora no Grupo Inter-Ação⁷ (Grupo Interdisciplinar de Estudos Socioambientais e de Desenvolvimento de Tecnologias) da UFAM que tem como campo piloto de atuação as comunidades ribeirinhas do município de Maués e como objetivo “desenvolver estudos sobre a dinâmica sociocultural e política nas comunidades ribeirinhas e a produção e a transferência de tecnologias sociais e apropriadas de modo a fornecer subsídios qualificados para as políticas públicas na área socioambiental, política, cultural, econômica e tecnológica, voltadas para a realidade amazônica, a partir de um processo socioeducativo e participativo com ações afirmativas de inclusão social”, e tem como público alvo os Povos Tradicionais que vivem em áreas urbana e rural no Estado do Amazonas.

⁷O Grupo Inter-Ação é vinculado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas e ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Criado em janeiro de 2001 e desenvolve ações de pesquisa e extensão universitária na Amazônia. Ressalta-se que os resultados deste estudo farão parte do Banco de Dados do Grupo Inter-Ação, o qual a autora faz parte.

Diante desse contexto, a questão que norteou a pesquisa foi: “o Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica implantado na Escola Rural João Cirilo Negreiros considera a dinâmica sociocultural da comunidade ribeirinha Menino Deus em Maués-AM?”

Com base nessa questão, coordenou-se todo o procedimento do trabalho o qual teve como objetivo analisar a implantação do Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica-PEMPMT na Escola Rural João Cirilo Negreiros e sua viabilização em relação a dinâmica sociocultural da comunidade ribeirinha Menino Deus em Maués-AM. E, para o alcance deste objetivo foram caracterizadas as políticas públicas de educação voltadas para a modalidade do Ensino Médio no contexto brasileiro e no Estado do Amazonas, identificou-se elementos socioculturais dos povos tradicionais ribeirinhos amazônicos com foco no município de Maués e na comunidade ribeirinha Menino Deus e, por fim, não poderia deixar de verificar a compatibilidade do currículo do ensino médio, ofertado pelo programa EMPMT, com a dinâmica sociocultural da comunidade.

A comunidade ribeirinha Menino Deus, local do estudo, está situada no Rio Limão Grande do Rio Maués-Açu e localizada no Polo I do município de Maués no Estado do Amazonas. Além da pesquisa de campo na referida comunidade, realizou-se também visitas técnicas institucionais na Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas/SEDUC, no Centro de Mídias de Educação do Amazonas/CEMEAM, e na Secretaria Regional de Educação no município de Maués SEDUC/Maués-AM, por considerar que estes são órgãos estaduais responsáveis pelo programa EMPMT.

- **Procedimentos Metodológicos da Pesquisa**

No que concerne aos procedimentos metodológicos da pesquisa, optou-se pelo método misto quali-quantitativo de pesquisa, pois, segundo Gatti (2007) os conceitos de qualidade e quantidade não são totalmente dissociados, se por um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que esse fenômeno se manifesta, de outro lado essa quantidade precisa ser interpretada qualitativamente, e vice-versa. Dessa forma, a articulação entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa possibilitou realizar no estudo a compreensão do cenário sociocultural dos sujeitos do estudo, além de captar variadas perspectivas sobre o Ensino Médio ofertado através do programa EMPMT na Escola Rural João Cirilo Negreiros localizada na comunidade ribeirinha Menino Deus.

Nessa direção, o estudo, em pauta, é um Estudo de Caso de cunho analítico. De acordo com Goldenberg (2009), o Estudo de Caso é um método qual supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso, além de considerar a unidade social estudada como um todo, ou seja, pode ser visto como método de pesquisa cuja definição é um conjunto de dados que apresenta uma fase ou a totalidade do processo social seja uma pessoa, uma família, um profissional, uma comunidade, uma instituição ou uma nação. Esse tipo de estudo possibilitou responder se o programa implantado na Escola Rural João Cirilo Negreiros é compatível com as particularidades socioculturais dos estudantes que vivem em comunidades ribeirinhas no município de Maués/AM. Pautado no conceito de Lüdke e André (2014), o Estudo de Caso é sempre bem delimitado, definido e aprofundado, ainda que o caso apresente ser semelhante a outros estudos, apresenta distinção, ou seja, apresenta particularidades. Da mesma maneira, aponta uma série de vantagens como estímulos a novas descobertas, ênfase na totalidade e simplicidade nos procedimentos.

No que diz respeito aos informantes da pesquisa, optou-se por uma amostragem do tipo não probalística, selecionada por critério intencional e conforme critérios de inclusão e exclusão que qualificaram os informantes. A vista disso, constituíram-se de 13 entrevistados, tais como: 04 (quatro) Gestores, 02 (dois) Professores Presenciais, 05 (cinco) Alunos do Ensino Médio (sendo um aluno do 1º ano, dois alunos do 2º ano, e dois alunos do 3º ano), e 02 (dois) Egressos que concluíram o Ensino Médio no ano de 2013.

O Quadro 01 apresenta identificações dos informantes da pesquisa.

Categoria	Identificação	Local de Nascimento	Escolaridade
Gestor da Escola	Gestor - 1	-	Especialista
Gestor da Escola	Gestor - 2	-	Graduado
Gestor do Cemeam	Gestor - 3	-	Mestre
Gestor Regional	Gestor - 4	-	Especialista
Professor da Escola	Professor Presencial-1	Interior do Amazonas	Especialista
Professor da Escola	Professor Presencial-2	Comunidade rural de Maués	Graduado
Alunos do Ensino Médio	Aluno - 1	Comunidade rural de Maués	1º ano do Ensino Médio
Alunos do Ensino Médio	Aluno - 2	Comunidade rural de Maués	2º ano do Ensino Médio
Alunos do Ensino Médio	Aluno - 3	Comunidade rural de Maués	2º ano do Ensino Médio

Alunos do Ensino Médio	Aluno - 4	Comunidade rural de Maués	3º ano do Ensino Médio
Alunos do Ensino Médio	Aluno - 5	Comunidade rural de Maués	3º ano do Ensino Médio
Egresso do Ensino Médio	Egresso - 1	Comunidade rural de Maués	Ensino Médio
Egresso do Ensino Médio	Egresso - 2	Comunidade rural de Maués	Ensino Médio

Quadro 01: Informantes da Pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (janeiro de 2017)

No que concerne ao local de nascimento dos professores, todos os entrevistados, nasceram no interior do Amazonas. Quanto aos alunos e egressos, todos nasceram na zona rural de Maués e atualmente estes residem nas comunidades Menino Deus e adjacências, além de alguns deles residirem na sede do município de Maués. Quanto as idades dos alunos, do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, são entre 16 e 49 anos. Ressalta-se, apenas 01 (um) aluno participante da pesquisa apresentou ser menor de idade, a este foi solicitado autorização prévia através de documentos assinados por seus responsáveis.

A pesquisa envolveu investigação bibliográfica, documental e de campo. A coleta de dados reuniu um conjunto de técnicas e instrumentos de natureza quali-quantitativa que serviram como aportes significativos num movimento articulado entre si, a fim de obter as informações. Nesta fase preliminar também houve a submissão do projeto de pesquisa ao Exame de Qualificação no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, resultando em significativas contribuições de aprimoramento teórico-metodológico ao pesquisador para a realização do estudo, bem como a análise dos dados e a redação da dissertação.

Vale enfatizar que na sequência, foi realizada visita ao local da pesquisa para apresentação da proposta do estudo ao líder da comunidade, gestores, professores e alunos da escola Rural João Cirilo Negreiros e aos demais comunitários; após apresentação do projeto houve o recolhimento da assinatura do Termo de Anuência pela liderança da comunidade.

Seguido a esses momentos, houve a submissão do projeto ao Comitê de Ética de Pesquisa - CEP da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, o qual emitiu parecer, nº. 1865.764, favorável para a continuação do estudo. Assim, coube realizar a coleta dos dados, Sistematizar, Tratar e Interpretar os resultados obtidos, este último, foi realizado com base nos procedimentos da análise do discurso das mensagens fundamentadas em Bauer e Gaskeel (2011).

Este trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo tece uma abordagem conceitual e histórica sobre as políticas públicas e as políticas de educação básica na modalidade Ensino Médio no cenário brasileiro. O segundo capítulo aborda sobre as políticas públicas educacionais na modalidade Ensino Médio e a configuração do Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, ambos no Estado do Amazonas. O terceiro capítulo aborda sobre os Povos Tradicionais indígenas e não-indígenas, o marco legal de reconhecimento desses povos, e os elementos socioculturais dos ribeirinhos amazônicos. Além destes, o mesmo capítulo apresenta o cenário sociohistórico, econômico e cultural do município de Maués. E, por fim, o quarto capítulo analisa a implementação do programa Ensino Médio por mediação tecnológica no cenário da comunidade ribeirinha Menino Deus, para tanto, é caracterizado o contexto sociohistórico e cultural da comunidade.

Este trabalho expressa relevante contribuição com elementos teórico-práticos consistentes para estudos acadêmicos, bem como para melhor entendimento e implementação de políticas públicas de educação no contexto amazônico. Além de fornecer elementos que possibilitam e ampliam os debates em diferentes fóruns em âmbito regional, nacional e internacional sobre questões socioeducativas e culturais.

CAPITULO I

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO BÁSICA, FUNDAMENTOS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Este capítulo é composto de referenciais teóricos que subsidiarão as reflexões sobre a categoria analítica da pesquisa, Políticas Públicas. A princípio, serão abordados os conceitos de Estado e as funções que este desempenha junto à sociedade, perfazendo a distinção entre Estado e Governo, de Política, Política Pública dando ênfase às Políticas Sociais e, em especial, focaliza-se nas Políticas Educacionais para o Ensino Médio no contexto brasileiro.

Nessa perspectiva, entende-se que desvendar as Políticas Públicas é um caminho que pode levar a entender como a política pública de educação para o ensino médio no Brasil está configurada, quais os seus objetivos, diretrizes e ações. Assim, as discussões serão travadas com autores clássicos e contemporâneos que possibilitarão um norte na compreensão desse sistema dinâmico e contraditório marcante junto à sociedade brasileira.

1.1 Políticas Públicas: contexto histórico e conceitual

Na contemporaneidade as políticas públicas são importantes elementos de ação do Estado e visa o desenvolvimento social. Não obstante, na finalidade de identificar os fatores que originaram as políticas públicas brasileiras é fundamental uma breve abordagem conceitual sobre Estado e as funções que este desempenha na sociedade.

A concepção de Estado, conforme Bonavides (2000), é conhecida desde os séculos passados até os dias atuais como ordem política da sociedade. A ideia de Estado era traduzida pela *polis* grega e a república dos romanos, especialmente pela representação do vínculo comunitário unindo-se a ordem política e de cidadania. No Império Romano, no auge da expansão, e mais tarde entre os germânicos invasores, as expressões *Imperium e Regnum*, passaram a exprimir a ideia de Estado, especificamente como organização de domínio e poder. E, na Idade Média, é empregado o termo *Laender* (Países) que traz na ideia de Estado a lembrança de território. Bobbio (2007, p. 94) destaca que o Estado é um “ordenamento jurídico destinado a exercer o poder soberano sobre um dado território ao qual estão necessariamente subordinados os sujeitos a ele pertencente”. E, em termos

jurídicos há três elementos que o constitui, ou seja, que caracterizam o Estado, são eles: o povo, o território e a soberania (poder).

Já as funções do Estado, estas, são desempenhadas junto ao povo, isto é, à sociedade, no entanto, são funções que têm passado por inúmeras mudanças no decorrer do tempo. Lopes e Amaral (2008), salientam que nos contextos históricos do Estado brasileiro, mais precisamente nos séculos XVIII e XIX, o principal objetivo do Estado era manter a segurança pública e a defesa externa em caso de ataque inimigo. Mas, com o aprofundamento e expansão da democracia, as responsabilidades do Estado se diversificaram. E, nos dias atuais, é comum afirmar que a função do Estado é promover o bem-estar da sociedade. Para esse fim, ele necessita desenvolver uma série de ações e atuar diretamente em diferentes áreas, tais como na saúde, educação, assistência social, habitação entre outras. E, para o alcance dos resultados nessas mais diversas áreas é das políticas públicas que os governos se utilizam.

Sobre Políticas Públicas, uma forma para o seu entendimento é, a princípio, compreender o que vem a ser os termos “política” e “pública”. De acordo com Miranda (2009, p. 13), a palavra “política” deriva do grego antigo (*politéia*), que indicava todos os procedimentos relativos à *polis*, isto é, à cidade-estado, poderia significar tanto o Estado, quanto a sociedade, a comunidade ou a coletividade o que indicava toda atividade humana referente a esfera social, pública e cidadã.

Para Pereira (2010, p. 88), o termo “política” se ampliou passando também a significar “estudo do tema ou do saber, estabelecido sobre a mesma esfera de atividade”. Entretanto, no decorrer do tempo o sentido original da palavra foi se perdendo e adquirindo outros sentidos, mas mantendo o Estado como o centro da atividade política. A mesma autora ressalta que nos dias atuais o estudo da atividade política tem recebido outras denominações como Ciência do Estado, Ciência Política, entre outras. Todavia, mesmo que os primeiros elementos sejam esquecidos, eles continuam presentes pela sua reiteração como pilares da política e de qualquer ação participativa.

No quadro dos autores que abordam o tema, Hannah Arendt (1989, p. 21) também destaca que a política é o espaço da diferença, “trata da convivência entre diferentes” em sociedade internamente distinta. Para a autora, homens e mulheres se organizam politicamente em prol de objetivos comuns essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças. Dessa forma, a política não se baseia em diferenças raciais, sociais e econômicas, mas busca melhor convivência entre os homens.

Concernente ao termo “pública”, Pereira (2010) afirma que a palavra é de origem latina e significa *res* (coisa) *publica* (de todos), isto é, povo, do povo, coisa de todos, o que compromete tanto o Estado quanto à sociedade, ou seja, ação pública de interesse comum, assim, tanto o Estado, quanto a sociedade se faz presente ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo.

Boneti (2011), considera que ao se pensar no autêntico significado de políticas públicas, poderá chegar à conclusão que se encerra em redundância, pois, a palavra política geralmente é definida pelos dicionários como algo de público, arte ou ciência de governar, de administrar, de organizar. Nesse sentido, logo a interpretação do termo é de que está se referindo a um público e ao referir-se dessa forma, políticas públicas, poderá ser interpretada com a arte de lidar com um público que é público. No entanto, o que se requer, não é apenas a diferença entre o que é público e o que é privado, mas compreendê-la como um conjunto de ações por parte do Estado que busca o bem-estar da sociedade.

Em consonância com o exposto, políticas públicas, segundo Hofling (2001), são o “Estado em ação”, isto é, o Estado implantando os projetos de governo, através de programas e de ações voltados para setores específicos da sociedade, além da sua implantação, a manutenção. A mesma autora destaca a distinção entre Estado e Governo, sinaliza que Estado é o conjunto de pessoas e instituições permanentes (órgãos legislativos, tribunais, exército e outros) que formam a sociedade juridicamente organizada sobre um determinado território. Enquanto que Governo é definido como “o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, [...]” (p.31), isto é, parte da sociedade gerencia os negócios do Estado por um determinado período de tempo.

A discussão sobre política pública é ampla e ainda não existe consonância na literatura especializada sobre o seu conceito, essa afirmação é concebida por Secchi (2010). Todavia, alguns autores (MEAD, 1995; PETERS, 1986; DYE, 1984; LYNN, 1980; LASWEL, 1958, apud SOUZA, p. 45) contribuem com as seguintes definições sobre o termo, quais sejam:⁸ para Mead (1995), política pública é “um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas”. Já no conceito de Peters (1986), política pública “é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”.

⁸ Ressalta-se que a partir deste ponto e neste parágrafo os autores que contribuem na definição de políticas públicas, são citados por Souza (2006, p. 45).

Segundo Dye (1984), “política pública é o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Para Lynn (1980) “é um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”. E, Laswel (1958) contribui definindo política pública como as “decisões e análises que implicam responder as seguintes perguntas: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz?”.

Desse modo, apesar das semelhanças conceituais, política pública admite muitas definições e algumas controvérsias em seu entendimento. No entanto, as definições dos referidos autores apresentam forte relevância, por serem as políticas públicas consideradas ações do governo, entende-se que de algum modo, as mesmas, irão produzir efeitos sobre a sociedade. Nesse sentido, Pereira (2010), afirma que a marca definidora da política pública é o fato de ela ser pública, isto é, ser de todos, o que significa que as ações do estado devem abranger toda a sociedade, atender as necessidades sociais e promover o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país. À sociedade civil cabe atuar no exercício do controle social, com objetivo de consolidar o processo democrático.

1.2 Brasil: políticas sociais no contexto sociohistórico

No Brasil, as políticas públicas são diversas e implementadas com vistas a garantia e proteção dos direitos sociais, tais como as Políticas de Saúde, Previdência, Assistência Social, Habitação, Trabalho e Renda, Educação, e entre outras. Todas direcionadas para suas respectivas áreas de atuação. Sétien e Arriola (1998) destacam que as principais características, dessas políticas, é a concretização de direitos conquistados pela sociedade e incorporados nas leis, cuja aplicabilidade acontece através de programas, projetos e serviços sociais.

De acordo com Pereira (2009) a política social é uma espécie do gênero política pública. E, na contemporaneidade, o debate sobre as políticas sociais, relacionadas aos conceitos de políticas públicas, necessidades sociais e direitos de cidadania, tornou-se uma recorrente vertente intelectual e política. Contudo, o que marca essa relação é a natureza dada ao social e à dimensão pública que acontece num período regido pela ideologia neoliberal.

Percebe-se que o termo política social nem sempre apresenta clareza do seu significado, de suas características e nem de suas particularidades. Entretanto, trata-se de uma política como produto de relações antagônicas e recíprocas geradas entre capital e trabalho, Estado e sociedade, e princípios da liberdade e da igualdade que regem os direitos de cidadania. Dessa forma a política

social tem se mostrado tanto positiva quanto negativa e beneficiado interesses contrários de acordo com a correlação de forças prevalecente, o que a torna dialeticamente contraditória.

No bojo dessa discussão, Faleiros (2013) afirma que as políticas sociais estão relacionadas diretamente às condições vivenciadas pelo País em níveis econômico, político e social. E, tais políticas são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho em alguns momentos, em outros como conquistas dos trabalhadores, ou como doação das elites dominantes, e como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão.

Nesse sentido, baseada nos estudos de Hofling (2001), afirma-se que as políticas sociais são definidas como ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais objetivando a diminuição das desigualdades estruturais geradas pelo processo de desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais decorreram das reivindicações dos movimentos populares do século XIX, a partir dos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no avanço das primeiras revoluções industriais.

Referente ao contexto explicitado, Hofling (2001) e Behring e Boschetti (2010) afirmam não haver como determinar um período específico do surgimento⁹ das primeiras iniciativas identificadas como políticas sociais, pois, como processo social, elas originam-se em meio aos movimentos de ascensão do capitalismo com a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal. Para tanto, sua origem está atrelada aos movimentos de massa socialmente democratas e à formação dos estados-nação na Europa Ocidental do final do século XIX. Todavia, sua generalização situa-se na transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, especialmente em sua fase tardia, após a Segunda Guerra Mundial.

No Brasil, as políticas sociais tiveram sua trajetória inspirada nas políticas econômicas internacionais, e o seu surgimento foi diferenciado dos países capitalistas avançados, pois, os países centrais nasceram livres da dependência econômica e do domínio colonialista, e o sistema de bem-estar¹⁰ brasileiro sempre expressou limitações decorrentes dessas obrigações (PEREIRA, 2002).

Segundo Behring e Boschetti (2010) no século XIX, período em que o Brasil ainda era escravista, já existiam movimentos dos trabalhadores operários, no entanto, não havia radicalização

⁹De acordo com Behring e Boschetti (2010), o surgimento das políticas sociais foi sucessivo e distinto entre os países, ocorrendo com base nos movimentos e organizações reivindicatórios da classe trabalhadora e na correlação de forças no âmbito do Estado.

¹⁰No Welfare State, o Estado é o principal agente de proteção social de garantia de direitos e, no Brasil o estado de bem-estar-social, não aconteceu. Todavia, ocorreram reflexos do sistema internacional no país. Behring e Boschetti (2010).

nas lutas, faltavam-lhes forças. Enquanto isso, as elites políticas impediam com repressão que a população trabalhadora reivindicasse com mais rigor respostas imediatas às suas necessidades por parte do Estado. Nesse período, a questão social, já existente no Brasil, só foi reconhecida como questão de política a partir da primeira década do século XX, isto é, a partir da década de 1930, através das primeiras lutas dos trabalhadores e primeiras iniciativas de legislação voltada ao trabalho.

Entretanto, as discussões sobre as políticas públicas no Brasil passaram a ganhar centralidade a partir da década de 1980, pois, anterior a esta década eram deixadas de lado, principalmente quando se referia as políticas sociais. Com a Constituição Federal de 1988, através de lutas e reivindicações dos movimentos populares, estabeleceu-se na Carta Magna expressivas alterações concernentes aos direitos sociais e a área da proteção social com a intervenção do Estado.

Dessa forma, subentende-se que não há política social desligada de confrontos sociais. De modo geral, o Estado, ao longo de sua existência histórica, é o formulador e executor das políticas, principalmente no Estado Moderno, o qual atende algumas reivindicações populares. Constatase, conforme Vieira (1992), que as políticas públicas e sociais têm sido ligadas à lógica do mercado, à capacidade de compensar as falhas deste à ação e aos projetos dos governos, aos problemas sociais, à transformação dos trabalhadores não assalariados em trabalhadores assalariados, à redução dos conflitos entre classes, e entre outros.

Face ao exposto, a partir dos conceitos na sua construção histórica e significados em torno da realidade contemporânea sobre as políticas públicas é relevante abordar como as políticas sociais encontram-se em determinada área. No tocante, busca-se nos tópicos sequenciais as políticas de educação básica no contexto brasileiro, desenvolvendo como foco da discussão o ensino médio e seu cenário atual¹¹. Este último, por sua vez, tem sido destinado aos jovens adolescentes no Brasil como concretização de direitos sociais. A pesar dos desafios, avanços e entraves, o ensino médio tem buscado a sua universalização, ainda que pareça longe de ser alcançado.

1.3 Políticas Educacionais no âmbito do Ensino Médio: panorama atual

Inúmeros estudos sobre as políticas educacionais, em seu contexto sociohistórico, sinalizam uma série de acontecimentos que ascenderam mudanças na organização sociopolítica no Brasil, no

¹¹ Refere-se ao período partir da Constituição Federal de 1988.

século XX. Entre os acontecimentos está a Constituição Federal Brasileira de 1988, é na lei maior que se estabelece os primeiros parâmetros do conjunto de políticas públicas e, dentre elas estão as políticas sociais e, conseqüentemente as políticas educacionais, as quais são implementadas com vistas a garantia e proteção dos direitos constitucionais.

Nesse sentido, as políticas educacionais compreendem às ações governamentais e, sua aplicabilidade acontece através de programas, projetos e legislações. Dessa forma, há que se destacar a educação básica, compreendendo o ensino médio. Sobre esse nível de ensino Cury (1998) salienta que o seu contexto histórico tem passado por mudanças em suas três funções (a formativa, propedêutica e profissionalizante), tais funções têm movimentado o ensino médio através das políticas educacionais desde a sua criação como também na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9.394/96 que considera o ensino médio como a última etapa da educação básica.

Para melhor abordagem e compreensão das políticas de educação, mais especificamente sobre o ensino médio em seu cenário atual¹², é relevante destacar, a princípio, o significado do termo *educação*. Segundo Brandão (2004), a palavra educação tem origem latina *educere*, que significa extrair, tirar e desenvolver, cuja visão concebe a ideia de estimulação e liberação de forças internas. Dessa forma, a educação se refere ao processo de desenvolvimento de habilidades individuais tendo em vista que cria as condições para o desenvolvimento de capacidades e talentos, e, potencializa o indivíduo às relações sociais que se estabelecem no conjunto da sociedade.

Baptista (2003) entende que o termo, *educação*, relaciona-se aos mais diversos processos, ressaltando principalmente as dimensões formal e informal. Tendo em vista, essas dimensões, geralmente podem acontecer em casa, em reuniões, nas igrejas, no inter-relacionamento das pessoas e também na escola. No caso da educação formal é aquela que está direcionada a ser ministrada e trabalhada pela escola e redes de ensinos, já a educação informal são as relacionadas aos outros tipos de educação.

Nesse sentido, a Educação escolar, objetivo dessa discussão, segundo o relatório Delors¹³ (2001, p. 90-93), apresenta quatro pilares básicos e essenciais que devem ser considerados na

¹² O cenário atual refere-se ao período a partir da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica n. 9.394/1996.

¹³ Relatório Jacques Delors - Documento elaborado por uma comissão de especialistas de todo o mundo, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996. Está sobre o título: Relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

definição conceitual do termo, quais sejam: “Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver juntos e Aprender a Ser”.

Para a Comissão¹⁴, a Educação deve estar organizada em torno desses quatro pilares, pois desse modo, os elementos condicionantes do processo de aprendizagem, onde aprender a conhecer visa o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento; aprender a fazer está ligado à questão da formação profissional, como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos; aprender a viver juntos apresenta-se como um dos maiores desafios da educação, pois implica em aprender a conviver com diferentes atitudes, pensamentos, culturas e religião. E, por fim, aprender a ser, é necessário ao preparo de todo ser humano especialmente na juventude a fim de construir pensamentos autônomos e críticos, formando os seus próprios juízos de valor podendo mais tarde decidir por si mesmo, como agir nas circunstâncias da vida.

Dessa forma, entende-se que na educação não basta o acúmulo de conhecimentos para garantir um fecundo processo de aprendizagem, mas o desenvolvimento da capacidade de explorar, buscar, construir, aprofundar e enriquecer conhecimentos que se articulam e efetivam no cotidiano como conquista e como direito de cidadania.

Após a breve definição do que seja a educação, e mais especificamente a educação formal, ou, a educação escolar, parte-se para algumas mudanças significativas constatadas, ao longo da história, no sistema educacional brasileiro durante o século XX.

Ao recorrer as abordagens de autores como Aranha (2006) e Lima (2011), destaca-se que no século XIX enquanto a Europa já organizava o seu sistema nacional de educação, o Brasil mitigava essa possibilidade adaptando-se a estrutura de um Estado liberal¹⁵, o qual favorecia apenas os interesses políticos e econômicos das elites regionais. Com base nos mesmos autores, enfatiza-se que até o início do século XX, era elevadíssimo o índice de analfabetismo no Brasil, um dos fatores, geradores dessa situação, era que a sociedade brasileira era predominantemente rural, o que gerava o descaso da educação elementar.

Através de mobilizações e pressão da sociedade, dos educadores e do processo de industrialização iniciado no país (década de 1930) que o governo toma iniciativa em relação a educação pública e para isso cria o Ministério da Educação e Saúde Pública - MESP, compreendido no período entre 1931 e 1932. Nesse mesmo período, ocorre uma série de reformas educacionais

¹⁴ Comissão organizadora do Relatório Jacques Delors: grupo de especialistas internacionais que discutiram o tema “Educação para o século XXI”.

¹⁵ Liberalismo, teoria política e econômica do capitalismo burguês. Aranha (2006, p. 191)

como a criação do Conselho Nacional de Educação e a centralização das normas regulamentadoras do ensino para todo o território nacional, as mesmas foram significativas no ensino secundário, conforme será apresentado posteriormente.

A promulgação da Constituição Federal de 1934, em substituição a de 1891, deu um grande passo na evolução dos direitos à educação. Esta Constituição, de 1934, preocupou-se em discriminar os direitos econômicos, sociais e culturais, e estabeleceu a educação como um direito de todos, sendo dever da família e dos poderes públicos. Assim, estabelecia a fixação das diretrizes da Educação Nacional e a elaboração de um Plano Nacional de Educação (SOUZA, 2011).

Ao se estabelecer a edição das “Leis Orgânicas da Educação Nacional (LOEN)¹⁶”, também conhecida como “Lei Orgânica do Ensino Secundário” por apresentar mudanças para o ensino secundário, a partir de 1942, ao passo que o objetivo do ensino secundário e o normal visava a formação dos filhos da elite brasileira, o ensino profissional formaria os filhos dos operários, a classe baixa, os desfavorecidos, os pobres que necessitavam ingressar no mercado de trabalho.

Importante destacar que no meio rural, na década de 60, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB/Lei 4024/61), em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. Dessa forma, conforme a SECAD (2007), o Estado adota o paradigma de Educação Rural¹⁷ com o interesse de

¹⁶ Leis Orgânicas da Educação Nacional: conjunto de Decretos-Lei elaborados por uma comissão de “notáveis” presidida por Gustavo Capanema e outorgados pelos presidentes Getúlio Vargas durante o Estado Novo e José Linhares durante o governo provisório, período no qual esteve a frente do Ministério da Educação Raul Leitão da Cunha. Os objetivos das Leis: reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil naquela época (expansão do setor terciário urbano, constituição de uma classe média, do proletariado e da burguesia industrial, resultante da intensificação do capitalismo no país). Em seu conjunto, também ficaram conhecidas como Reforma Capanema.

Foram eles:

- Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942 – Cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial);
- Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Industrial;
- Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Secundário (reorganizado em dois ciclos: ginásial, com quatro anos, e o colegial subdividido em clássico e científico, com três anos cada.);
- Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 – “Lei” Orgânica do Ensino Comercial;
- Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Primário;
- Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Normal;
- Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – Criam o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola. Aranha (2006) e Romanelli (1978).

¹⁷A Educação Rural estava atrelada a concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, tal política direciona o sujeito para uma formação determinada por um conjunto de normas, uma educação que transforma a força de trabalho humana em coisa, mercadoria, coisificando e desumanizando o sujeito, por fim, preparação elementar de mão-de-obra, Fernandes e Molina (2004).

conter o fluxo migratório intenso que ocorria, no período, da zona rural para a cidade, respondendo aos interesses da elite dominante que se mostrava preocupada com o crescimento dos pobres favelados nas periferias dos grandes centros urbanos.

Nessa mesma linha de reflexão, Backx (2008) assevera que as reformas subsequentes continuaram a apresentar marca de classe, estrutura excludente, pois quanto mais se aprofundou o desenvolvimento das forças produtivas, mais o país investiu na distinção entre a educação da elite e a voltada para a classe trabalhadora, essa última visava a preparação para o mercado de trabalho. A autora também destaca que o período militar (1964-1984) foi o que mais alterou o sistema educacional brasileiro como o aumento no número de matrículas no ensino superior (em especial às instituições privadas) e a implementação de uma lógica educacional compatível com o projeto de desenvolvimento, estimulando a pesquisa científica e o quadro técnico. Contudo, percebe-se, através da abordagem ora apresentada, que desde o início, as Constituições brasileiras dispensaram a atenção ao tema da educação, inexistindo uma reforma educacional que garantisse o acesso de toda a população no ensino secundário.

Diante desse contexto, o processo de afirmação dos direitos sociais deu-se somente com a Constituição Federal de 1988, sendo estabelecido no Art. 6º, onde se lê: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados [...]”. E, Silva (2001) afirma que os direitos sociais surgiram no decorrer do século XIX e início do século XX, contudo, no Brasil, estes só foram assegurados na Constituição Federal de 1988 como resultado do processo de luta social pela redemocratização do país.

O direito a educação tornou-se possível através da escola, pois, a escola é um contexto onde crianças, jovens e adultos reúnem-se em torno do desafio ensino-aprendizagem. Esse estabelecimento de ensino é visto pela sociedade, pelos educadores com papel extremamente relevante de concretização de direito a educação. Segundo Vieira (2010), o termo “escola” envolve desde organizações que abrigam os primeiros aprendizados da educação infantil àquelas que recebem pessoas interessadas em saberes mais amplos, a exemplo das instituições de nível superior.

Nesse sentido, a LDB¹⁸ n. 9.394/1996 em seu Art. 1º estabelece que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho,

¹⁸ LDB (Lei nº 9.394 de 20/12/1996): Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira é a Lei que regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja público ou privado, em todos os níveis e modalidades, da educação básica até o ensino superior.

nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Com base nesse entendimento, a educação escolar é aquela determinada pela legislação que define um vínculo entre a escola, o mundo do trabalho e a prática social. No entanto, os direitos de cidadania só podem ser assegurados pela decisiva intervenção do Estado, cabendo a este a responsabilidade da sua garantia.

O atual sistema brasileiro de ensino, conforme explicita Dourado (2005), é resultado de relevantes mudanças no processo de reforma do Estado, e respostas de alterações introduzidas em 1988 por meio da promulgação da Constituição Federal do Brasil e, em 1996 por meio das aprovações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/Lei: 9394/96 e do Plano Nacional de Educação-PNE¹⁹/Lei nº 10.172 em 2001. Tais leis foram aprovadas visando garantir diretrizes e bases para a educação nacional, num sentido de estabelecer normas para a organização e gestão dos diferentes níveis e modalidades da educação formal, como também, ações e políticas a serem implementadas que garantam o acesso, a permanência, a gestão e a qualidade da educação brasileira.

No cenário atual da educação básica brasileira, mais precisamente do ensino médio, o sistema educacional ganhou nova configuração após a aprovação da LDB/1996. A exemplo da obrigatoriedade do Ensino Médio a qual encontra-se na Constituição Federal de 1988, na LDB/ Lei n. 9.394/1996 e na Lei n. 12.061/2009. Segundo Cury (2008), a expressão “educação básica” no texto dessa lei, é um direito e uma forma de organização da educação nacional brasileira, e passa a apresentar nova realidade nascida de um possível processo histórico que se realizou e de uma natureza transgressora de situações preexistentes, repleto de um caráter não democrático.

Educação básica é uma definição moderna, pois, como já abordado no decorrer desse estudo, o país por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao

¹⁹ O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com vigência no período de 2001 a 2010. Este plano de Estado foi aprovado pelo Poder Legislativo (Câmara dos Deputados e Senado Federal), é resultado de um mandato constitucional e legal e abrange os diferentes níveis e modalidades da educação nacional. A elaboração de Planos decenais correspondentes pelos Estados, Distrito Federal e Municípios é determinada pela Lei que instituiu o PNE, (DOURADO, 2005). Vale ressaltar que o PNE, com diretrizes, metas e estratégias, devem ser objeto de análise pelos diferentes sistemas de ensino, instituições educativas e sociedade em geral, (FNE,2013). Sobre as Metas do PNE segundo o MEC, são: O primeiro grupo de metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia de acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas referem-se ao ensino superior.

conhecimento pela ação organizadora da educação escolar. Para tanto, a LDB/1996 em seu Art. 22 deixa claro que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” No artigo 4º da mesma lei, a educação básica torna-se um direito do cidadão à educação, e um dever do Estado de atendê-lo com qualidade.

Atualmente há diferentes níveis e modalidades que constituem a educação nacional, no Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases, também é estabelecido que a educação escolar será dividida em dois níveis: nível I, que corresponde a educação básica. E, nível II que corresponde a educação superior. O nível I (básico) está organizado da seguinte forma:

1. **Educação Infantil**, a qual o Art. 29 da LDB/lei.12.796/2013 considera como a primeira etapa da educação, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 05 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
2. **Ensino Fundamental**, considerado como a segunda etapa da educação. A esse respeito a LDB/2013 em seu Art. 32 estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental com duração mínima de 09 (nove) anos e sua gratuidade em escolas públicas, este deve ser iniciado aos 06 (seis) anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão.
3. **Ensino Médio**, considerada a terceira e última etapa da educação básica brasileira. A sua obrigatoriedade foi determinada recentemente pelo governo federal, por meio da Ementa Constitucional nº. 59/2009, em que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 06 aos 17 anos como estratégia de universalização. Concernente ao Ensino Médio, a LDB/1996 em seu Art. 35 determina uma duração mínima de 03 (três) anos, tendo como finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Desse modo, as mudanças ocorridas até a aprovação da Constituição de 1988, os níveis da educação básica eram estabelecidos pela reforma de 1971 sob a Lei n. 5.692/1971²⁰. A partir das definições da LDB/1996 o Ensino de 2º Grau passou à terminologia de ensino médio, chamado regular, este, além de consolidar a formação do estudante do primeiro nível, situa-se entre o ensino fundamental e a educação superior. Trata-se de um sistema descentralizado, o qual, a Constituição (CFB/1988) em seu Art. 211, inciso 3º, determina que a responsabilidade pela educação brasileira deve ser compartilhada entre os três níveis de governo, sendo a oferta do ensino médio de responsabilidade prioritária dos estados e do Distrito Federal. Enquanto que o ensino fundamental é prioridade dos municípios em parceria com o Estado, a educação infantil é de prioridade específica dos municípios. Já o no nível superior, fica sob a atuação do governo federal.

As etapas de ensino, ora apresentadas, foram organizadas e estabelecidas pela LDB/1996, as quais formam a base legal da educação nacional. Conforme Cury (2008), esta lei inovou em articular as três etapas: infantil, fundamental e médio. Para o autor, a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é o seu acabamento correlacionados à unidade do processo de escolarização deliberado como básico para a formação do cidadão brasileiro.

Ainda, no que se refere a organização do sistema educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais que abranja da Educação Infantil ao Ensino Médio bem como as modalidades de ensino. Assim, Brasil (2013) estabelece aos sistemas federal, estaduais, distritais e municipais, através de suas competências formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequenciais.

Além da organização dos níveis de escolaridade, há também que destacar as modalidades da educação, estas são definidas nos artigos da LDB 9.394/1996, como:

- a) Art.37. A educação de jovens e adultos (EJA) será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
- b) Art.39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.
- c) Art.58. Entende-se por educação especial, [...], a modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação.

²⁰ Lei n. 5.692/1971: Lei que instituiu a reforma do ensino de 1º e 2º graus (anteriormente curso primário e curso ginásial). Instituiu o ensino de primeiro grau, gratuito e obrigatório de oito anos e criou o segundo grau como ensino profissionalizante para todo o país (LIMA 2012).

d) Art.80. O poder público incentivará o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância (EaD), em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Além das modalidades na educação brasileira, ora apresentadas, o Fórum Nacional de Educação/FNE (2013, p. 18) destaca que foram implementados pelo governo outros formatos organizativos, quais sejam: “educação escolar indígena, educação quilombola, educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, educação do campo e dos povos das águas e das florestas.” Estes formatos articulam-se às políticas de ação afirmativa e inclusão, os quais objetivam combater às desigualdades sociais e regionais como também promover a igualdade de acesso e permanência, respeitando as especificidades regionais e a diversidade sociocultural e ambiental.

No exposto, é importante ressaltar os princípios e fins orientadores da educação nacional estabelecidos no Art. 206, Inc. I a VII da CFB/1988, ampliados pela LDB/1996 em seu Art. 3º. Inc. I a XI que estabelecem:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. garantia de padrão de qualidade;
- X. valorização da experiência extraescolar;
- XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Estes princípios são um conjunto de orientações importantes para a educação brasileira, os quais Vieira (2010, p. 23) chama a atenção para os princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e da “liberdade de aprender, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber”. Tais princípios preveem uma sociedade e uma escola em que todos tenham as mesmas condições para usufruir o direito à educação e aos seus benefícios. Contudo, percebe-se que em meio a tantas conquistas e avanços na educação, há ainda um distanciamento entre a legislação e sua efetivação através das políticas públicas educacionais.

A esse respeito, com base nos estudos de Oliveira (2012), afirma-se que o Brasil apresenta indicadores educacionais ainda muito desiguais, e o ensino fundamental tem apresentado baixo resultado nas avaliações nacionais e internacionais, caracterizado pela disparidade ente ricos e pobres, há também distorção idade série, taxas elevadas de evasão e repetências, baixa abrangência do ensino médio e ínfimo do ensino superior.

Concernente ao ensino médio, no cenário brasileiro, o IBGE²¹/Pnad²² (2014) revela que dentre os jovens de 15 a 17 anos 82,6% estão matriculados nas escolas, porém, destes, somente 61,4% cursam o ensino médio, o que representa certa distância da Meta 03 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), cujo objetivo para 2016 visava universalizar o ensino médio alcançando a meta de 100% de jovens matriculados e destes, 85% cursando o ensino médio, até 2024. Mas, o que se percebe é que diante do avanço em matrículas dos jovens, está longe de se alcançar as metas propostas pelo PNE.

Destaca-se ainda, de acordo com o Observatório²³ do PNE (2016), cerca de 2,8 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos, no Brasil, estão fora da escola. Desses, cerca de 1,7 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o ensino médio. Além desses índices, o Observatório destaca altas taxas de evasão, as quais persistem no ensino médio. Percebe-se que se ampliou o acesso à última etapa da educação básica, mas não se garantiu a permanência e, um currículo que torne a etapa interessante para os jovens. Além desta realidade, os estudos de Backx (2008) afirmam que não há garantia de escola para todos nos vários níveis escolares.

Diante desse contexto é notório concordar com Jesus (2004) que assevera que o país ingressa num novo milênio com novas buscas de formação e de conhecimento por razão das mudanças sociais em curso, mas o que se percebe é que não há sequer assegurado o direito a uma

²¹ IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

²² Penad: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

²³ Observatório do PNE: “é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano.” De acordo com o Observatório, a intenção é que a ferramenta “possa apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores, mas especialmente ser um instrumento à disposição da sociedade para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas.” Estão ligadas ao Observatório 22 (vinte e duas) organizações, são elas: Associação Nova Escola, CAPES, CENPEC, Comunidade Educativa CEDAC, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, IPEA, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO e UNICEF. O desenvolvimento da plataforma contou com o apoio do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). Fonte: Observatório (2017).

escolarização de qualidade para a maioria da população, e os níveis de desigualdades, há tanto tempo presentes na sociedade, vêm se agravando ainda mais nos dias atuais. Assim, não basta apenas o acesso à educação, mas deve-se investir na eficiência do sistema escolar, na melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade.

Certamente, é necessário oferecer aos jovens adolescentes perspectivas culturais afim de que os mesmos possam desenvolver suas perspectivas e, dotá-los de autonomia intelectual, garantindo tanto o acesso ao conhecimento historicamente acumulado como também à produção coletiva de novos conhecimentos, sem esquecer que a educação também é em grande medida para o exercício dos demais direitos sociais.

A Carta Magna de 1988 é bem explícita e em seu Cap. III defende uma educação pautada na formação cidadã que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, onde, Estado, escola e família têm as mesmas responsabilidades no desenvolvimento integral do sujeito. Assim, compreende-se que as políticas públicas tornam-se efetivas quando diminuem as refrações das desigualdades sociais e resulta na inclusão social.

Diante do exposto, cabe ressaltar que a política pública de educação envolve, direta ou indiretamente, a ação da sociedade política e da sociedade civil, além da atuação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Nesse sentido, é necessário que estes se encarreguem da sua efetivação em seus diferentes níveis e modalidades, e garantir a qualidade da educação para todos e o respeito às suas especificidades. É relevante pensar a educação como um processo básico capaz de promover não só o desenvolvimento econômico, mas também político e social para todo o país.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS & EDUCAÇÃO BÁSICA, VIABILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS

2.1 Políticas Educacionais e o Ensino Médio no Estado do Amazonas

A Carta Magna de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 e leis complementares definem o sistema educacional brasileiro. Além dessas bases legais, há o Decreto n. 12.061/2009 que torna a oferta do ensino médio obrigatória. Nesse sentido, as políticas de educação básica no Estado do Amazonas devem ser implementadas visando a garantia dos direitos assegurados nos instrumentos oficiais.

Para se chegar ao Estado do Amazonas e as realidades educacionais, faz-se necessário uma breve abordagem do território nacional e da região Amazônica. Segundo o IBGE (2015), o Brasil apresenta uma dimensão territorial de 8. 515. 767,049 km², dividido em cinco macrorregiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste). Dessas, a região Norte é a mais extensa, possuindo uma área de aproximadamente 3,87 milhões de km², 45% da área total do País. Nela vivem cerca de 17, 04 milhões de habitantes. Esta região, juntamente com o Amazonas, Acre, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Mato Grosso e parte do Maranhão formam a Amazônia Legal²⁴.

A Amazônia brasileira abriga grandes riquezas em termos de diversidade biológica e étnica, também possui a maior extensão de floresta tropical do planeta. Todavia, o cenário de beleza e biodiversidade da região, apresenta um caráter contraditório, por um lado, possui um território exuberante em riquezas naturais, por outro há uma população empobrecida, excluída do acesso às políticas sociais, ou, quando atendidas, são atendimentos precários. Segundo Batista (2007), historicamente, projetos grandiosos têm sido encaminhados à região, no entanto, estes ao serem elaborados, desconsideram as particularidades regional, deixando de lado as necessidades da população nativa (indígenas, negros e brancos) com formação sociocultural diversificadas.

²⁴ Amazônia Lega: Criada inicialmente como área de atuação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), em 1953. Atualmente, corresponde à área dos Estados da Região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), acrescidos da totalidade do Estado de Mato Grosso e dos municípios do Estado do Maranhão IBGE (2017).

Concernentes às políticas públicas direcionadas para a região Amazônica, os estudos de Chaves (2001) constatam, historicamente, que estas foram ancoradas em premissas claramente ideológicas. E, as particularidades apresentadas pela região, tanto em seu espaço físico, ambiental, quanto sociocultural, bem como os problemas a ela atribuídos são vistos como atraso secular. Os povos tradicionais (indígenas, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco, entre outros) da região, são rotulados de indolentes e inoperantes para operar sob o marco da racionalidade capitalista os recursos regionais, gerando risco de destruição. Não é de se negar que tal concepção, ainda é percebida nos dias atuais por um sistema que busca cada vez mais a conquista de terras para especulação, exploração desordenada e predatória dos recursos naturais e dos homens.

Entre os Estados da Amazônia legal destaca-se o Amazonas, o maior Estado brasileiro em extensão territorial. O Amazonas ocupando uma área de 1.559.149,074 km², é a segunda unidade federativa mais populosa da Região Norte, com seus 4.001.667 milhões de habitantes em 2016 de acordo com dados do IBGE, sendo superado apenas pelo Estado do Pará com 8.175.113 milhões de habitantes, é o 2º mais rico da região Norte e 15º em âmbito nacional. O Amazonas também possui o maior Índice de Desenvolvimento Humano, o maior PIB per capita, a 6ª menor taxa de mortalidade infantil, além de 3ª menor taxa de analfabetismo do Norte do Brasil²⁵.

Ainda, para expressar os potenciais do Estado do Amazonas, Lima (2012) destaca que o Estado possui mais de 20 mil quilômetros de vias navegáveis e é cortado por grandes rios como o Amazonas/Solimões e o Rio Negro, possui também 98% de floresta preservada. As estradas de rodagem são poucas em extensão e representam a ligação entre poucas cidades e a principal forma de deslocamento da região é o transporte fluvial, que sofre alterações em períodos de vazante dos rios.

Ademais, o Amazonas contempla um número de 62 municípios os quais são agrupados em seis regiões (Metropolitana, Baixo Amazonas, Alto Solimões, Alto Rio Negro, Calha do Juruá e Purus) e tem como capital a cidade de Manaus. De acordo com o IBGE (2016), Manaus possui uma população de 2.094.391 habitantes, concentra 60% da população do Estado e estar no ranking de 7ª posição de cidade mais populosa do Brasil.

Conhecer seu contexto histórico e expressivos potenciais é imprescindível, é surpreendente deparar-se com o contexto do Estado amazonense, sua capital, sua gente, florestas, economia e

²⁵ Dados do IBGE (2016)

tantos outros elementos que destacam a região. A capital amazonense, em tempos passados, foi considerada a “Paris dos trópicos”, ultimamente Manaus da Zona Franca, e atualmente é a metrópole da Amazônia Ocidental²⁶. No entanto, todo esse panorama apresenta caráter contraditório, há existência de grandes contrastes sociais, a riqueza socialmente produzida no Estado não é distribuída de forma igualitária.

Diante desse contexto, no que concerne à educação escolar, a universalização da educação com qualidade no Amazonas é tarefa árdua, apesar das riquezas que há na região, há também entraves como fatores climáticos, extensão territorial entre outros que dificultam o acesso. No entanto, a partir das dificuldades vivenciadas pela população, concernentes a educação escolar, os estudos de Souza (2016) destacam que em 2014 a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC) realizou pesquisas sobre a situação da educação em seus 62 municípios, tendo como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) juntamente com o Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas (IDEAM). Tais pesquisas, tiveram como objetivo estabelecer metas a serem alcançadas pela Rede Estadual de Educação contemplando o período de 2015-2024 do Plano Nacional de Educação.

Nesse sentido, o Plano Estadual de Educação²⁷ - PEE/AM (2015), assegura que o acesso ao ensino médio no Amazonas, atende às modalidades da educação: regular, normal, magistério, médio integrado à educação profissional, educação de jovens e adultos e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. Também é relevante ressaltar que o ensino médio é atendido pelas diversas redes de ensino em todo o Estado do Amazonas, sendo assim: rede municipal (0,1%), rede estadual (92,7%) rede privada (5,1%) e rede federal (2,1%). No que evidencia-se que a rede estadual é a que mais atende o ensino médio com 92,7% do alunado.

Concernente ao quantitativo das escolas estaduais na capital e no interior do Amazonas, o Quadro 02 apresenta detalhes:

NÍVEL/ENSINO	CAPITAL	INTERIOR	TOTAL
Ensino Fundamental/Anos Iniciais	107	191	298
Ensino Fund./Anos Finais	132	239	371
Ensino Médio	108	194	302
EJA/Anos Iniciais	08	22	30

²⁶ Amazônia Ocidental é constituída pelas áreas abrangidas pelos Estados do Amazonas, Acre, Roraima e Rondônia. Criada pelo Decreto Lei n. 356/1968.

²⁷ PEE/AM: Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas, Lei n. 4.183, de 26 de junho de 2015.

EJA/Anos Finais	40	68	108
EJA/Ensino Médio	38	78	116
Escolas/Gestão Militar	09	-	09
Escolas de Tempo Integral	21	20	41
CETI – Centro Educacional de Tempo Integral	09	05	14
Total de escolas no Estado do Amazonas: 1.289			

Quadro 02: Número de Escolas por Nível de Ensino em 2016 no Estado do Amazonas.

Fonte: Elaborado pela autora como base nos dados da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas-SEDUC/ Estatística/novembro de 2016.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) em sua Meta 03, apresenta como objetivo: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%”. Já o Plano Estadual de Educação do Amazonas - PEE/AM (2015) objetiva: “Universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência [...] a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 70%”.

Em análise, percebe-se diferenças concernentes as taxas líquidas de matrículas (85%, 70%) entre o PNE e o PEE, no entanto, considera-se que o Plano Estadual encontra-se no que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases/9.394 de 1996. Pois, a LDB assegura um currículo flexível diversificado que trabalhe as especificidades locais e do educando. Dessa forma, o Plano Estadual (2015) explicita que o Estado do Amazonas enfrenta cotidianamente o desafio de atender todos os jovens de 15 a 17 anos no objetivo de universalizar o ensino médio gratuito nas escolas públicas conforme determinado pelo Plano Nacional.

O Ensino Médio no Estado do Amazonas, em comparação à média nacional, conforme dados do Inep (2015), as taxas educacionais²⁸ de rendimento como reprovações, abandonos²⁹ e aprovações, na capital e no interior, apresentam-se da seguinte forma: índices de reprovação no Amazonas 5,8%, média nacional 11,6%, taxas de abandono no Amazonas 11,2%, no Brasil é de

²⁸ Considera-se as taxas de rendimento escolar referente ao ensino médio, nas escolas públicas e privadas.

²⁹ Abandono e Evasão escolar: O abandono ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo. Já a Evasão, ocorre quando o aluno abandona a escola ou é reprovado em determinado ano letivo e no ano seguinte não efetua a sua matrícula para dar continuidade aos estudos (Inep-2017). O IDEB é uma das primeiras iniciativas brasileiras para medir a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelecer melhoria do ensino (Todos pela Educação, 2017)

6,8%, e o índice de aprovação no Amazonas chega a 83,0%, no Brasil é de 81,6%. Observa-se que Amazonas apresenta bom desempenho de aprovações (83,0%) e reprovações (6,8%). Em relação ao abandono (11,2%), os dados revelam que o Estado encontra-se com índice bem acima da média nacional (6,8%), caracterizando índice negativo no ensino médio.

No que diz respeito a Distorção Idade-Série³⁰, no Ensino Médio, o Inep (2015) revela uma taxa de 43,5% no Amazonas e, 44% no território nacional. Quando se refere à área urbana do Estado, a taxa de distorção idade-série é de 40% e, na área rural os alunos em atraso escolar chega a 68,1%. Em análise, comparando o índice da área rural amazonense com áreas rurais de outros Estados brasileiros com maior porcentagem, os dados apresentam-se da seguinte forma: na área rural do Estado do Pará (Região Norte) o índice é de 58,8%, no Estado do Piauí (Região Nordeste) o índice é de 57,8% e, no Estado de Sergipe (Região Nordeste) é de 46,7%. Dessa forma, percebe-se que os alunos da área rural com distorção idade-série de maior índice no Brasil é o Amazonas, seguido do Pará, Piauí e Sergipe. Estes são os Estados que apresentam maior taxa de distorção idade-série, ensino médio, no Brasil. Estes dados revelam a vulnerabilidade da população amazonense que vive no meio rural, em relação a educação escolar. Infelizmente, a realidade educacional aponta um quadro de desigualdades sociais, principalmente quando se refere a educação na área rural do Estado.

A realidade dos dados apresentados, no percurso dessa discussão, reflete um sistema educacional desigual entre as regiões do Brasil, a exemplo, das desigualdades entre Sul/Sudeste³¹ e o Norte/Nordeste com baixo índice educacional diante da média nacional. Embora nas últimas décadas tenha ocorrido avanços na educação escolar brasileira esse processo não apresenta igualdade. A garantia do acesso à política educacional é um direito do cidadão que tem na escola um dos mecanismos pelos quais o poder público materializa este direito. Contudo, o acesso à educação escolar não é um único aspecto que garante o pleno desenvolvimento dos sujeitos ali inseridos, mas a qualidade dos serviços prestados nesse espaço é um indicador determinante da seriedade com a qual essa política social é implementada.

³⁰ Distorção Idade-Série: é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. Ex. No Brasil, o jovem-adolescente deverá ingressar no 1º ano do ensino médio aos 15 anos de idade, permanecendo no ensino médio até o 3º ano, com expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 17 anos de idade, Inep (2017).

³¹ Ressalta-se que não foram apresentados dados dos Estados das regiões Sul/Sudeste pelo fato dos mesmos não concentrarem taxas superiores no rendimento escolar sobre distorção idade-série. Cabendo, apenas, o destaque ao Estado do Amazonas e aos Estados das regiões Norte/Nordeste.

Diante do exposto, pensar a educação escolar em suas mais diversas modalidades e níveis, em nível nacional, estadual ou municipal, mais especificamente a educação no meio rural (onde vivem os indígenas, camponeses, ribeirinhos, seringueiros, extrativistas, entre outros) deve-se reconhecer que os sujeitos que vivem nesta área têm os mesmos direitos assegurados pelas legislações brasileiras. É necessário enfatizar que este contexto social possui particularidades que precisam ser consideradas no delineamento de uma educação diferenciada daquela em espaços urbanos, a fim de garantir direitos sociais e uma formação integral.

2.2 Configuração do Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica - EMPMT no Amazonas

O Plano Nacional de Educação (2014/2024) Meta 03, estabelece universalizar o atendimento a toda a população de 15 a 17 anos de idade e elevar a taxa líquida de matrículas do ensino médio, bem como a Meta 08 que determina “elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos, de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudos para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país [...]”. Diante disso, o Estado do Amazonas, no sentido de universalizar a educação na região, propôs um projeto que abrangesse todos os seus 62 municípios, tanto nas suas áreas urbanas quanto rurais, pois, até então a oferta do ensino médio nas comunidades rurais do Estado era insuficiente e apresentava altas taxas de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, e muitos adultos entre 18 e 29 anos sem concluir o Ensino Médio.

Nesse sentido, o governo do Amazonas criou em 2006 o projeto e implantou em 2007 o qual hoje é consolidado e denominado programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT)³². O ensino com mediação tecnológica é um paradigma educacional criado para atender os estudantes, tanto da área rural da capital, quanto das áreas rurais e sedes dos municípios do Estado que antes da sua implantação essas populações residentes nessas localidades, enfrentavam extrema dificuldades para o acesso escolar, chegando a cursar somente até o 9º ano.

O Programa é organizado a partir da Proposta Pedagógica Curricular do Centro de Mídias de Educação do Amazonas, a qual tem como objetivo: “Oferecer aos estudantes, ensino de qualidade, com desenvolvimento de competências, habilidades e autonomia intelectual, com base

³²O Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica foi idealizado pela SEDUC-AM é aprovado e autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas sob a Resolução n. 27/2006/CEE-AM e Reconhecido pela Resolução n. 77/2010/CEE-AM, aprovada em 17/08/2010.

nos princípios pedagógicos da pesquisa, trabalho, ciência, cultura e tecnologias, como resposta efetiva às demandas da sociedade contemporânea” (2015, p. 9). Assim, o Programa destinado ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e adultos tem sua Proposta Pedagógica reconhecida pela Resolução nº. 077/2013 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas-CEE/AM. O programa apresenta sua organização sob as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

De conformidade com as referidas legislações, é importante destacar que o formato de ensino por mediação tecnológica não é um formato convencional, a sua metodologia possui algumas características da Educação a Distância (EaD), cuja educação, segundo Moran (2002, p. 1), é definida como “o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias onde professores e alunos estão separados e/ou temporalmente.” Já a Proposta Pedagógica do programa (2015) sinaliza que o mediado tecnológico desenvolve aulas síncronas³³ e assíncronas³⁴ com aulas mediadas por um professor ministrante e acompanhadas por um professor presencial, o que difere da EaD, dessa forma a educação ofertada se caracteriza como presencial. O programa possui por base três elementos metodológicos principais, quais sejam:

1) a *interatividade*: é uma atividade pedagógica bidirecional (via satélite através do IPTV-Televisão por Internet), ou seja, é o momento em que o professor ministrante (centro de mídias) e os alunos (em sala de aula convencional, ou seja na escola da comunidade) dialogam em tempo real, para esclarecer dúvidas, e apreciações a respeito do conteúdo ministrado na aula e correções das atividades exercitadas em sala de aula.

2) a *presencialidade*: o aluno deverá estar na sala de aula durante toda a jornada de estudos que tradicionalmente compõe-se de 04 (quatro) horas diárias. De acordo com a Proposta Pedagógica do programa é obrigatória a presença do aluno em sala de aula.

3) a *mediação*: é tarefa efetiva do professor ministrante, o qual é o mediador entre o conhecimento e os alunos, ou seja, entre o conteúdo programático e os alunos em tempo real. Nesse processo de aprendizagem, o professor presencial participa da mediação orientando o desenvolvimento das dinâmicas locais interativas durante as aulas.

³³ Aulas Síncronas: interação do professor e alunos em tempo real (Proposta Pedagógica do EMPMT/2015)

³⁴ Aulas Assíncronas: são grupos de atividades de interação com a utilização de Chat, e-mail, redes sociais entre outros, (Proposta Pedagógica do EMPMT/2015).

Nesta perspectiva, é desenvolvida uma metodologia de aulas presenciais com difusão de conteúdo programático por componente curricular³⁵ de cada série através da videoconferência, e para isso, inclui-se o acesso à internet em Banda Larga com mediação tecnológica através de teleaulas. Nesse processo, os alunos devem, obrigatoriamente, estar presentes nas salas de aula, cuja presença deve ser no mínimo 75% nas aulas ministradas, o que também difere da EaD.

O gerenciamento do programa está sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-AM) e a aplicabilidade sob o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM³⁶). Cabe destacar que o CEMEAM é uma Central de Produção Educativa para TV, está localizado em Manaus, e objetiva a transmissão diária das aulas ao vivo por meio do sistema de IPTV (Internet por Televisão) o qual está conectado a uma rede de satélite bidirecionais o que permite a interatividade entre a central de produção e as salas de aulas. Para tanto, as aulas são transmitidas ao vivo, passadas em tempo real (AMAZONAS, 2015).

Segundo Amazonas (2015), o Centro de Mídias, atualmente, possui 7 (sete) estúdios, os quais funcionam um para cada série dos ensinos fundamental (em parceria com a SEMED atende do 6º ao 9º ano), médio (todas as séries) e Educação de Jovens e Adultos - EJA (1ª e 2ª etapas). Enfatiza-se que para cada município sede, há uma coordenação regional, a qual tem por responsabilidade gerenciar a educação no município local, como por exemplo, menciona-se a coordenação regional localizada no município de Maués.

O programa EMPMT atende diversas comunidades rurais, as quais são organizadas em grupos, como por exemplo: a comunidade que possui escola e com maior número de estudantes, é chamada de Comunidade Polo, essa atende alunos de comunidades menores que encontram-se no seu entorno e que recebem os investimentos e equipamentos do Centro de Mídias para o funcionamento do programa, os equipamentos são antenas e kit tecnológico (computador com teclado e mouse, estabilizador/nobreak, webcam, microfone, impressora, TV de LCD 42”’, mais o acesso à internet), a fim de, alunos e professores se comunicarem em tempo real, por chats, e-mail e vídeo conferências.

A operacionalização do Programa, de acordo com Souza (2016), ocorre através de parcerias firmadas entre o governo estadual e os municípios, os quais dividem responsabilidades, tais como:

³⁵Componente Curricular é nome dado as disciplinas do Curso como Geografia, História, Matemática, entre outras.

³⁶ O Centro de Mídias foi criado pela SEDUC no ano de 2007 a partir da Lei n. 78, de 18/05/2007 e alterado pela Lei n. 3.642 de junho de 2011. O CEMEAM, anexo a SEDUC-AM, está localizado no bairro Japiim II na cidade de Manaus-AM.

ao Estado cabe a responsabilidade pelo fornecimento dos Kits tecnológicos, salário dos professores, combustível para os geradores de energia (para comunidades aonde há energia elétrica), merenda e transporte escolar. E, ao município cabe proporcionar escolas com salas de aulas para atender os alunos.

No que se refere a equipe do programa, esta é constituída por profissionais que atuam tanto na capital do Estado, quanto nos interiores. Entre eles, estão os professores denominados Professor Ministrante³⁷, cuja função é de elaborar, planejar, ministrar os componentes curriculares, desenvolver atividades práticas (exercícios) e tirar dúvidas dos alunos. Para o desenvolvimento de suas atribuições este profissional se utiliza da tecnologia. Há também, os professores chamados de Professor Presencial (deve possuir no mínimo Licenciatura em Curso Normal Superior³⁸), este exerce a função de mediador e facilitador. É de sua responsabilidade orientar os alunos nas atividades em classe, estar presente diariamente na sala de aula, o controle da frequência dos alunos, acompanhar o aprendizado, aplicar as provas, orientar os professores ministrantes em relação a transmissão, além de todo o preparo dos equipamentos tecnológicos diariamente.

O governo amazonense tem utilizado a tecnologia para universalizar a educação escolar, e através do mediado tecnológico, cerca de 40 mil estudantes, entre ensino fundamental e médio, em mais de 3 mil comunidades do Estado têm sido alcançados. Nesse sentido, desde a sua implantação, em 2007, os dados revelam que o programa vem se expandindo a cada ano.

O Quadro 03, a seguir, destaca os números que representam a demanda atendida pelo Estado, concernente a universalização da educação.

Identificadores	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Municípios	42	60	60	60	60	60	62	62
Comunidades	334	700	1120	1300	1500	2100	2400	2715
Escolas	200	300	674	408	568	700	800	905
Turmas	260	524	740	1000	1300	1600	1800	2168
Alunos	10.000	17.000	25.000	27.000	30.000	34.000	36.000	29.371

Quadro 03: Dados Atendimento do CEMEAM, referente aos avanços do Ensino com Mediação Tecnológica nos anos de 2007 a 2014

Fonte: Amazonas (2015)

³⁷ A formação dos Professores Ministrantes é de Especialistas, Mestres e Doutores (AMAZONAS, 2016).

³⁸ Sobre a Licenciatura em Curso Normal Superior: o Curso Normal Superior é destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; LDB 9394/1996, Art. 63º.

Identifica-se que no ano de 2007, ano de implantação, o programa já contava com 42 dos 62 municípios do Estado, entre os anos de 2008 e 2012 alcançou-se 60 municípios, e após 7 anos de programa, em 2014 como mostra os dados, todos os 62 municípios do Estado estavam sendo atendidos pelo Centro de Mídias através do programa.

Em relação as comunidades rurais, no ano de 2007 os dados apontam que haviam apenas 334 comunidades alcançadas, no entanto até o ano de 2014 já haviam sido alcançadas 2.715 comunidades atendidas pelo programa, o que representa um crescimento significativo de 2007 à 2014. No que diz respeito ao número de atendimentos às escolas, turmas e alunos é evidenciado da seguinte forma: o número de escolas em 2007 eram 200 passou para 905 escolas em 2014. Tais escolas atendiam, em 2007, 260 turmas chegando em 2014 um número de 2.168. Em relação aos alunos, em 2007, haviam 10.000 alunos matriculados, este número expandiu para 29.371 em 2014. Nota-se um número considerável de estudantes alcançados através da expansão do ensino com mediação tecnológica nos referidos anos. Ressalta-se que a oferta de ensino, apresentada no Quadro 03, equivale ao ensino fundamental e médio.

Como já ressaltado, o programa já alcançou todos os municípios amazonenses. A partir da pesquisa, foi possível identificar que no município de Maués os estudantes residentes em sua zona rural, isto é, em suas mais diversas comunidades rurais, também são atendidos pelo ensino mediado por tecnologia, e a implantação nesse município efetivou-se no ano de 2007³⁹.

Para tanto, a Rede Estadual de Ensino de Maués possui 04 (quatro) escolas estaduais dessas há 02 (duas) escolas que além de atenderem turmas regulares (fundamental 5º ao 9º ano e médio do 1º ao 3º ano) funcionam como coordenação regional do programa EMPMT. As duas escolas possuem espaços equipados e interligados com o Centro de Mídias de Educação-Cemeam para atenderem as escolas da zona rural que atendem tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio através da mediação tecnológica. As duas escolas estaduais são consideradas pelo Cemeam como escolas matriz, são elas: Escola Estadual São Pedro e Escola Estadual Profa. Maria da Graça Nogueira, ambas localizadas na sede do município.

Nesse contexto, de acordo com a folha de Maués (2014), o município possui 220 (duzentos e vinte) comunidades rurais, desse total o Centro de Mídias, até o ano de 2015, atendeu, diretamente, 24 (vinte e quatro) comunidades com uma escola em cada.

³⁹ O Estado do Amazonas foi o primeiro no país a implantar o programa EMPMT, a implantação ocorreu no mês de julho de 2007. No município de Maués o programa também foi implantado no ano de 2007 (AMAZONAS, 2016).

O Quadro 04, a seguir, apresenta o número de comunidades atendidas com mais detalhes.

Município	Comunidades Polos/Sede	Escolas Polos, ou Anexos	Ensino/Fases Oferecidas
MAUÉS	24	15	Ensino Médio 1º Ano Ensino Médio 2º Ano Ensino Médio 3º Ano
		3	Ensino Médio 1º Ano
		2	Ensino Médio 1º Ano Ensino Médio 2º Ano
		1	Ensino Médio 3º Ano
		1	Ensino Médio 1º Ano Ensino Médio 3º Ano
		1	EJA - Ensino Fundamental-4ª Fase (6º e 7º ano) EJA - Ensino Fundamental-5ª Fase (8º e 9º ano)
		1	Ensino Fundamental - 6º Ano Ensino Fundamental - 7º Ano Ensino Fundamental - 8º Ano
Total:	24 comunidades	24 Escolas	56 salas de aula

Quadro 04: Número de comunidades atendidas diretamente pelo CEMEAM em Maués

Fonte: Amazonas (2015). Elaborado pela autora com base nas informações do Cemeam/2017

Observa-se que o programa abrange diretamente 24 comunidades Polos no município de Maués. As referidas comunidades recebem estudantes do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que as aulas ministradas pelo EMPMT funcionam em turmas no modelo de classes convencionais⁴⁰, porém de forma modular. Os dados também revelam que em Maués o Centro de Mídias, atualmente, atende 56 salas de aulas⁴¹, sendo 50 do Ensino Médio e 06 do Ensino Fundamental.

Em Maués⁴² o Cemeam atende 24 escolas, como mostra o quadro, dessas são preparadas 56 salas de aulas⁴³. É importante ressaltar que há escolas polos/sedes que atendem escolas adjacentes, ou seja, estudantes de várias comunidades próximas a escola polo/sede, como por exemplo a escola Rural João Cirilo Negreiros, localizada na comunidade Menino Deus, é escola polo/sede e atende estudantes local e de mais 08 (oito) comunidades adjacentes.

Diante do exposto, percebe-se um aumento no entendimento aos estudantes do ensino médio na zona rural, através do programa Ensino Mediado por Tecnologia no contexto amazonense desde a sua implantação em 2007 até o ano de 2014, como mostra o Quadro 03. Cabe destacar que

⁴⁰ O programa não atende por classe multisseriada

⁴² Conversa semiinformal durante pesquisa de campo realizada em janeiro de 2017,

⁴³ O Centro de Mídias de Educação considera os atendimentos como salas de aulas e não escolas, isto significa que no município de Maués são 60 salas de aulas atendidas diretamente distribuídas entre os níveis fundamental e médio, sendo em sua maioria estudantes do ensino médio.

ao longo do seu desenvolvimento o programa vem conquistando prêmios e tornando-se referência nacional de educação por meio da tecnologia. Salienta-se que o Amazonas foi o primeiro a implantar esse tipo de ensino no Brasil. Atualmente, já existem outros Estados que aderiram esse formato de educação.

Com base nos estudos de Costa (2015) o Quadro 05 apresenta com mais detalhes os Estados que aderiram ao programa com o sentido da universalização.

Estado	Ano de Implantação	Programa	Público Alvo	Objetivo	Modalidade
Amazonas	2007	Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica	Alunos do Ensino Fundamental, Médio e EJA na zona rural e urbana dos 62 municípios	Universalizar a oferta de ensino aos estudantes do interior do Estado	Presencial Mediado Por Tecnologia
Bahia	2011	Ensino Médio por Mediação Tecnológica	Jovens e adultos que, prioritariamente, moram em localidades distantes (ou de difícil acesso) em relação a centros de ensino-aprendizagem onde não há oferta do Ensino Médio.	Assegurar a jovens e adultos que moram em localidades que não tem Unidades Escolares de Ensino Médio o acesso, a permanência e a conclusão da Educação Básica, possibilitando-lhes dar continuidade aos estudos em outro nível de ensino	Presencial Mediado Por Tecnologia
Ceará	2013	E-Jovem	Alunos que estão cursando e egressos do Ensino Médio da rede estadual de ensino.	Oferecer uma formação de característica tecnológica e profissional que possibilite inserir o jovem no mercado de trabalho – Ensino Técnico	Presencial Mediado Por Tecnologia
Maranhão	2013	Ensino Médio Regular pela tecnologia	Alunos concluintes do ensino fundamental nos 19 municípios do estado.	Universalizar a oferta de ensino aos estudantes do interior do Estado	Presencial Mediado Por Tecnologia
Rondônia	2016	Ensino Médio Por Mediação Tecnológica	Alunos do, Médio na zona rural.	Implantar o Ensino com Mediação Tecnológica aos estudantes da zona rural.	Presencial Mediado Por Tecnologia

Quadro 05: Estados brasileiros com Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica

Fonte: Dados baseados nos estudos de Costa (2015), adaptado pela autora em maio de 2017.

Conforme o Quadro 05, o programa vem sendo expandido nos estados brasileiro ao iniciar pelo Amazonas em 2007, seguida a Bahia em 2011, Ceará e Maranhão em 2013 e recentemente o Estado de Rondônia no ano de 2016.

É apropriado enfatizar que não se pode perder de vista que esse formato ofertado pelos Estados brasileiros aos estudantes do meio rural deve ser capaz de atender o que determina a LDB

de 1996 em seu Art. 35, uma educação que garanta as finalidades de consolidação do aprofundamento do conhecimento adquirido no ensino fundamental e continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho com uma formação ética, desenvolvimento de autonomia intelectual e de pensamento crítico, que os estudantes também sejam capazes de compreender os fundamentos científicos e de relacionar teoria e prática no ensino de cada componente ministrado. Além, de considerar as especificidades socioculturais dos estudantes.

- **O Currículo Escolar**

Para tratar sobre o currículo escolar ofertado pelo programa EMPMT é importante iniciar pelo sentido do que vem a ser currículo. Segundo Sacristán (2000) a origem da palavra currículo vem do latim *curriculum*, e a sua raiz é a mesma de *cursum e currere*, cujo termo, na Roma antiga, expressava a carreira e o percurso do cidadão, a cada atividade desempenhada era acumulada em seu curriculum.

Nessa perspectiva, Sacristán (2013, p. 17) afirma que currículo assume dois sentidos: por um lado refere-se ao percurso profissional e a seus êxitos, conhecido atualmente como *curriculum vitae*, por outro lado tem o sentido de constituir a carreira do estudante, isto é, a organização dos conteúdos desse percurso definindo o que o aluno deverá aprender e superar, e a ordem que deverá fazê-lo. O currículo escolar é, no entanto, “uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”, além de assumir função organizadora é também unificadora do ensinar e do aprender. Dessa forma, compreende-se que o currículo de uma forma ou de outra, representam resultado de uma construção histórica.

O documento oficial *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNM* (2000, p. 15), elucida que o currículo é um instrumento de cidadania e democracia e deve contemplar “conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, [...]”.

No que diz respeito ao currículo escolar para o ensino médio brasileiro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/Lei 9394 de 1996 (Red. Lei. 13.796, de 2013) em seu Art. 26, determina que “os currículos [...] do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser

contemplada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” Assim, o currículo escolar deverá estar organizado considerando a base curricular comum nacional e uma parte diversificada, ambas articuladas entre si.

Tendo em vista atender o que determinam os dispositivos legais, a Proposta Pedagógica do Programa EMPMT (2015) que atende os estudantes do ensino médio da zona rural do Estado do Amazonas, afirma que a sua organização curricular encontra-se em conformidade com o que determina a LDB 9394/1996, as orientações da Resolução n. 04/2010 (Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica) e do Parecer 07/2010/CNE (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica).

No bojo dessa discussão, a composição curricular abrange as quatro áreas do conhecimento, conforme apresentado Quadro 06, a seguir:

I-Linguagem	II-Matemática	III-Ciências da Natureza	IV-Ciências Humanas
Língua Portuguesa	Matemática	Biologia	História
Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e/ou Espanhola)		Química	Geografia
Arte		Física	Sociologia
Educação Física			Filosofia

Quadro 06: Apresentação dos Componentes Curriculares organizados em quatro áreas do conhecimento
Fonte: Elaborado pela autora em mar. de 2017, com base em Amazonas (2015).

O conteúdo de todos os componentes curriculares (forma como são chamadas as disciplinas no Programa) é ministrado em módulos de modo contínuo até concluir sua carga horária prevista. Para melhor compreensão os componentes estão estruturados na Matriz Curricular, de acordo com o exposto no Quadro 07.

Legislação	Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	1º. Série		2º. Série		3º. Série		Carga Horária Total
			D/L	C/H	D/L	C/H	D/L	C/H	
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL N. 9394/1996	Linguagens	Língua Portuguesa	32	160	32	160	32	160	480
		Arte	16	80	0	0	0	0	80
		Educação física	16	80	16	80	16	80	240
	Ciências da Natureza	Física	16	80	24	120	24	120	320
		Química	16	80	24	120	24	120	320
		Biologia	19	80	16	80	16	80	240

Resolução n. 04/2010 CNE/CEB	Matemática	Matemática	24	120	24	120	24	120	360
	Ciências Humanas	Historia	16	80	16	80	16	80	240
		Geografia	16	80	16	80	16	80	240
		Sociologia	8	40	8	40	8	40	120
Resolução n. 02/2012 CNE/CEB		Filosofia	8	40	8	40	8	40	120
	Subtotal		184	920	184	920	184	920	2760
	Linguagens (Parte Diversificada)	Língua Estrangeira Moderna-Inglês	16	80	16	80	16	80	240
		*Espanhol	0	0	0	0	0	0	40
Total			200	1000	200	1000	200	1000	3040

Quadro 07: Matriz Curricular do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (2014)

Fonte: Amazonas (2014a, p. 24)

Legenda: D/L = Dias Letivos, CH = Carga Horária

*Conferir em Anexo, Nova Matriz Curricular (2015).

A Matriz Curricular, ora apresentada, está organizada em três séries do Ensino Médio (uma a cada ano) e a duração de três anos que conta com um período de 200 dias letivos e 1.000 horas cada série, totalizando uma carga horária de 3.000 horas. Sobre o componente Curricular, na área do “Conhecimento Linguagens, a Língua Estrangeira Moderna”, na proposta oficial do programa de 2007 até o ano de 2014 só era oferecida a língua inglesa, disciplina obrigatória em todos os anos do ensino médio como determinado pela LDB Art. 36, Inciso III, concernente à segunda língua optativa o programa ofertava o Espanhol, porém, através de projeto, o que praticamente inexistia.

Por tudo isso, a Matriz Curricular passou por alterações em relação às linguagens. Tais alterações foram aprovadas conforme o Parecer N. 74/2014 do CEE/AM, aprovadas em 17/12/2014. O Parecer recomenda que a Língua Espanhola passe a ser oferecida como Componente Curricular e não mais como Projeto, a partir de 2015.

No que se refere as transmissões das aulas, encontram-se estruturadas de acordo com o que determina a proposta do Cemeam. Já são estabelecidos em calendário geral para todo o ano letivo os horários de aulas, intervalos, interatividade, entre outros elementos.

É importante ressaltar que quando se trata do atendimento educacional aos povos tradicionais, retomando a abordagem de Chaves (2001) e Rodrigues (2015), vale lembrar que a cultura desses povos amazônicos tem suas singularidades a qual foi adquirida através do acúmulo de conhecimentos durante séculos e esses conhecimentos marcaram suas culturas e seu sistema social, o que devem ser considerados.

Através do currículo pode-se identificar se a escola será apenas um transmissor de conhecimentos teóricos ou espaço de formação cidadã que considere a realidade, a cultura, o conhecimento e a identidade de seus alunos. Entende-se que o currículo escolar não é apenas transmissão de conteúdo, mas vai além, pois, encontra-se atrelado à cultura, às relações cotidianas das comunidades, das instituições escolares, das famílias, das experiências dos alunos, dos professores e dentre outros. Em termos gerais o currículo envolve a sociedade e a escola, e nesse contexto a sua materialização sucede nas escolas e nas salas de aulas, o que deve ser imprescindível no processo ensino-aprendizagem.

Pelo exposto, foi indispensável caracterizar o Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica ofertado pela SEDUC-AM, e abordar o que preconiza o currículo escolar para base de reconhecimento do modelo de educação proposta as populações que residem nas mais diversas localidades da zona rural do Estado, entre estas as comunidades tradicionais ribeirinhas. Importante informar que a caracterização do programa baseou-se conforme documentos oficiais (Propostas Pedagógicas 2014 e 2015).

Diante desse contexto, o Capítulo III, a seguir, trará uma abordagem sobre os povos tradicionais da Amazônia brasileira, destacará como esses povos reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e possibilitam a permanência na terra. Estes povos para se fortalecerem, necessariamente, precisam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental e a educação é parte essencial desse processo.

CAPÍTULO III

CONFIGURAÇÃO SOCIOHISTÓRICA E CULTURAL DOS POVOS TRADICIONAIS RIBEIRINHOS NA AMAZÔNIA

O presente capítulo tem como objetivo central discutir acerca da categoria Povos Tradicionais Ribeirinhos. Tal discussão centra-se no contexto amazônico brasileiro, numa abordagem conceitual e histórica. Dialoga-se com diferentes autores entre eles Wagley (1997), Diegues (2000); Roué (2000); Chaves (2001); Laraia (2004); Rodrigues (2015); entre outros autores que discutem o tema.

Nesse sentido, inicialmente, conceitua-se cultura e povos tradicionais. No que concerne aos povos tradicionais apresenta-se a distinção entres estes, quais sejam os indígenas e os não indígenas (ribeirinhos, quilombolas, camponeses, quebradeiras de coco, pescadores artesanais, entre outros) permitindo conhecer teoricamente seu processo sociohistórico e cultural. Paralelo à isso, discute-se o marco do reconhecimento jurídico brasileiro, desses povos, conquistado através dos esforços de diferentes movimentos sociais que lutaram pelo reconhecimento de sua identidade étnico e cultural. E, por fim, discorre-se sobre o município de Maués no Estado do Amazonas em seu contexto sociohistórico, econômico e cultural.

3.1 - Povos Tradicionais, os ribeirinhos da Amazônia

Como já destacado, ao longo desse estudo, a região Amazônica é caracterizada pela indescritível diversidade de sua flora e fauna, por abrigar o maior sistema fluvial do mundo e a pluralidade cultural de sua população. De acordo com Mello (2013, p. 25), a Amazônia brasileira é considerada uma região de grandes riquezas naturais, possui um território exuberante representado pela sua vastidão e riqueza ímpar. Contempla “as maiores sociobiodiversidade, um terço das reservas mundiais de florestas latifoliadas e um quinto da água doce da terra” lhe confere um inegável potencial no campo da biotecnologia. Além de apresentar cenários indescritíveis e exuberantes bem como uma ampla diversidade ambiental é acrescida de uma vasta miscigenação

que constitui tradições culturais que se diferenciam de acordo com o contexto histórico em que se desenvolveram antes e a partir do processo de colonização.

Constata-se que a região amazônica, em sua origem, era formada por povos indígenas que viviam de forma organizada hierarquicamente, formadas de famílias extensas e sistemas de produção desenvolvidos. Vale ressaltar que os povos tradicionais não se constituem apenas por grupos indígenas, mas também por não indígenas (ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco, sertanejos, dentre outras) que tem em seu modo de vida a forma particular de subsistência (CHAVES, 2001).

Este tópico tem por objetivo central apresentar uma breve abordagem conceitual a respeito das populações tradicionais, considerando alguns pressupostos teóricos, procurando mostrar como esses grupos se constituem e sua diversidade sociocultural.

A vista disso, tendo por base discussões de alguns autores, entre eles Laraia (2004), que aborda o conceito de cultura, percebe-se que os modos de vidas, os conhecimentos, a linguagem, as tradições, entre outros elementos que os povos tradicionais ou não desenvolvem, fazem parte desse termo tão complexo. Laraia (2004, p. 25) explicita o conceito de cultura sob reflexões do intelectual Edward Tylor (1832-1917) o qual interpreta o significado do termo em alemão: *Kultur*, cuja palavra definia todos os aspectos espirituais de uma comunidade.

Para Tylor (1871, apud Laraia 2004), na definição francesa cultura era representada pela palavra *Civilization* que por sua vez expressava as realizações materiais de um povo. Contudo, posteriormente, o estudioso reduziu os termos apresentados e agregou em um conceito no ponto de vista antropológico: *Culture*, que no inglês significa “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.”. Nesse sentido, o mesmo autor definiu cultura como sendo “todo comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética,”. Dessa forma, o conceito de cultura foi formulado pela primeira vez por Tylor em 1871, sendo utilizado até os dias atuais.

Nesta mesma direção, Santos (2006, p. 24) afirma que a cultura está bem viva nos dias atuais e que há uma certa preocupação em entender os diversos caminhos que conduziram grupos humanos às relações presentes e suas perspectivas de futuro. Para esse mesmo autor, cultura “é tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou de grupos no interior de uma sociedade,” e com realidades sociais bem diferentes. Assim, percebe-se que cultura não diz

respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, também não é independente, mas condiz a todos os aspectos da vida social.

Diante do explicitado, considera-se que é necessário conhecer cada realidade cultural a fim de fazer sentido as suas práticas, costumes, concepções e transformações pelas quais passam como relacionar os meios culturais com os contextos em que são produzidos. Tais conhecimentos devem ser levados em conta, e que o estudo da cultura contribua ativamente no combate a preconceitos, levando ao respeito e a dignidade nas relações humanas.

Em se tratar sobre os povos tradicionais, estes apresentam suas mais diversificadas culturas sendo indígenas ou não no território brasileiro. E, a esse respeito, Batista (2007) assegura que a Amazônia em sua totalidade não é ainda uma área que se tenha conhecimento exato, da mesma forma percebe-se também que a definição do termo apresenta ambiguidades e dificuldades teóricas. Entretanto, Diegues (2000) afirma que no Brasil há uma certa concordância em relação ao termo “povos indígenas”, dando o significado de etnia, isto é, povos que guardam uma continuidade histórica e cultural desde antes da conquista europeia da América. Assim, torna-se mais explícita a distinção entre os povos indígenas e os não indígenas, os quais baseiam-se no conceito de etnia e no reconhecimento de uma continuidade sociocultural, histórica e identitária das sociedades e culturas indígenas.

A origem da palavra “tradicional”, conforme Roué (2000, p. 76), originou-se das siglas TEK (*Traditional Ecological Knowledge*) que significa saberes ecológicos tradicionais, e é utilizada por pesquisadores e também por organizações internacionais como a IUCN⁴⁴ e a UNESCO⁴⁵. Segundo Costa Filho (2010), o termo emergiu no seio da problemática ambiental, no contexto da criação das Unidades de Conservação UCs⁴⁶ para dar conta da questão das comunidades tradicionalmente residentes nestas áreas, as quais eram compostas pelos povos indígenas e não indígenas. E, à medida que começaram a se organizar localmente surgiu a necessidade de intervenção do governo junto a esses grupos sociais.

⁴⁴ IUCN: União Internacional para Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais

⁴⁵ UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁴⁶No Brasil as Unidades de Conservação são áreas protegidas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA. No âmbito do IBAMA foi criado o Conselho Nacional de Populações Tradicionais. Portaria/IBAMA N.22-N, de 10 de fevereiro de 1992, que também cria o Centro Nacional de Desenvolvimento Sustentado das Populações Tradicionais - CNPT, bem como aprova seu Regimento Interno. A Lei de nº 9.985, de 18 de julho de 2000, que regulamenta o Art. 225 da Constituição Federal e institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza - SNUC, menciona explicitamente as denominadas “populações tradicionais” (Art.17) ou “populações extrativistas tradicionais” (Art.18) e focaliza a relação entre elas e as unidades de conservação. Apesar disso, o documento não institui diretamente uma definição sobre povos tradicionais (Costa Filho, 2010).

Chaves et al (2009, p. 113) assegura que o esforço para o marco do reconhecimento jurídico brasileiro, dos povos tradicionais, ocorreu através das reivindicações realizadas pelos deferentes movimentos sociais da década de 1980, os quais lutaram pelo reconhecimento de sua identidade étnico e cultural. As populações tradicionais passaram a ser reconhecidas como grupos sociais específicos e distintos entre si, pois, até então, eram “desprovidas de um reconhecimento legal que garantisse um reconhecimento às terras que tradicionalmente habitavam.”

Nesse contexto, no caso brasileiro, o reconhecimento jurídico dos povos tradicionais está estabelecido na Constituição Federal Brasileira de 1988, e através de Convenções e Decretos. Assim sendo, no ano de 2007 foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - PNPCT, tendo por objetivo “promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia de direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições”. Essa Política foi instituída por meio do Decreto nº. 6.040 de 07 de fevereiro de 2007, a qual, além da garantia de direitos, define povos, comunidades e territórios tradicionais conforme estabelecidos no Art. 3, incisos I e II, qual seja:

Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:

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, [...];

Neste movimento de conquistas e definições, Diegues (2000) destaca que os povos tradicionais são representados por dois grupos de populações, a indígena e a não-indígena, como já mencionado anteriormente. Entre esses dois grupos sociais existem algumas características comuns e são compartilhadas entre si, são elas: o respeito e o conhecimento. Entretanto, há algumas diferenças bem evidentes, sinaliza-se que as populações indígenas têm uma história sociocultural anterior e distinta da sociedade nacional e língua própria (ainda que suas formas de reprodução sociocultural se encontrem dependentes e articuladas com as da sociedade nacional).

Por outro lado, o mesmo autor afirma que os povos tradicionais não-indígenas, como os ribeirinhos amazônicos, quilombolas, caiçaras, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco, sertanejos, dentre outros, utilizam o português, ainda que com diversas variações. Dentre os povos tradicionais, alguns não-indígenas receberam forte influência indígena que se revela não só nos termos regionais como nas diversas tecnologias patrimoniais de preparação de alimento, cerâmica, técnicas de construção de instrumentos de caça e pesca, e entre outros.

Nesse contexto, para ampliar o debate sobre os povos tradicionais não-indígenas, sobretudo, os ribeirinhos amazônicos, recorreu-se aos estudos de Chaves (2001), pois, segundo a autora, os ribeirinhos vivem em agrupamentos comunitários com várias famílias, localizados ao longo dos rios e seus lagos, furos e igarapés. Esses povos também aproveitam as várzeas⁴⁷, dela colhem produtos alimentícios como a mandioca, frutas e ervas medicinais. Tais produtos servem tanto para subsistência dos grupos domésticos quanto para troca, isto é, para comercialização. Pode-se dizer também que a qualidade do solo, através da vegetação nela existente, e a decisão de plantar num determinado terreno, além das técnicas produtivas, de caça e pesca, manejo dos recursos naturais locais para produção de artesanias e utensílios domésticos baseiam-se no conhecimento adquirido através de gerações que estão na base da organização social.

Para os ribeirinhos, o conjunto de recursos naturais que está na rica biodiversidade que há na Amazônia é utilizado de forma particular a partir de suas organizações sociais, pode-se destacar como por exemplo, os rios e os ciclos das águas. Com base nos estudos de Araújo (2014), entende-se quando as chuvas enchem os rios, marcam o período das cheias, que por sua vez regula a vida desses sujeitos sociais. Nesse período, por um lado, o rio é um grande aliado dos ribeirinhos, pelo fato de sua locomoção, por outro lado, com o aumento do volume de águas, em muitas comunidades, as casas chegam a ser inundadas e as plantações devastadas, tornando a economia local comprometida. Além de muitas comunidades ribeirinhas viverem em casas às margens dos rios, algumas são impulsionadas a mudar de moradia ou construir suas casas em palafitas. No entanto, percebe-se que os ribeirinhos conseguem conviver com os ciclos das águas, eles criam e recriam formas de adaptação aos seus ecossistemas, pois conhecem as variações da natureza.

Ainda segundo o autor supracitado, no período da vazante os lagos interiores e na várzea tornam-se abrigos de grande quantidade de peixes e caça que podem ser pescados e caçados em

⁴⁷ “Terras anualmente alagáveis, fato que proporciona o enriquecimento nutricional do solo” (CHAVES, 2001, p. 72).

abundância. Nesse mesmo período (seca, ou vazante), as famílias geralmente se dedicam ao cultivo do milho, do feijão, da mandioca, da banana ou fazendo farinha (feita da mandioca) não só para o consumo mas, para a comercialização. Como já abordado, mas é importante frisar que os ribeirinhos desenvolveram adaptação particular ao ambiente em que vivem, retirando da sua localidade todos os elementos materiais e simbólicos necessários à sua subsistência.

O processo histórico de ocupação territorial possibilitou ao longo dos anos, uma diversidade de modos de vida. Nesse sentido, Fraxe, Witkoski e Pereira (2007) afirmam ser os ribeirinhos fruto do encontro de culturas, sejam de populações locais, ameríndias, do colonialismo europeu ou nordestino, o que caracteriza o seu modo de vida na várzea, principalmente no que diz respeito às atividades do trabalho, nas crenças, na religiosidade, nos costumes alimentares e outros. A moradia (nas áreas de várzea), os saberes socio-históricos, o modo de produção e modo de vida no interior das comunidades, identificam a formação sociocultural dessas populações.

Dessa forma, pode-se afirmar, fundamentado nos mais diversos autores que debatem sobre povos tradicionais, que os ribeirinhos são populações humanas que moram às margens dos rios e seus afluentes, igarapés, povoados, vilas e que vivem dos recursos da floresta, dos rios e da agricultura familiar e que têm suas características particulares influenciadas pelo processo de colonização e miscigenação (mistura de vários povos). Além das características, ora apresentadas, assegura-se também na concepção de Chaves (2001, p. 73) de que “os ribeirinhos são referência de população tradicional na Amazônia”, isto é, considera-se pela forma de relação dessas populações com a natureza, seus modos de vida, a forma de comunicação, do uso das representações dos lugares, o ritmo do tempo situado com o rio e dos conhecimentos dos sistemas classificatórios de fauna e flora, que formam um extenso patrimônio cultural.

Para tanto, é relevante abordar acerca dos ribeirinhos e também seus agrupamentos, ou seja, suas comunidades tradicionais. Segundo Shiraishi (2007), da articulação entre a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT⁴⁸ (1989) e a Convenção sobre Diversidade Biológica - CDB⁴⁹ (1994) compreende-se que a noção de *comunidades tradicionais*, que antes denotava, sobretudo, ao espaço geográfico e a “isolamento cultural” passa a ser de relações sociais de um determinado grupo. Na ótica relacional do termo Tönnies (1947), citado por Lira e Chaves (2015, p. 68), afirma que o que define uma comunidade é a “vida real e orgânica” ligando os seres

⁴⁸ A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, trata sobre os Povos Indígenas e Tribais

⁴⁹ A Convenção sobre Diversidade Biológica é um tratado da Organização das Nações Unidas e um dos mais importantes instrumentos internacionais relacionados ao meio ambiente.

humanos em reciprocidade, e nesse contexto, as relações estabelecidas em comunidade são relações de parentesco, vizinhanças e amizades. É entendido como vida em comunidade tudo aquilo que é partilhado, íntimo, vivido exclusivamente em conjunto.

Corroborando com o conceito de comunidade, Chaves (1996, p. 29) afirma:

[...] se constitui num espaço de construção de identidades sociais, de projetos comuns, mas também da manifestação da diversidade. A comunidade não está associada meramente ao espaço físico, mas fundamentalmente à identificação de interesses e buscas de alternativas comuns, mais do que de problemáticas comuns, [...] implica na percepção do sentido de coletividade, elemento de realização da comunidade.

Desse modo, entende-se que comunidade é onde se solidificam as relações sociais, os modos de vidas e as especificidades culturais. Segundo Chaves (2001), comunidade possui inúmeras e complexas junções, e o conteúdo do termo chega a variar dependendo da área de estudo que o adota e dos vínculos que mantém com as conjunturas políticas e sociais. Para a mesma autora, o que marcou a origem das comunidades tradicionais na região amazônica foi a organização sociocultural desenvolvida pelos povos indígenas em aldeias, pelos caboclos⁵⁰ que agrupados em famílias viviam isolados ao longo dos rios ou em pequenos agrupamentos, e pelos migrantes que vindos de outras regiões do Brasil como Nordeste e Sul, ao chegarem na região eram conduzidos aos seringais nativos e seus grupos familiares eram mantidos isolados uns dos outros.

E, para complementar o entendimento sobre comunidade Lira, Chaves, Silva, et al (2013) definem comunidades tradicionais como:

Os agrupamentos humanos que formam as comunidades tradicionais da Amazônia possuem uma relação de integração com o meio local. Cujas transmissões de saberes e habilidades, via tradição oral, deriva de um profundo conhecimento em relação aos ciclos da natureza que ordenam a vida, tais como: a variabilidade dos solos, o manejo da flora e da fauna, o movimento das águas em rios, lagos, *igarapés*, *igapós*, os mitos, símbolos e lendas (p. 2)

Nesse sentido, as comunidades tradicionais são identificadas como grupos humanos que possuem especificidade cultural, e reproduzem historicamente seus modos de vida com base na cooperação e relações com a natureza. Através dessas populações, nativas ou não da região, foram

⁵⁰ Caboclo: Estudos antropológicos, ecológicos e sociológicos resgatam o termo Caboclo como referência de um “tipo cultural”, são remanescentes dos índios ou miscigenados, Chaves (2001).

criadas muitas comunidades, principalmente no período da exploração da borracha, sobretudo no rio Madeira e afluentes do rio Negro no Estado do Amazonas, o que tem se tornado peculiar na região.

Diante desse contexto, as concepções sobre os povos tradicionais indígenas e não indígenas e/ou comunidades tradicionais, revelam como estes grupos sociais se constituíram, seus modos de vidas, saberes, suas heranças, conhecimentos adquiridos por gerações expressando sua formação sociocultural, econômica e política. Contudo, no que se refere ao atendimento das políticas públicas a esses atores sociais, o que se percebe é que as ações governamentais, quando realizadas nestes espaços, ignoram a diversidade de seu ecossistema, desconsideram que essas populações apresentam uma identidade social e política própria, no que devem, necessariamente, ser respeitadas e valorizadas.

3.2. Município de Maués: cenário sociohistórico, econômico e cultural

O município de Maués está localizado na 8ª região, no Médio Amazonas na área Leste do Estado, entre os Rios Madeira e Tapajós. O mesmo ocupa uma área territorial de 39.991.637 km², limitando-se aos seguintes municípios: ao Norte, com os municípios de Urucurituba, Boa Vista do Ramos e Barreirinha, ao Sul, com o Município de Apuí, a Leste, com o Estado do Pará e seus Municípios (Jacareacanga, Itaituba, Aveiro e Juruti); e a Oeste com o Município de Borba, Nova Olinda do Norte e Itacoatiara (LOMM⁵¹-AM, 2010).

O município teve suas origens em 1798 (segunda metade do Séc. XVIII), a cidade já se chamou Luséa⁵², Vila da Conceição e São Marcos de Mundurucumi. Foi fundada pelos portugueses Luiz Pereira da Cruz e José Rodrigues Preto que reuniram 240 famílias Mundurucu e Sataré⁵³-Maué⁵⁴ afim de realizar trabalhos coletivos como o plantio de guaraná, extração do pau-rosa e jiticultura. O segundo nome (Vila da Conceição) dado a cidade, fez referência à padroeira da cidade e o terceiro nome (São Marcos de Mundurucumi) referia-se à região em que se localiza a

⁵¹ Lei Orgânica do Município de Maués no Estado do Amazonas

⁵² Luséa vem do Latim *Lucere* que significa luzir, ou seja, *Cidade Luminosa*. Luséa é uma combinação dos nomes Luiz Pereira da Cruz e Manoel Rodrigues Preto, sendo as três primeiras letras, do nome do primeiro, as duas letras seguintes, do nome do segundo com acréscimo de um “a”. O Povoado de Luséa era conhecido pelos indígenas de *Uacituba* que significa *Terra Grande, Terra Fértil* (PAIVA, 2010).

⁵³ De acordo com Ugge (1994), o termo Sataré significa *lagarta vermelha*, nome do clã dos antigos chefes.

⁵⁴ Já o termo Maué significa *papagaio falante*, nome de grupo tribais que habitava a região. Os Maué também já foram identificados como: Maaooz, Mabué, Jaquezes, Manguases, Mahués, Mauris, Mawé, Maraguazes (UGGE, 1994).

Mundurucânia, região compreendida entre os Rios Madeira, Amazonas e Tapajós, que significa “País dos Guerreiros Mundurucus” (PAIVA, 2010).

A figura 01 representa o mapa do Estado do Amazonas, em destaque o município de Maués,

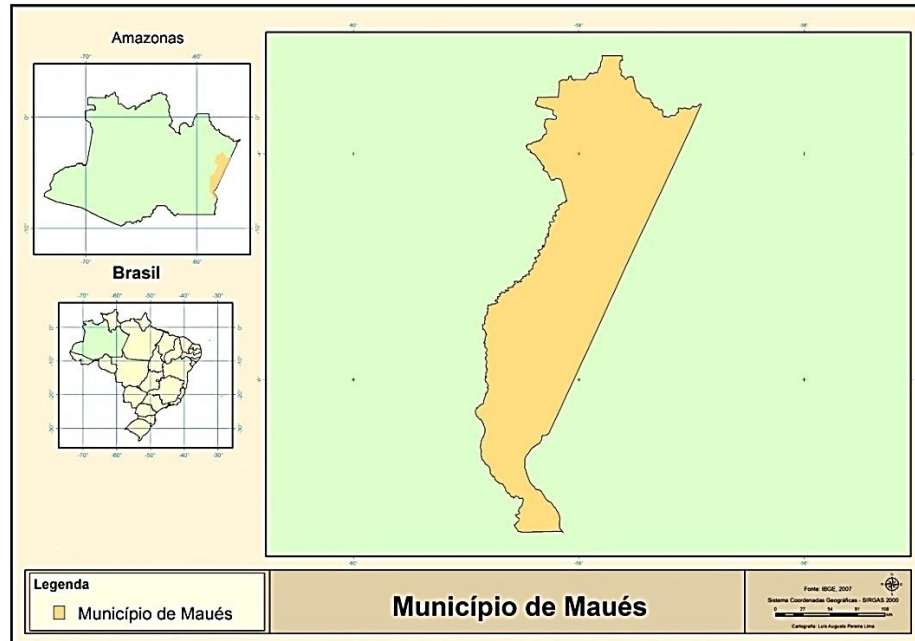


Figura 01: Mapa do Brasil, Estado do Amazonas e em destaque o município de Maués.

Fontes: Lira (2011)

De acordo com Neves, Marques, Souza, Et al (2007). O nome Maués⁵⁵, provém da combinação dos nomes de seus fundadores, sendo, a união da primeira sílaba do nome do primeiro e da última sílaba do segundo nome, com o acréscimo de um “a”. Atualmente a denominação é um dos poucos nomes de nações indígenas que foram transmitidos às cidades brasileiras. Maués, é uma das cidades mais antigas (1892) e importante do Estado do Amazonas. Vale ressaltar que a lei n. 33 de 04/11/1892, que organiza os municípios do Estado do Amazonas, alterou o nome de Vila

⁵⁵ Maués é originário de dois vocabulários da língua sataré, a primeira é *MAU*, cujo adjetivo significa curioso, inteligente, abelhudo e *UEU*, ave da casta dos papagaios. A partir da junção dos dois vocabulários formou-se o termo *Mau-uêu* ou *Mauuêu*, resultando mais tarde no nome Maués. A letra “S” é caracterização do plural da língua portuguesa, portanto, Maués é utilizado para identificar a população indígena que povoava a região e significa “cidade dos papagaios inteligentes e curiosos”. Ainda, o termo gentílico aos nascidos em Maués é *mauenses* pela linguagem indígena e *mauesense* pela linguagem portuguesa (LOMM-AM, 2010).

Conceição para Maués. E, pela lei de n. 137 de 04/05/1896 a vila foi elevada à categoria de cidade, permanecendo com a denominação Maués até os dias atuais.



Figura 02: Vista parcial da frente da cidade de Maués
Fonte: Banco de dados do Grupo Interação/2015

A sede municipal está localizada em uma área de terra firme, banhada pela frente com o encontro das águas pretas do Rio Maués-Açu e pelas águas brancas do Rio Paraná do Urariá, com altitude de 18m acima do nível do mar. O clima característico da região é tropical chuvoso e úmido, com temperatura média de 28°C e variações entre 26°C (mínima) e 32°C (máxima). O município de Maués, localiza-se a 268 km distantes da capital (Manaus) em linha reta, aproximadamente 60 minutos por via aérea e 356 km via fluvial de 16 a 18 horas de barco ao longo do Rio Negro, Amazonas, Paraná do Ramos e Paraná do Araria e Maués-Açu (PAIVA, 2010).

De acordo com o IBGE (2010), o município conta com uma população de 52.236 habitantes, sendo 49% dos habitantes vivem na zona urbana e 51% na zona rural. Do total da população de Maués 35,1% encontram-se em situação de extrema pobreza, destes 78,4% vivem na zona rural e 21,6% no meio urbano, a população extremamente pobre apresenta uma renda per capita abaixo de R\$ 70,00. Vale ressaltar que o censo do IBGE (2016) aponta uma estimativa da população do município um total de 61.110 habitantes.

Entre a população de Maués encontram-se 4.000 índios de etnia Sateré Mawé que habitam a Reserva Indígena do Marau, distribuídas em torno de 39 aldeias. Maués possui 10 bairros na zona

urbana e 220 comunidades rurais organizadas em 12 Polos de desenvolvimento sustentável⁵⁶. O seu número populacional o classifica como sendo um município de Médio Porte. Pois, segundo o IBGE (2016), a subdivisão dos municípios brasileiros considera como de Pequeno Porte I, municípios que apresentem até 20.000 hab.; Pequeno Porte II de 20.001 a 50.000 hab.; Médio Porte de 50.001 a 100.000 hab. e de Grande Porte, a população deve contar com um número de 100.001 mil a 900.000 hab. Além de ser considerado um município de Médio Porte, a cidade é reconhecida nacionalmente por possuir uma das maiores expectativas de vida do país⁵⁷.

No que diz respeito aos *bens e serviços sociais no município de Maués*, recorreu-se aos estudos de Lira (2011), que apresentam os principais bens e serviços sociais disponíveis no município à população, quais sejam:

Saneamento básico: há abastecimento de água⁵⁸, sistema de esgoto, coleta, remoção e destinação final do lixo, drenagem de águas pluviais, controle de poluição ambiental, entre outros. Importante ressaltar que o abastecimento de água atende 95% dos domicílios na área urbana, referente às comunidades rurais do município, o abastecimento de água tratada é inexistente, no que deixa a população rural a mercê de várias doenças pela falta do serviço de água potável.

Energia elétrica: o fornecimento é realizado pela Companhia Energética do Amazonas – CEAM. A empresa mantém 5 grupos geradores na sede de Maués. A companhia atende aproximadamente 60% dos domicílios urbanos. Nas comunidades rurais 80% dos domicílios possuem grupo gerador doados pelo poder público. Contudo, os estudos de Lira (2011) revelam que na zona rural do município não há continuidade dos serviços de energia elétrica, segundo a autora, há diversas deficiências concernentes a estes serviços como a falta de manutenção técnica nos motores (pois ao surgir o problema nos motores os moradores ficam meses e até ano à espera de manutenção), a falta de auxílio da Companhia em relação ao diesel para as comunidades rurais, em sua maioria, fica a cargo dos próprios comunitários solucionar o problema.

Concernente aos serviços de *Saúde*, buscou-se informações no IBGE (2016) cujos dados afirmam que o município conta com uma Secretaria Municipal de Saúde - SEMSA, que gerencia

⁵⁶ Dados atuais do IBGE (2016)

⁵⁷ De acordo com o PPMM (2013), a esperança de vida ao nascer é o indicador utilizado para compor a dimensão da longevidade do IDHM. Em Maués a esperança de vida ao nascer passou 67,8 anos em 2000 para 73,0 anos em 2010. Sendo a média de vida no Estado do Amazonas de 73,3 anos e no Brasil a média é de 73,9 anos. Maués está entre as maiores expectativas de vida do país. Ressalta-se que o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de Maués é de 0,588 (considerado baixo, está na 19ª posição no Estado do Amazonas. Dados da Prefeitura de Maués – 2013.

⁵⁸ O abastecimento de água no município de Maués é realizado pelo Serviços Autônomos de Água e Esgoto - SAAE.

o Sistema Único de Saúde-SUS e presta atendimento através da Unidade Mista⁵⁹. De acordo com Paiva (2010), a SEMSA- Maués tem sob a sua responsabilidade na zona urbana, 05 (cinco) postos de saúde, 01 (um) centro de especialidades odontológicas-CEO, 01(uma) central de medicamentos e Farmácia Popular. Para o atendimento na zona rural do município há 04(quatro) postos de saúde em funcionamento dotados de técnicos de enfermagem para atendimentos a pequenos procedimentos e emergências. Há também o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) para atendimento diretamente no meio rural. No entanto, os estudos de Rodrigues (2015) revelam que os serviços de saúde em Maués não alcançam efetivamente as comunidades ribeirinhas, lhe faltando medicamentos, equipamentos, profissionais de saúde, entre outros.

Relativo as atividades *econômicas* do município, nas informações encontradas em Amazonas⁶⁰ (2017) destacam-se a agricultura com seus principais produtos cultivados como mandioca, milho, feijão, fumo, juta, pupunha, limão, cupuaçu, malta, melancia, tomate, entre outros. Salienta-se também o cultivo do guaraná, produto próprio da região que além de apresentar valor cultural é uma das principais fontes de renda do município o qual, atualmente, exporta cerca de 300 toneladas da fruta por ano. Importante ressaltar que os pioneiros no plantio do guaraná, na região, para consumo, foram os índios Sateré-Mawé que transformaram o guaranzeiro, uma trepadeira nativa da Amazônia, em arbusto cultivado. Os indígenas também desenvolveram técnicas de benefícios permitindo o uso do guaraná como bebida e medicamento. São também importantes na economia de Maués a pecuária, avicultura e o pescado, este último além da sua produção para consumo local é utilizado para exportação.

No que se refere a *cultura* da região, de acordo com Rodrigues (2009) baseada em Chaves (2004), considera-se Maués uma das áreas sociohistórico, mística, cultural e ecológica mais expressiva da Amazônia brasileira, na qual os mitos e lendas possuem importância significativa no delineamento da identidade cultural. A trajetória sociohistórico de vida e as representações simbólicas das populações locais é fator primordial relacionado a formação da identidade cultural das suas comunidades.

⁵⁹Unidade Mista: segundo o Ministério da Saúde, refere-se ao estabelecimento de saúde com características de Unidade Sanitária, acrescido de leitos para internação de pacientes, basicamente, em clínica pediátrica, obstétrica e médico-cirúrgica de emergência.

⁶⁰ Prefeitura de Maués-acesso em março de 2017

Dessa forma, instrumentos oficiais como a LOMM⁶¹ (2010) e o PPMM⁶² (2013) asseguram que as manifestações culturais de Maués são expressas através de vários festejos importantes, dentre os quais destaca-se a festa do guaraná. Essa festa é realizada para celebrar a colheita do fruto, e acontece uma vez todos os anos, tem duração de três dias e ocorre entre os meses de novembro e dezembro. Por essas colocações acerca do fruto, importante destacar que a festa do guaraná é considerada evento oficial do município de Maués e o caracteriza como “Terra do Guaraná”. Entre outros festejos culturais estão o festival de verão (acontece no mês de setembro), a festa do Divino Espírito Santo (ocorre entre os meses de maio e junho), o festival folclórico da Ilha de Vera Cruz (ocorre no mês de julho), e o aniversário de Maués (acontece no mês de fevereiro).

Em termos educacionais no município de Maués, de acordo com o IBGE (2012), há um total de 273 (duzentos e setenta e três) Escolas, incluindo as escolas do meio rural, o qual está distribuído da seguinte forma: 92 (noventa e duas) escolas são municipais e atendem 1.735 alunos matriculados na pré-escola. 184 (cento e oitenta e quatro) escolas são estaduais e atendem um número de 13.272 alunos matriculados no Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio há um número de 05 (cinco) escolas, sendo 01 (uma) Federal (Instituto Federal do Amazonas - IFAM) e 04 (quatro) estaduais. Estas escolas atendem 2.900 alunos em séries regulares. Além das escolas, para o ensino básico, Maués possui 02 (dois) Centros de Ensino Superior, sendo 01 (um) Núcleo da Universidade Estadual do Amazonas-UEA, e 01(um) Polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFAM, (01) Centro de Educação Tecnológica do Amazonas-CETAM.

Há que se destacar que no Estado do Amazonas, no ano de 2007, foi criado o Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica – PEMPMT objetivando atender alunos da zona rural e da capital, e em maior número alunos residentes nos interiores. Desse modo, dados da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Amazonas - SEDUC (2016) afirmam que em todo o Estado há um total de 24.615 alunos matriculados no ensino médio por mediação tecnológica. Sendo, 1.054 alunos que cursam os 1º, 2º e 3º anos na capital e 23.561 no interior do Estado. No município de Maués os alunos que cursam o ensino através do programa são atendidos pela coordenação regional SEDUC-Maués, para o atendimento há 02 (duas) escolas estaduais⁶³ na sede

⁶¹Lei Orgânica do Município de Maués-Estado do Amazonas – LOMM-AM

⁶²Plano Plurianual do Município de Maués-PPMM, refere-se ao período de 2014-2017 sob a lei municipal n. 234, de 31 de dezembro de 2013.

⁶³ Escola Estadual Profª. Maria das Graças Nogueira e Escola Estadual São Pedro

do município, as quais realizam a articulação entre a Central de Mídias (instalada em Manaus) e as escolas da zona rural de Maués.

O acesso à educação escolar tem aumentado, pode-se perceber pelo avanço no número de alunos matriculados em todo o Estado. Todavia, há um grande desafio o de garantir a efetivação das políticas educacionais principalmente quando se refere ao meio rural. Tal afirmativa se justifica mediante a concepção de Chaves (2009 apud BARROSO, 2015) a qual assevera que nas comunidades ribeirinhas há uma grande ausência de escolas, e quando há, poucas atendem todos os níveis do ensino básico, sobretudo o ensino médio. Negando a essas populações o direito da formação escolar, ou de dar continuidade a mesma.

CAPÍTULO I V

ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA X DINÂMICA SOCIOCULTURAL

A análise da implantação do programa Ensino Médio Presencial com Mediação tecnológica junto a Escola Rural João Cirilo Negreiros com as especificidades socioculturais das comunidades ribeirinhas é o desafio maior e mais instigante deste estudo. Neste capítulo, a abordagem está organizada da seguinte forma: o primeiro tópico disserta sobre a caracterização do lugar da pesquisa, sendo este, a comunidade ribeirinha Menino Deus localizada no município de Maués-AM, além de abranger o seu contexto sociohistórico e cultural também caracteriza o funcionamento da Escola Rural João Cirilo Negreiros unidade institucional que agrega os estudantes ribeirinhos local e adjacentes.

Posteriormente, no tópico sequencial deste capítulo, é abordado sobre o Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica X a Dinâmica sociocultural, para análise, foram estabelecidos alguns princípios de organização sociocultural das comunidades ribeirinhas como: a socialização do trabalho (Produção de farinha, artesanato, pesca e roça), a forma de transmissão do conhecimento (o saber passado de forma oralizado de pais para filhos, de uma geração para a outra geração), o lazer (jogo de futebol), as festas religiosas (festejos dos santos padroeiros da comunidade), e as relações sociais (relação de parentesco, vizinhança e amizade). Estes são considerados importantes elementos para entender a compatibilidade com o formato educacional proposto aos povos tradicionais ribeirinhos no Amazonas.

4.1 Comunidade Ribeirinha Menino Deus: contexto sociohistórico e cultural

Há quem pense que qualquer comunidade da Amazônia brasileira é igual a outra por apresentarem alguns traços ou características semelhantes. Entretanto, alguns autores, dentre eles, Wagley (1977) assegura que as comunidades amazônicas têm suas próprias tradições, suas organizações sociais, sua história particular, seu modo de vida. As comunidades apresentam elementos como a igreja, as instituições políticas, o sistema de educação tradicional, o sistema

comercial entre outros elementos que determinam a cultura de cada comunidade, os quais são muito mais difundidos e complexos em sua organização sociocultural do que parecem.

Desse modo, é no vasto território amazônico rico em florestas, fauna, minerais e entre outras riquezas naturais, recortado por rios e solo fértil que se encontra a comunidade ribeirinha Menino Deus. É sobre esta comunidade, área de abrangência desse estudo, que abordará este tópico.

A Comunidade Menino Deus⁶⁴ está situada no Rio Limão Grande do Rio Maués-Açu e localizada no Polo I do município de Maués, no Estado do Amazonas. O percurso da comunidade até a sede do município é realizado via transporte fluvial, levando aproximadamente 20 minutos de lancha voadeira, aproximadamente 60 minutos de rabeta (pequena canoa com motor), e de barco regional varia um tempo de 35 minutos. No entorno, isto é, nas proximidades, da Comunidade Menino Deus encontram-se as comunidades São Sebastião, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, São Jorge, Nossa Senhora de Nazaré, Novo Alvorecer, São José e Ebenézer. E, entre estas comunidades, a Menino Deus é a comunidade sede (LOMM-AM, 2010).

A Figura 03 mostra a frente da comunidade Menino Deus,



Figura 03: Vista parcial da entrada principal da comunidade Menino Deus
Fonte: Banco de dados do Grupo Interação/2012

Estudos realizados pelo Grupo Interação (2014) afirmam que, historicamente, a comunidade foi fundada na década 1960. Um senhor chamado Manuel Leite Batista, que na ocasião migrava de outro município amazonense para a zona rural de Maués, foi o fundador da comunidade.

⁶⁴Fonte de Pesquisa: banco de dados do Grupo Interação (2015).

Em busca de melhores condições de vida o Sr. Manuel juntamente com o seu grupo familiar fixou moradia às margens do rio limão, na localidade que passou a ser chamada pelos novos moradores de comunidade Menino Deus. Importante ressaltar que até os dias atuais há filhos do fundador que residem na comunidade e são considerados os moradores mais antigos do local.

Quanto ao nome “Menino Deus”, está ligado ao padroeiro da comunidade. As celebrações religiosas realizadas pelos seus primeiros moradores tornaram-se tradição cultural de um modo que os comunitários todos os anos passaram a realizar as festas de finais de ano que ocorrem no período de 28 de dezembro à 06 de janeiro. Foi através das festas religiosas que a comunidade passou a ser conhecida no município de Maués como “Comunidade Menino Deus” (BARRETO, 2016).

Ainda de acordo com os estudos de Barreto (2016), no que se refere a população da comunidade, há um total de 219 habitantes, distribuídos em 50 grupos familiares. Sendo que 12 (doze) famílias residem na sede da comunidade e as demais estão situadas em sítios próximos à sede, ao longo do Rio Limão. As famílias que atualmente residem na comunidade são descendentes do fundador da própria comunidade.

As principais atividades econômicas existentes na comunidade são: produtos agrícolas como o cultivo do guaraná e da mandioca (utilizada para a produção da farinha), bem como o extrativismo e o pescado para geração de renda e subsistência da própria família. Tais atividades são desenvolvidas pelos próprios grupos familiares, mas além destas, também desenvolvem atividades como: fretes com a utilização de rabetas (pequena canoa a motor), fabricação de artesanato feito pelas mulheres, e nos finais de semana os jovens saem em busca de aumentar a renda familiar para isso comercializam na cidade produtos como cheiro verde, pimentinha, entre outros. Também há comunitários que exercem a docência na escola da própria comunidade.

Concernente a infraestrutura da comunidade Menino Deus, os estudos de Barreto (2016) destacam que a comunidade possui: abastecimento de energia elétrica contínuo através do Programa do Governo Federal Luz para Todos, serviço público que chegou na comunidade no ano de 2009. Entretanto, só passou a funcionar no dia 06 de fevereiro de 2011, e o acesso ainda não alcança todas as famílias que moram no entorno da comunidade Sede (Menino Deus). Em relação a água, há 01 (um) poço artesiano comunitário o qual, todos os moradores da sede têm acesso. Porém, as famílias que vivem nas comunidades adjacentes não têm poço artesiano e nem acesso ao de Menino Deus, estes se utilizam da água do rio para consumo, uso doméstico e higiene pessoal. Ainda há na comunidade 1(um) telefone público, 01 (uma) casa de farinha comunitária e 01(um)

campo de futebol. O meio de transporte é fluvial e na comunidade há 01 (um) barco comunitário (Barco Maués – Açu), além, de canoas, rabetas e voadeiras de grupos familiar.

As residências dos moradores da comunidade Menino Deus, são em sua maioria, construídas de madeiras e cobertas com telhas de fibrocimento. Em relação ao saneamento básico, Barreto (2016) assevera que na comunidade, as famílias em sua maioria possuem fossa sanitária construída em suas próprias casas, e destaca que três famílias ainda utilizam fossa negra, isto é, mais conhecido como “buraco negro”.

Menino Deus possui ainda (01) um templo (igreja católica), 02 (duas) associações (Associação Comunitária Agrícola Menino Deus – ASCAMD e Associação de Artesãos Unidos para Vencer – AAUV) as quais utilizam dois barracões (um para ASCAMD e um para a AAUV) para realização de suas atividades, há também 01 (uma) quermesse. Sobre o atendimento de saúde na comunidade, ocorre através de uma Agente de Saúde Comunitária que reside na comunidade, e está sob a sua responsabilidade a realização de visitas periódicas às residências dos comunitários locais e comunidades próximas para acompanhamento de saúde.

- **A educação escolar na comunidade**

No que se refere a educação escolar, a comunidade possui 01 (uma) escola, cujo nome é Escola Rural João Cirilo Negreiros que atende estudantes das redes municipal e estadual. Sobre o funcionamento da escola será apresentado com maior detalhe, conforme a seguir.

No objetivo de atender a demanda dos estudantes que moram nas comunidades Menino Deus e adjacências, foi construído um prédio pela prefeitura de Maués para o funcionamento da escola denominada de *Escola Rural João Cirilo Negreiros*, na comunidade Menino Deus. De acordo com os gestores da escola, essa instituição de ensino é gerenciada por duas coordenações regionais, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Maués e a Secretaria Regional de Educação de Estado-SEDUC/Maués.

O Gestor 02 informou que a Escola⁶⁵ foi fundada na década de 1980, a princípio, manteve-se o nome de Escola João Negreiros até meados de 2004, nesse mesmo ano foi registrada pela SEMED-Maués com o nome atual: Escola Rural João Cirilo Negreiros.

⁶⁵ A Escola Rural João Cirilo Negreiros, é uma escola da rede municipal gerenciada pela SEMED-Maués, e ao mesmo tempo é anexo da Escola Estadual Profa. Maria da Graça Nogueira, em Maués, gerenciada pela SEDUC para o funcionamento do Ensino Médio Tecnológico.

A escola atende estudantes da própria localidade e de mais oito comunidades adjacentes, são elas: comunidades São José do Limão Grande, Alvorecer, São Jorge, Araçatuba (conhecida também pelos moradores de comunidade Nossa Senhora de Nazaré), São Sebastião, Limãozinho, Barcelona do São Francisco, e Pacatuba. A Figuras 04, em destaque a seguir, mostra parcialmente a estrutura física da escola:



Figura 04: Prédio da Escola Rural João C. Negreiros.
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora/Jan. de 2017.

A Escola João Cirilo, como é chamada pelos comunitários, é de um pavimento todo em alvenaria, coberta com telhas de fibrocimento, possui três salas de aula, uma sala pequena que funciona como sala de materiais didáticos e coordenação, dois banheiros, e uma área coberta anexa à escola que funciona como sala de aula. Todas as salas possuem quadro de giz com moldura em madeira, cadeiras e mesas que compõem o mobiliário. Ressalta-se que não há cozinha, refeitório, laboratório e nem biblioteca. Observou-se durante a pesquisa que o prédio escolar é padronizado de acordo com o poder público municipal e não conforme os padrões culturais da comunidade.

No que se refere ao atendimento, a escola atende 117 alunos distribuídos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno)⁶⁶. Nos turnos matutino e vespertino são atendidos alunos da educação infantil e fundamental (1º ao 9º ano), todos da rede municipal. Salienta-se que o ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) acontece através da classe multisseriada tipo de ensino em que os

⁶⁶ Dados da pesquisa de campo/2016

alunos de diferentes séries e complexidades são organizados em uma única sala e instruídos simultaneamente por um único professor. Além das turmas multisseriadas, os estudantes que cursam do 6º ao 9º ano são atendidos através do ensino modular (as disciplinas são ministradas por período determinado). Tanto a classe multisseriada quanto o modular são tipos de ensinos que exigem maior esforço do professor, pois, muitos alunos chegam com dificuldades na leitura e na escrita o que requer maior atenção dos professores.

O quadro geral de funcionários da escola está distribuído da seguinte forma: para atender o ensino infantil e fundamental há o número de 06 (seis) professores: 01 (um) professor reside em comunidade próxima a sede, 01 (um) mora no município de Maués e 04 (quatro) residem na comunidade Menino Deus. Para atender os estudantes do Ensino Médio, há um total de 03 (três) professores presenciais, todos residentes na comunidade (dois professores são naturais da comunidade Menino Deus e um do município de Maués). Além dos professores há 02 (dois) coordenadores pedagógicos (sendo um coordenador para o ensino infantil e fundamental, e um para o ensino médio) que além de coordenadores atuam também como professores na própria escola. Assim, o quadro geral de funcionários da escola é composto por 09 (nove) profissionais.

O meio de transporte na comunidade é por via fluvial com a utilização de canoas, cascós, lanchas ou rabetas. No que concerne ao deslocamento dos estudantes para participarem das aulas, esse é realizado através de barco escolar contratado pela prefeitura. De acordo com o Gestor 2, até o ano de 2016, a escola possuía 05 (cinco) barcos escolares, sendo 02 (dois) para atender o Ensino Fundamental, pagos pela prefeitura e 03 (três) para atender os estudantes do Ensino Médio, pagos pelo Estado.

No horário noturno, o espaço escolar é disponibilizado para a rede estadual de ensino o qual passa a funcionar como *anexo da escola Maria das Graças* (escola localizada na sede do município de Maués) atendendo os estudantes que cursam os 1º, 2º e 3º anos do ensino médio através Programa EMPMT como determinado pela SEDUC.

No que diz respeito a acomodação dos alunos, os gestores destacaram que as condições da escola por um lado têm uma boa estrutura física, por outro lado faltam-lhes condições para melhorar o andamento das aulas como a inadequação da mobília, falta de bebedouro, merendeira, problema com a energia elétrica, entre outros. No entanto, ao verbalizarem sobre tais condições, observou-se um posicionamento otimista em relação ao funcionamento da escola. Contudo, os profissionais ressaltaram a insuficiência e inadequação de cadeiras e mesas para a quantidade, idade

e série dos alunos, os quais utilizam a mobília da educação infantil, o que gera desconforto tanto aos alunos, quanto aos professores durante as aulas.

O que foi identificado, concernente ao mobiliário da escola disponibilizado ao ensino médio, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) órgão responsável por maioria das ações do MEC (Ministério da Educação e Cultura) tem como objetivo: “renovar e padronizar os mobiliários das escolas no país, garantindo qualidade e conforto para estudantes e professores nas salas de aulas, contribuindo para a permanência dos alunos nas escolas (BRASILIA, 2012).” A pesar do estabelecido, a precarização ainda persiste em muitas escolas, principalmente em comunidades longínquas.

Na Escola João Cirilo, as turmas do ensino médio geralmente são compostas de 15 a 25 alunos matriculados, e de acordo com o levantamento de dados da pesquisa, verificou-se que entre os alunos que cursam o ensino médio, há diferentes faixas etárias, as quais variam entre de 16 a 49 anos de idade. No processo investigativo, além de identificar a fragilidade no atendimento aos estudantes, identificou-se também que as idades dos alunos mostram distorção idade série em relação ao proposto pela LDB que considera como idade adequada para a última etapa da educação básica, de 15 a 17 anos.

A partir da pesquisa também foi possível detectar, que alguns professores, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio desenvolvem atividades, simultaneamente, de professor, coordenador, secretário, merendeiro e zelador (realizam a limpeza da escola), além de terem que, mensalmente, se deslocar à sede do município para receberem seus salários e buscarem a merenda escolar e algum material didático⁶⁷. Nesse contexto, consoante relatos dos entrevistados, os salários que recebem são apenas para exercer a função de docente na escola. Percebe-se, nesse processo, que é imposto aos professores um conjunto de outras funções submetendo-os a uma sobrecarga de trabalho, evidente exploração econômica da força de trabalho desses profissionais.

É possível afirmar, com base nos estudos de Araújo (2004), que os professores da zona rural, como, por exemplo, de comunidades tradicionais, geralmente são moradores da própria comunidade, alguns até nascidos e criados na localidade. Estes, além de desempenharem a docência também realizam atividades produtivas comuns a todos os moradores. Esta afirmação condiz com a realidade de professores que afirmaram, além de desenvolver atividades na escola como

⁶⁷ Dados da Pesquisa de Campo realizada pela autora/2016-2017.

professor, merendeiro, secretário, entre outras funções descritas, ainda trabalham com artesanato, costuras, horta, afazeres domésticos, liderança de associações e entre outras atividades.

Nesse contexto, as particularidades socioculturais dos estudantes e profissionais da localidade estudada, no que diz respeito ao modo de vida desses povos, a cultura expressa por estes atores sociais é mais tradicional, ligada a conservação dos valores, a forma de transmissão do saber é predominantemente oralizada acontece de pais para filhos, de uma geração para a outra geração, isto leva a refletir sobre a qualidade da educação escolar que vem sendo proposta aos povos tradicionais.

4.2 Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica X Dinâmica sociocultural

Em busca de responder aos questionamentos sobre o Ensino Médio na Escola Rural João Cirilo Negreiros, identificou-se através do estudo que essa etapa da educação básica é ofertada aos jovens estudantes das comunidades Menino Deus e adjacentes (São Sebastião, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, São Jorge, Nossa Senhora de Nazaré, Novo Alvorecer, São José e Ebenézer), através do Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica – EMPMT. Desse modo, a pesquisa de campo possibilitou maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, e com isso a obter relatos por meio de Entrevistas Semiestruturadas. Também permitiu constatar os pontos positivos e identificar os aspectos que necessitam ser redimensionados.

Acerca da implantação do programa EMPMT na escola João Cirilo, o Gestor 2 descreve:

Olhe, em 2007 iniciou o tecnológico na sede (Maués), ai quando fiquei sabendo desse projeto, fui lá saber como era. Depois que me disseram, sai buscando alunos nas comunidades de Nossa Senhora de Nazaré, São José, São Jorge, Araçatuba, Limãozinho, Barcelona e de São Sebastião, das 8 (oito) comunidades com a nossa 9 (nove), né? Andei conversando com eles e consegui 48 alunos, isso foi a primeira etapa pra conseguir o tecnológico aqui na escola. No final de 2007 levei as matrículas que pra iniciar aqui tinham que ter 25 alunos, ai eu consegui 48 (relata cheia de orgulho). Eu pensei que fosse fácil, assim que colocasse a lista já ia iniciar, mas não, só em 2009 mesmo que começou aqui (Gestor 2).

O Gestor 2, ainda acrescenta:

[...] como já estava findando 2007, eu falava para os alunos que as aulas iam iniciar logo em 2008, mas ai não teve! Eras ... A minha filha, tava nessa lista. Quando eu vi que não tinha, peguei e matriculei ela lá em Maués, ai ela estudou em Maués. Depois que ela se formou, ai que começou a ter aqui na nossa comunidade, em agosto de 2009, só que não tinham mais 48 só tinham 26 alunos. Ai começou com

26 alunos, porque dos 48, alguns desistiram e outros já estavam formados por Maués (Gestor 2).

Percebe-se no discurso do entrevistado que o incentivo para implementação do ensino médio na escola da comunidade, surgiu da vontade dos próprios comunitários. Ao obter conhecimentos sobre o programa educacional o gestor demonstra uma certa satisfação e revela haver conseguido uma demanda significativa de inscritos (48^a alunos), bem além do determinado pela Secretaria de Educação (mínimo de 25 alunos). Nota-se que as chamadas dos alunos para as matrículas são realizadas pelos próprios professores da escola, através de visitas às residências dos ribeirinhos, tanto da comunidade local quanto das adjacências.

A forma como ocorre a comunicação entre os povos tradicionais é diferenciada, enquanto no meio urbano os meios pelos quais os estudantes recebem os chamados ocorre através dos meios de comunicação de massa (televisão, jornais, rádio e internet, entre outros meios) para disseminar as informações, no meio rural a interação diferencia-se, em particular quando não há uma rádio comunitária (muito raro em comunidades ribeirinhas) o que prevalece é a forma de aproximação tradicional (relação de vizinhança, amizade, parentesco) entre os seus, o que não representa atraso no desenvolvimento local, mas a valorização do modo de vida desses povos.

Ainda assim, não retira do Estado a responsabilidade de melhorar a forma de divulgação das informações dos seus serviços prestados ao cidadão, independente se vivem em áreas urbana, ou rural. Observa-se no relato que houve esforços dos comunitários para que a política pública, através do programa, fosse implantada na escola e atendesse os estudantes ribeirinhos que dariam continuidade aos seus estudos, esta política concretizou-se somente alguns anos depois.

O programa foi implementado no município de Maués no ano de 2007, mas na escola João Cirilo ocorreu somente no segundo semestre de 2009. Apesar do interesse de comunitários, alunos e professores só foi possível o acesso ao Ensino Médio, na escola da comunidade, após dois anos da implantação do programa na sede do município, o que verifica-se que até o ano de 2009 a escola não ofertava essa etapa da educação. Na ausência desse nível educacional na escola local os estudantes se deslocavam até às escolas da sede do município para dar continuidade aos estudos, mas em muitos casos chegavam a desistir.

Apesar do interesse e esforços, torna-se complexo para os povos tradicionais o acesso e a permanência na escola quando não corresponde às suas especificidades sociocultural, econômica e política. É característico da região escolas instaladas distantes das residências dos alunos, no caso

dos ribeirinhos o meio de transporte é fluvial e muitos se utilizam de rabeta, canoa ou casco para se deslocarem até a escola. A maioria dos estudantes precisa remar grandes extensões, e no percurso diário enfrentam o sol, a chuva, os riscos dos rios e igarapés, a luz do dia ou a escuridão da noite, utilizam lanternas quando se tem a condição de mantê-las abastecidas ou sem este aparelho. Esta situação não é específica dos alunos, mas também de profissionais da educação que residem em localidades externas à área da unidade escolar. Dessa forma, a busca dos alunos da comunidade Menino Deus e adjacências pelo conhecimento escolar na sede do município tornava-se quase inviável às suas realidades, chegando a desistirem de seus estudos.

Nesse sentido, conforme já exposto, a escola João Cirilo foi criada na comunidade para atender os estudantes residentes na própria localidade e adjacências, na década de 1980. No entanto, da década de 1980 até o ano de 2009 a escola passou cerca de 29 anos sem ofertar a última etapa da educação básica. Isto leva a retomar o exposto no Capítulo I, em que se refere as políticas educacionais, em que o país por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação organizadora da educação escolar. Todavia a Nova LDB/1996 elucidada que a educação básica torna-se um direito do cidadão e dever do Estado de atendê-lo com qualidade e respeitando a sua diversidade social e cultural.

Buscou-se conhecer, junto aos gestores, quais os critérios para instalação do programa EMPMT nas comunidades, obteve-se em resposta:

Primeiro a comunidade apresenta uma demanda com um número mínimo de alunos e solicita a instalação na localidade, [...] a gente verifica o número de demandas [...], e para as comunidades adjacentes se há um distanciamento mínimo para atender essa comunidade [...]. É necessário um número mínimo de alunos. Para isso, a gente tem que ter todos os equipamentos disponíveis [...], e ver se é viável as condições para instalar os equipamentos nessa comunidade, verificar se tem uma sala apropriada, um lugar com um mínimo necessário para atender [...] (Gestor 3).

Identifica-se que para que o programa fosse implantado na escola João Cirilo o interesse teria que vir primeiramente da escola, dos alunos e dos comunitários só assim a Secretaria de Educação Estadual tomaria as providências da implantação. Evidencia-se, através do discurso, a forma burocrática que o Estado impõe para a efetivação do direito a educação escolar junto as populações.

Com a implantação do EMPMT na escola da comunidade, vale destacar que a primeira turma era composta por 26 alunos que passaram a cursar a primeira série do ensino médio. De

acordo com os registros mais recentes da escola, no ano de 2016 o número de alunos matriculados para cursarem o ensino médio, através do programa, foram de 56 alunos matriculados e para o ano de 2017 houve um total de 50 alunos matriculados, distribuídos nas três séries do ensino médio.

O Gestor 1 informou que a cada final de ano, tanto os gestores, quanto os professores presenciais visitam as residências nas comunidades local e adjacentes em busca de matricular novos alunos, caso contrário não há formação de novas turmas, o que exige esforços dos profissionais. A espera dos estudantes pelas matrículas em suas residências acontece pelo fato do costume local, em receberem informações necessárias sobre o procedimento das matrículas e de se sentirem motivados a dar continuidade aos estudos.

- **Ensino Médio mediado por tecnologia na escola da comunidade, desafios dos professores**

Além dos estudantes do ensino médio, egressos e gestores, também participaram da pesquisa alguns professores da escola João Cirilo, que antes da implantação do programa EMPMT na comunidade já exerciam a docência na escola com os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. São esses professores que passam a responder alguns questionamentos sobre o modelo de ensino ofertado aos ribeirinhos e a dinâmica sociocultural local.

No programa há uma equipe técnica entre diretores, gestores, assessores, entre outros profissionais, responsável pelo seu funcionamento, entre eles encontra-se o Professor Presencial. Este profissional se faz presente em sala de aula para acompanhar os alunos e auxiliar o professor ministrante, o professor presencial possui importantes funções nesse processo de ensino-aprendizagem.

Quando perguntado aos professores sobre a forma de ingresso no Programa, eles relataram:

Eu sou efetivo do município, mas pra trabalhar no médio tecnológico eu fiz seletivo em 2009, né? Pra SEDUC, a gente faz a seletiva pros dois anos [...]. Depois desse tempo, irão analisar o currículo e verificar se você fez um bom trabalho, caso não chame você novamente, você tira o seu currículo de lá. (Professor Presencial 1).

Sou efetivo pelo município e contratado pelo Estado. A gente faz a seletiva de dois em dois anos. A gente passa por aquele processo de colocar o currículo lá e tal, vão avaliar se eu fui um bom professor, ai se foi, eles contratam novamente. É assim que é (Professor Presencial 2).

Os entrevistados relatam como ingressaram no programa para trabalhar como Professor Presencial, e destacam passar por um processo seletivo simplificado. A seleção exige que os

candidatos possuam no mínimo licenciatura em Curso Normal Superior⁶⁸, o que “possibilita” melhor direcionamento nas atividades em sala de aula.

Após adentrar no programa, há necessidade de preparação para o desempenho de suas funções, e sobre isto Souza (2016) sinaliza que a cada início de ano letivo todos os professores presenciais devem participar de treinamentos ofertados pelo Centro de Mídias de Educação, no sentido de receberem instruções de como acessar a plataforma, e-mails, Sistema de Controle Acadêmico e como proceder durante o ano letivo. A cerca do treinamento para os professores, os entrevistados relatam:

Eu sei um pouco de computação, sei montar e desmontar o computador. Todos aqui sabemos, todos [...], mas pegamos com outros colegas. [...], quando eu entrei, tive muita dificuldade porque as pastas são diferentes, né? [...] como salvar, como pedir a vez, a interação no seu chat público, no chat privado. E, isso aí, agora já sabemos (Professor Presencial 1).

[...], só teve seletiva, como eu tinha Normal Superior, quem tivesse colocava no seu currículo, se fosse aprovado chamava e a gente entrava, aí eu fiquei. Mas, não houve nenhum treinamento, assim, mas a gente aprendeu (Professor Presencial 2).

Evidencia-se nos relatos que os profissionais não recebem treinamentos para atuarem no programa. Ao serem selecionados é no cotidiano da função que aprendem a manusear os equipamentos e a intervir dentro da sala de aula junto aos alunos.

A esse respeito, foi necessário buscar mais informações junto aos entrevistados para uma melhor compreensão, os professores destacaram:

[...], o trabalho é assim, se no caso o aluno tiver uma dificuldade, a gente coloca ele pra falar com o professor ministrante [...]. Essa é a orientação que eles nos repassam, né? [...] eu penso que deviam ter orientações presenciais, [...] uma equipe que pudesse nos orientar nas áreas que nós não estamos acostumados a lhe dá, e nesse caso, poderíamos melhorar a condição e o aprendizado dos alunos [...] (Professor Presencial 1).

O que eu tive é um treinamento de como trabalhar na Escola Ativa, o curso que a gente fazia, tem, certificado. [...] eu fiz quatro treinamentos em Manaus pra trabalhar com ensino fundamental, esse curso pra mim valeu, né? Mas, quando a gente vai trabalhar com ensino médio é de outra forma, a gente não vai trabalhar como a gente trabalha com as crianças [...] (Professor Presencial 2).

⁶⁸Curso Normal Superior, é uma licenciatura plena com habilitação para a Educação Infantil e as Primeiras Séries do Ensino Fundamental (LIMA, 2012).

Identifica-se que há um certo distanciamento relativo a oferta de treinamentos e orientações pedagógicas para os professores presenciais. Em um dos relatos, percebe-se que o treinamento que o profissional possui é o que recebeu para trabalhar com o programa Escola Ativa⁶⁹, esse programa, segundo o Ministério da Educação - MEC, é direcionado às classes multisseriadas, isto é, metodologia para se trabalhar com as primeiras séries do Ensino Fundamental, diferente do trabalho com os jovens e adultos que cursam o Ensino Médio. Mesmo que a função do professor presencial não seja o de ministrar algum componente curricular, este necessariamente precisa estar preparado adequadamente para mediar e facilitar junto aos alunos.

Do ponto de vista sociocultural, no processo educacional ora estabelecido na comunidade, percebe-se que o saber local dos professores torna-se oculto ante ao formato da política pública ofertada. A tecnologia utilizada pelo programa é diferente da utilizada pela comunidade, enquanto a forma de trabalho do primeiro é parcialmente repassada aos professores, no segundo o processo é participativo, envolve toda a comunidade, não é parcializado principalmente quando se refere ao modo de produção, há domínio dos comunitários em todo o processo produtivo. A organização sociocultural dos povos tradicionais tem as suas singularidades, e como isso, se requer que o processo educacional seja de fato efetivado considerando a realidade desses atores sociais.

Percebe-se nos relatos dos professores, a dificuldade em desempenhar suas funções pela falta de orientações presenciais. É imprescindível que esses profissionais desenvolvam suas funções, de extrema relevância, sem treinamentos adequados, mesmo porque, o costume dos professores ribeirinhos, a forma de trabalho é distinta. A função do professor presencial não se limita apenas em ligar e desligar os equipamentos para o horário das aulas, mas há o compromisso com a formação dos alunos.

Em visita técnica ao Centro de Mídias para conhecer a sua estrutura física e como as transmissões acontecem, levantou-se algumas informações sobre o treinamento junto aos professores presenciais. Os gestores informaram que todos os anos acontece a Jornada Pedagógica que inclui tanto os professores ministrantes quanto os presenciais. Durante a jornada os profissionais recebem treinamento técnico (como salvar o material, IPTV, entre outros) e pedagógico (pacotes didáticos com material dos professores, procedimentos de reposição de aula,

⁶⁹ De acordo com o MEC-Ministério da Educação o programa Escola Ativa foi criado em 1996, e até 2007 atendeu municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O programa buscou melhorar a qualidade do desempenho escolar em *classes multisseriadas* das escolas do campo (MEC, acesso em março de 2017).

acesso ao portal, entre outros). Desse modo, percebe-se que esses profissionais devem aguardar os treinamentos técnico e pedagógico que ocorre uma vez por ano via-online, em dias e horários determinados no calendário do Cemeam, o qual tem por finalidade orientar e treinar os seus profissionais.

O contexto apresentado deixa explícito que o formato educacional não contempla as especificidades socioculturais dos professores da comunidade. O padrão posto pelo Estado é comum na zona urbana, mas na zona rural a realidade é outra, uma vez que no contexto ribeirinho além do modo de vida se caracterizar à singularidade local, há constante falta de energia elétrica (com isso as aulas param e dificilmente acontece a reposição das aulas), o acesso à internet e computadores são extremamente raros, e entre outros elementos que dificultam o modelo educacional proposto.

Além da incompatibilidade (como vem sendo discutido ao longo desse tópico) do programa à realidade dos ribeirinhos, a insuficiência de treinamentos para os professores pode propiciar vários fatores que podem deixar lacunas no desempenho de suas funções. Entre os fatores está a falta de contato direto dos professores com a equipe do Cemeam em Manaus para esclarecer dúvidas e solucionar problemas, o pouco acompanhamento dos gestores regionais localizados nas escolas sede dos municípios, a mal qualidade na transmissão do conteúdo para as comunidades rurais, a falta de valorização do professor presencial, até mesmo a insuficiência de visitas técnicas do Cemeam junto as escolas das comunidades para acompanhar e orientar os professores. Nesse meio, com tantas deficiências pode ocasionar desistência do protagonista do processo, os alunos.

No que se refere aos equipamentos para o funcionamento do programa na escola João Cirilo, os entrevistados destacam:

[...] os equipamentos dão muita dor de cabeça pra gente. Na última disciplina tive problema por causa disso, né? A gente solicita manutenção e demora muito pra chegar [...]. É um técnico pros três municípios, o mesmo técnico que atende Maués é o que atende Barreirinha, Boa Vista, e outros ai [...] (Professor Presencial 1).

Olhe, tem internet [...], quadro, ventilador, o armário, a televisão, tem a CPU, o teclado, a impressora [...], ah... e o globo também. Tudo isso que veio pra nossa escola, e é do Estado, a gente utiliza na aula. [...] o aparelho, tudo isso daí [...] vem tudo de Manaus pra sede e da sede passa pra cá. Mas, tem dificuldade quando o sistema não abre, porque os alunos chegam na escola, e não funciona (Professor Presencial 2).

Os equipamentos supracitados representam o Kit Tecnológico instalado em cada sala de aula do ensino mediado. Sabe-se que essa forma de educação é desenvolvida através da tecnologia associada à internet. Identifica-se, nos relatos, a preocupação dos profissionais concernentes ao funcionamento dos aparelhos⁷⁰ que necessariamente precisam de manutenção técnica profissional e da atuação do professor para a sua operacionalização.

Acerca do suporte técnico, um dos gestores responsável pelo programa ressaltou que:

Temos o suporte técnico, não sei dizer a quantidade, mas sei que já aumentou bastante. Quando surgem problemas, os professores acionam, aí abre-se uma ordem de serviço e os técnicos precisam ir em lócus fazer esse atendimento. [...] é uma empresa terceirizada que faz. Enquanto isso os alunos ficam, realmente, muitas vezes, sem aula, ou o professor faz uma reposição. [...] se ele tiver ainda acesso à internet, eles têm o conteúdo no computador, pois, o defeito pode ser só na máquina, e se ele tiver um outro notebook ele faz essa reposição, ou nas piores da situação esperar o suporte técnico. E, se tratando de comunidades mais longe o suporte técnico é demorado, isso acontece realmente. Mas, nós temos um suporte que é pra atender todas as comunidades, não importa onde ela esteja (Gestor 3).

De acordo com o discurso do entrevistado, há uma equipe de profissionais para suporte técnico dos equipamentos nas escolas rurais. O gestor orienta que o professor deve acessar a internet, caso seja possível, caso contrário se tiver um notebook poderá repor as aulas, ou aguardar suporte técnico. Observa-se que tal procedimento, para muitos professores ribeirinhos, torna-se inviável, e com isso permanecer com as aulas em dia junto aos alunos, pelo fato de problemas concernentes a manutenção e/ou conserto de equipamentos.

Diante do exposto, surgiu um questionamento: “o que ocorre com os alunos, em relação a perda de aulas por motivo de suporte técnico e/ou falta de energia elétrica para transmissão das aulas, os alunos concluem o curso na data certa? De que forma?”. Sobre esse questionamento, um dos gestores afirmou: “*Se o aluno tiver um mínimo de frequência estabelecida, se ele fizer todas as avaliações e tiver um rendimento satisfatório ele é promovido [...]*” (Gestor 03).

Identifica-se na fala do gestor que se o aluno pelo menos obtiver a quantidade mínima de frequência e notas nas avaliações, esse aluno é promovido para a série ou ano seguinte de escolaridade. Diante disso é questionável! Que educação é essa ofertada aos jovens para o exercício da cidadania? Em nenhum momento evidencia-se a preocupação concernente a formação do aluno, a qualidade do aprendizado adquirido para prosseguir ao nível seguinte. Nesse sentido, vale

⁷⁰ Kit tecnológico (computador com teclado e mouse, estabilizador/nobreak, webcam, microfone, impressora, TV de LCD 42”, mais o acesso à internet), Amazonas (2015).

retomar o que foi exposto pelo relatório Delors (2001, p. 90-93), concernente ao processo aprendizagem, o documento destaca os quatro pilares básicos e essenciais que devem ser considerados na educação escolar. Segundo o Relatório, a educação ao longo da vida baseia-se em Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver juntos e Aprender a Ser. Dessa forma, subtende-se que a educação não se adequa apenas no desenvolvimento da pessoa para o cumprimento de carga horária ou avaliações afim de passar de série ou ano, mas para o seu desenvolvimento contínuo. A educação recebida na infância e continuidade mais ampla na juventude são a base que perdurará para toda a vida, portanto deve-se transmitir saberes e saber fazer.

Aprender a conhecer, representa o domínio da pessoa dos próprios instrumentos do conhecimento, isto é, ter a sua compreensão. Aprender a fazer está ligado à questão da formação profissional, o aluno deve estar apto a pôr em prática os seus conhecimentos. Aprender a viver juntos, participar e contribuir com os outros em todas as ações humanas. E, finalmente, aprender a ser, o qual é necessário para o preparo de todo ser humano especialmente na juventude, pois há a necessidade de se construir pensamentos autônomos e críticos, formando os seus próprios juízos de valor com a condição de mais tarde decidir por si mesmo, como agir nas diversas ocasiões da vida.

Nesse sentido e após entendimento, pode-se perceber a forma como a educação escolar é efetivada na área rural, espaço em que vivem os indígenas, ribeirinhos, seringueiros, extrativistas, entre outros grupos que mantêm suas identidades socioculturais. É necessário reconhecer que esses sujeitos têm os mesmos direitos assegurados pelas legislações brasileiras, portanto, não basta o acesso e a promoção do aluno, mas também a qualidade na sua formação, a qual perdurará para toda a sua vida.

Através da pesquisa, também pode-se obter informações sobre os componentes curriculares ministrados durante o ano letivo e a interação dos professores com esses componentes. É importante ressaltar que o conteúdo curricular proposto aos estudantes do ensino médio que vivem na zona rural do Estado do Amazonas, de acordo com informações de gestores do centro de mídias, é elaborado pelos professores ministrantes. São eles que trabalham a questão dos conteúdos, planejam e ministram as aulas, sem qualquer participação comunitária na construção curricular.

Concernente aos componentes curriculares os professores expressaram que:

Em certas disciplinas como português, história eu sei, porque é continuidade do 9º ano, mas outras como a matemática, física, química são mais difíceis, né? [...]. São também as disciplinas que eles (refere-se aos alunos) sentem mais dificuldades, são o bicho-papão pros alunos, já as outras não, (Professor Presencial 1).

“Eu, tenho algumas dificuldades, porque hoje o conteúdo que eles passam das fórmulas dos exercícios, é muito diferente do tempo que eu estudei. Português [...] é uma coisa que a gente sabe, mas química, matemática e física, essas três é um desafio pra mim. Mas, eu faço conforme a orientação deles [...] (Professor Presencial 2).”

A luz do que se percebe são significativas as dificuldades dos professores em relação as disciplinas ministradas. Apesar de “apenas” desenvolverem atribuições de professor auxiliar e não ministrantes, não foge do seu cotidiano escolar acompanhar o processo ensino aprendizagem em sala de aula. Observa-se nos relatos que os componentes matemática, física e química são os mais mencionados pelos entrevistados e os destacam como desafio.

Cabe aqui analisar as situações vivenciadas pelos professores à luz do enfoque sociocultural, tendo em vista que o programa educacional insere-se num espaço comunitário tradicional. O modo de vida dos moradores, da comunidade estudada, evidencia uma relação particular com o ambiente em que vivem como a forma de trabalho coletivo, as técnicas desenvolvidas para o cultivo, a relação com o tempo, entre outros elementos. Entendendo que os povos tradicionais são homens e mulheres que desenvolveram adaptações particulares, suas inter-relações ocorre de acordo com o meio que os cerca de forma contínua, sem interrupção, não linear e nem determinística.

Nesse sentido, é perceptível nos relatos dos docentes local a problemática referente ao conteúdo curricular, não apenas no que expõem os entrevistados mas, também, pode ser constatado através da observação inexistência, no processo educacional, da articulação entre o saber formal e os saberes socialmente construídos pelos comunitários. Dessa forma, a percepção que se tem é que o conhecimento dos povos tradicionais é inferior ao saber científico, quando na realidade, este último, com base em Araújo (2014), é caracterizado como racional, sistemático e universal, isto é, não leva em conta uma educação pautada na realidade socio-cultural dos povos tradicionais.

Para tanto, torna-se severa a forma como são elaboradas as políticas públicas para atender os atores sociais da zona rural, desconsideram as suas peculiaridades, excluem do processo toda forma de conhecimento local conduzindo à fragilidade no aprendizado dos alunos, que muitas vezes esperam dos seus professores locais as respostas para as suas dúvidas.

- **A percepção dos alunos e egressos concernentes ao Ensino Médio na escola da comunidade**

As políticas sociais, como abordado no primeiro capítulo, compreendem às ações governamentais, e a sua aplicabilidade acontece através de programas, projetos e legislações. Dessa forma, as políticas voltadas para a educação básica, compreendendo o ensino médio, tem sido apresentada, neste estudo, nas diversas concepções (abordagem teórica e concepções dos sujeitos da pesquisa). Entretanto, na busca de alcançar melhor compreensão sobre o modelo educacional ofertado e a dinâmica social e cultural da comunidade, buscou-se entrevistar, além de professores e gestores, também 05 (cinco) alunos ribeirinhos moradores da comunidade Menino Deus e adjacências que cursam o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, mais 02 (dois) egressos formados no ano de 2013, este último grupo com o objetivo de perceber como estes encontram-se atualmente após formados.

Em resposta aos desafios de dar continuidade à educação escolar, foi perguntado aos estudantes e egressos o que os levou a estudarem na escola da comunidade Menino Deus, surgiram as seguintes respostas:

Porque fica mais próximo daqui, e é a única que existe ensino médio aqui no interior (Aluno 1).

Eu preferia estudar em Maués mas meu pai que me botou aqui. Mas também é a vontade dele né (Aluno 3)

Aqui ficava mais perto, né? [...] em Maués, era um pouquinho difícil porque a gente ia daqui pra lá e voltava, era um pouco cansativo. Aqui não, as vezes eu trabalhava, né? [...] qualquer coisa chegava de tarde ia pra escola, [...], aqui ficou mais legal pra mim [...], (Aluno 4).

Porque quando eu fui querer estudar de novo em Maués, eles falaram pra mim que eu não poderia mais estudar lá. Só tinha a noite, aí eu disse que se fosse pra noite, eu preferia ficar ali no Menino Deus, era mais perto pra ir. Ai eu falei com a professora, ela pegou meus documentos, e eu comecei estudar (Aluno 5)

Porque tava mais próxima da minha família [...]. Tornou-se mais fácil quando chegou o tecnológico pra comunidade. Pelo menos pra gente, pra comunidade do interior o transporte se torna meio difícil, né? Então por isso eu resolvi estudar aqui (EGRESSO 2)

Verifica-se que a maioria (06) dos entrevistados escolheu por estudar na escola da comunidade por estar localizada nas proximidades de suas residências e também por ser local de origem. Quando perguntou-se sobre o deslocamento para ir à escola, dos 07 estudantes entrevistados 05 responderam que utilizam transporte escolar (barco escolar) e somente 02

afirmaram não utilizar esse meio de transporte pelo fato de morarem na própria comunidade. Para eles, estudar próximo de suas residências possibilita a utilização do transporte escolar, conciliação dos estudos com o trabalho, atenção a família, e o descanso antes de ir à escola.

A respeito de cursar a última etapa da educação básica através do programa mediado por tecnologia, os alunos responderam:

[...] é muito bom esse programa. Uma coisa que era pra vim professor dando aula pra gente do 1º ao 3º ano. [...] pelo programa é através da mídia, acho que ficou muito melhor. Digamos, na cidade, pra cada matéria tem um professor, e por dia são 05 (cinco) professores pra 05 (cinco) matérias, aqui pra nós não, é diferente. No dia que nós vamos estudar matemática é matemática, no dia que vamos estudar português é português [...] (Aluno 2).

A educação daqui é muito boa, né? [...] vários alunos que já estudaram aqui, a maioria é tudo professor por essas escolas ai pra dentro, [...], (Aluno 4).

Como eu comecei a estudar em Maués, eu vejo que é diferente da aqui, lá o professor tá presente. O tecnológico a gente tem que prestar mais atenção e se empenhar naquela aula que tá tendo, né? Pra mim me adaptar custou, mas agora não (Aluno 5).

Percebe-se na fala dos alunos que o programa tem sido bom e importante para a comunidade, ainda que o formato de ensino seja diferente do convencional. Os jovens que antes chegavam a se deslocar de suas comunidades para estudarem na sede de Maués passaram a estudar bem próximo de suas residências, permanecendo em seus lugares de origem. Um dos entrevistados expressa admiração e motivação ao relatar que seus colegas, ex-alunos da escola da comunidade, atualmente, estão desempenhando a função de professor, o que revela um dos benefícios que o programa trouxe para a comunidade, contribuindo na qualificação de seus moradores o que futuramente poderá contribuir para o desenvolvimento local.

A pesar de os estudantes evidenciarem as benesses do programa como a oportunidade de cursarem o ensino médio, de permanecerem na própria comunidade, do acesso a internet e ao conhecimento, entre outros, eles também afirmaram alguns desafios pelos quais passam ou passaram durante o ensino médio. Sobre os desafios, os estudantes e egressos relataram:

[...] logo no início eu sentia um pouco de sono, Deus o livre (risos). Nesse período que a gente estuda a gente faz um trabalhinho, e é meio pesado. [...] tem o trabalho da roça, né? Tem o outro trabalho que eu faço, muitas vezes é no sol e eu chego cansado, [...] não tenho tempo de dá um cochilo. Quando eu chego em casa muitas vezes são 4:30h (da tarde), tomo banho dou uma merendada e eu vou embora pra escola, não tem como dá uma soneca, [...] (Aluno 2)

A noite é muito puxado porque dá muito sono na gente, sabe? E a televisão sei lá [...] de vez em quando dá um sono porque fica olhando pra televisão, eu já falei até que não sei se eu vou terminar porque dói tanto a minha vista. [...] pra copiar também tem que ser muito rápido, [...] é muito rápido que passam lá. Mas, é o jeito terminar, [...] esse é o último ano, meu último ano mesmo! (Aluno 03)

[...] tinha vez que dava muito sono, eu tenho problema de vista, aí eu ficava muito tempo olhando que eu não aguentava, as vezes eu falava pro professor. [...] eles sabiam que eu fazia viagem, tinha vez que eu passava de semana. Meus irmãos não conhecem muito por aí, né? Só que eu ia. [...] Às vezes eu falava pro pai que eu tava cansado, [...] ai ele ia, sempre era eu ou ele (Aluno 4)

Às vezes dava sono porque a gente trabalha no pesado e muitas vezes umas 9h (da noite) dava um negócio do sono, mas a gente tinha que aguentar, né? (Egresso 1).

Na realidade, [...] eu chegava do trabalho cansado e ai, a gente dava aquele cochilinho na sala de aula (risos), (Egresso 2).

É possível perceber nos relatos dificuldades envolvendo a saúde dos estudantes como dores nas vistas, cansaço e em sua maioria em relação ao sono, assim como também destacam o tempo curto para as anotações. Estes são os problemas mais apontados pelos estudantes durante a ministração das aulas. O modelo educacional, ora ofertado aos ribeirinhos, aponta certa exigência concernentes à dedicação e atenção dos alunos e dos profissionais durante as aulas, isto porque, qualquer distração poderá levá-los a perder o conteúdo que está sendo apresentado em tela. Entretanto, apesar das dificuldades na hora das aulas os alunos demonstram interesse pelos estudos, pois, para eles prestar atenção, fazer anotações no caderno, vencer o sono e estar em alerta no decorrer das aulas, é um desafio, porém necessário.

Diante do exposto pelos estudantes ribeirinhos, vale ressaltar que os povos tradicionais amazônicos possuem características particulares, as quais são importantes considerá-las, como as atividades laborais, em sua maioria, são na agricultura (roça), as idades dos estudantes (muitos constroem famílias cedo e se distanciam dos estudos por determinado tempo e quando retomam os estudos as idades já estão avançadas), o currículo escolar (descontextualizado a realidade local), e entre outros. São elementos que se não levados em consideração podem dificultar o aprendizado e a permanência dos jovens na escola.

As queixas dos alunos, concernentes ao sono e ao cansaço no momento das aulas, geralmente acontecem pelo fato do cotidiano de trabalho, pois afirmam em seus relatos trabalharem na roça, no pescado, enfrentando o sol e a chuva do dia-a-dia, com isso um trabalho cansativo e para quem estuda no horário da noite a tendência é sentir cansaço e sono. Nesse sentido, Carneiro (2012), ao referir-se aos jovens estudantes do ensino médio, em relação as dificuldades de

adaptação escolar, destaca que “a fuga da escola o caminho é curto”. O que deve ser refletido em relação aos estudantes do contexto rural. Segundo Fraxe, Witkoski e Pereira (2007) os ribeirinhos possuem saberes, modos de produção e de vida próprios, nas comunidades são identificadas a formação sociocultural dessas populações. Portanto, faz-se necessário políticas públicas que correspondam às suas particularidades.

Ao entrevistar os estudantes e egressos referentes aos seus objetivos após concluir o Ensino Médio, esses responderam: *“Eu quero fazer uma faculdade, depois eu quero trabalhar” (Aluno 1). “Ainda penso em fazer um curso de Enfermagem;” (Egresso 1).*

Posso fazer uma faculdade, né? Isso ai foi um convite que fizeram pra mim. Tem vários colegas que já chegaram me deram essa força, apesar dos cursos que nós temos, mas se puder fazer uma faculdade é melhor ainda. E, ai se eu tiver essa oportunidade, a gente vai lá. (Alunos 2);

Primeiro eu queria trabalhar. Buscar conhecimento (estudar) isso eu já consegui. Eu olhava os professores e também queria ser um. Eu falava “um dia eu quero tá na sala de aula então isso eu consegui, né? O que eu ainda não consegui realizar foi entrar numa faculdade. Mas, eu vou lutar pra isso, e eu tenho fé em Deus que eu vou conseguir. (Egresso 2);

Expressões como “cursar uma faculdade”, “conseguir um trabalho” foram frequentes nos relatos dos entrevistados. Identificou-se, entre os egressos, que o objetivo de cursar o nível superior, até a presente data, 2017, não foi alcançado, permanecem no mesmo nível de escolaridade (ensino médio). Referente as atividades laborais remuneradas, detectou-se que apenas um egresso alcançou o objetivo (atualmente exerce à docência junto ao ensino fundamental em escola municipal ribeirinha), os demais continuam a desenvolver atividades comuns a todos os outros moradores das comunidades como a agricultura familiar, artesanato, entre outros.

Segundo Diegues e Arruda (2001), os povos tradicionais são sujeitos sociais diferenciados sob o ponto de vista cultural, que reproduzem historicamente seu modo de vida de forma mais ou menos isolada, com base na cooperação social e relações próprias com a natureza. E, para estas populações a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 assegura, em seu Art. 28, que a educação escolar desses povos deverá estar adequada aos seus modos de vidas, a fim de prepará-los para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho de acordo com as suas particularidades. Dessa forma, o Estado ao criar políticas públicas deve gerar condições necessárias para que as populações que vivem no meio rural sejam atendidas adequadamente.

- **Instrumentos de ensino**

É importante destacar, neste estudo, sobre o material didático e outros instrumentos de ensino disponibilizados pelo programa EMPMT aos estudantes, os quais fazem parte do cotidiano escolar. Para tanto, ocorre da seguinte forma:

De acordo com os gestores do Cemeam os alunos recebem livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM⁷¹, concomitante à isso, recebem o Caderno de Atividades (elaborado pelos professores ministrantes de cada disciplina do programa) que complementa o material didático para os alunos do programa, o caderno é repassado aos alunos de forma on-line, ou seja, via internet.

A respeito do material via on-line, sabe-se que o acesso à tecnologia, principalmente a internet, tem contribuído para elevação do conhecimento, inclusive o científico. Entretanto, as populações que vivem na zona rural, entre elas os ribeirinhos, poucas têm acesso à internet e ao computador, como já foi abordado anteriormente nesse estudo, tal fato é confirmado ante a realização de entrevistas junto aos alunos e egressos para saber se estes possuíam conhecimento em informática, mediante o uso de computadores. Entre os 07 (05 alunos e 02 egressos) entrevistados 04 responderam “*Não*”, isto é, não sabem informática, 01 respondeu “*eu sei bem pouco, o básico*”, e 02 responderam “*Sim, eu sei*”. Esse resultado revela que a maioria dos estudantes ribeirinhos (04) não sabe utilizar computador. Para os ribeirinhos, além do alto custo financeiro para adquirir esse tipo de tecnologia, raramente, faz parte do seu cotidiano.

Em vista disso, percebe-se que o material didático (Caderno de Atividades, entre outros), ofertado aos alunos, somente os professores presenciais tem acesso, e ainda que estes profissionais realizem as impressões das atividades a serem exercitadas em sala de aula, são atividades já propostas, determinadas, as quais dificilmente permitem um diálogo livre sobre o conteúdo ministrado. Tais fatos, contradizem o que estabelece a atual LDB/1996 em seu Art. 35, inciso III, sobre as finalidades da última etapa da educação básica.

No decorrer da pesquisa constatou-se que os livros ofertados são descontextualizados, pois, não se articulam com os conteúdos das diretrizes curriculares do programa. Além de apresentar linguagem complexa a realidade dos estudantes ribeirinhos como, por exemplo, no componente

⁷¹ Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM, implantado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país (portal.mec.gov.br)

Física observou-se a seguinte expressão: “*campo elétrico magnético é perpendicular ao campo magnético*.”. E, para exemplificar, aos alunos, o que seja ondas eletromagnéticas, utilizou-se o Trem Maglev (é um transporte do futuro produzido por tecnologia chinesa, alemã, japonesa entre outros países), entre outros exemplos como o forno micro-ondas, a ressonância magnética para demonstrar certos temas da Física.

Parece elementar exemplificar através de objetos como forno micro-ondas ou ressonância magnética, muito comuns no espaço urbano. No entanto, o uso desse material didático ocorre em um contexto rural, onde os povos que ali vivem formaram suas culturas, seus modos de vidas, seus sistemas comerciais e educacional de acordo com os seus princípios socio-cultural e ambiental. Questiona-se porque não se utilizar da natureza como a água, o trovão, o raio, que os ribeirinhos conhecem muito bem, para exemplificar temas como os da Física, mais contextualizados?

Por essa via, a ausência de literatura adequada que proporcione reflexão e foco no desenvolvimento cognitivo⁷² dos alunos poderá tornar insuficiente o aprendizado. Assim sendo, os estudantes apenas reproduzem o que ouvem, e o que conseguem visualizar (de acordo com alguns informantes, durante as aulas ocorrem falhas na transmissão do conteúdo, afirmaram que a tela da TV fica por um determinado tempo toda escura e com chiado, chegando a desestimulá-los).

A regularidade de energia elétrica é fundamental para o funcionamento dos equipamentos de recepção do sinal de satélite, dos televisores, iluminação da sala de aula e demais equipamentos, nas comunidades. Com base nos estudos de Lira (2011), há aspectos negativos concernentes ao atendimento da energia elétrica na zona rural. Há diversas deficiências, entre elas, a falta de manutenção técnica nos motores e auxílio da Companhia referente ao diesel. Este último, muitas vezes fica a cargo dos próprios comunitários solucionar o problema. A energia elétrica é considerada pelos moradores um entrave na comunidade, visto que o ensino médio funciona somente no horário noturno e, quando não há energia os alunos ficam sem aulas chegando a passarem muitos dias sem estudar.

Considera-se, com base em Lima (2011), que o problema da energia elétrica ocorre pelas circunstâncias das extensões do Estado do Amazonas e a preservação das florestas, boa parte das comunidades rurais não são contempladas com a energia 24 horas por dia, sendo imprescindível instalações de sistemas de geração de energia elétrica com óleo diesel. O fornecimento do combustível está sob a responsabilidade, em grande maioria, da prefeitura local. No entanto, é

⁷² Relativo à memória, percepção, raciocínio. Aurélio (2010).

possível afirmar que em alguns casos, na ausência de combustível fornecido pelas prefeituras, os próprios comunitários arcam com a compra no objetivo de evitar a perda de aulas.

Em meio ao exposto, cabe enfatizar o que a Carta Magna de 1988 estabelece em seu Art. 20, inciso III, é dever do Estado para com a educação efetivá-la mediante a garantia de atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Nesse sentido, o programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica tem sido, de certa forma, proporcionado pelo governo estadual com vista a universalização da educação alcançando os estudantes do meio rural amazonense. Contudo, não retira de suas responsabilidades a qualidade dessa universalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar à conclusão desta investigação é gratificante, sobretudo, pela natureza do estudo realizado sobre o paradigma de educação elaborado para atender os estudantes do meio rural do Estado do Amazonas. A princípio, percebeu-se que pesquisas que se dedicam à referida temática, particularmente no meio rural, são restritas se comparadas às outras áreas de conhecimentos e principalmente na vertente do Serviço Social. Estudar a política de educação no âmbito do ensino médio com os povos tradicionais ribeirinhos foi um desafio do ponto de vista técnico científico e também social.

A aproximação com os ribeirinhos permitiu conhecer com mais profundidade a sua dinâmica sociocultural, a vista disso, possibilitou sinalizar algumas limitações na viabilização da política pública de educação que atende esses atores sociais. Nessa perspectiva, o estudo se propôs a analisar a implantação do Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica-PEMPMT na Escola Rural João Cirilo Negreiros e sua viabilização em relação a dinâmica sociocultural da comunidade ribeirinha Menino Deus em Maués-AM.

Alguns desafios foram vivenciados ao longo do percurso, e algumas problemáticas foram apontadas durante a investigação sobre a implementação do programa em relação a dinâmica sociocultural da comunidade. Entretanto, é importante ressaltar que os problemas educacionais, detectados, não ocorrem apenas no contexto rural, todavia, nesse espaço a situação é mais crítica. Isto porquê, além de não serem consideradas as suas particularidades socioculturais e ambientais nas políticas educacionais, observa-se que estas foram historicamente tratadas, pelo poder público, com políticas compensatórias, paliativas, programas e projetos emergenciais, os quais negaram aos sujeitos que vivem no e do campo o direito à uma educação que atendesse verdadeiramente as suas necessidades.

Ao longo do estudo, dialogou-se com diversos autores que abordaram sobre políticas públicas educacionais e povos tradicionais indígenas e não indígenas. Em relação aos povos tradicionais mostrou-se como esses grupos sociais se constituem e sua diversidade sociocultural. A vista disso, foi possível identificar que os moradores das comunidades Menino Deus e adjacências, são povos que vivem às margens dos rios, que possuem características próprias no modo de se relacionar com a natureza, na organização dos trabalhos e nas manifestações culturais, o que levou a considerá-los como povos tradicionais não indígenas (ribeirinhos).

Na investigação, identificou-se que o Estado do Amazonas tem se empenhado para cumprir a Meta de universalizar a educação básica, e com isso, alcançar os estudantes tanto da capital quanto do interior, o que vem ocorrendo por meio do ensino mediado por tecnologia, ou seja, através do programa EMPMT. No município de Maués esta política educacional tem alcançado diversas comunidades ribeirinhas, por exemplo, a Menino Deus local da pesquisa e as adjacentes.

Universalizar a educação é extremamente relevante, entretanto, o que preocupa é quanto ao formato de ensino que está sendo viabilizado aos estudantes da zona rural. A vida no meio rural não é a mesma realidade da vida urbana, e o que se tem proposto são metodologias para atender a todos os sujeitos de igual modo, sem se atentarem para as particularidades dos grupos sociais dos estudantes.

De acordo com as informações coletadas, Em relação à educação escolar na comunidade, detectou-se que os estudantes da Escola Rural João Cirilo Negreiros são atendidos pela SEMED, cujo Ensino Fundamental ainda acontece através de classe multisseriada abrangendo do 1º ao 5º ano, este tipo de ensino já tem sido considerado como ultrapassado e ineficiente. Para as séries do 6º ao 9º ano acontece através do ensino modular. E, para atender o Ensino Médio, a SEDUC/Cemeam é responsável pela implementação do programa EMPMT mediado por tecnologia.

Nesse contexto ribeirinho foi possível observar a dinâmica do professor presencial (todos são de origem tradicional), foram detectados a sobrecarga de trabalho submetidas à esse profissional que além de professor que acompanha os alunos em todo o processo estudantil (desde as chamadas para as matrículas até a sua formatura), também é o profissional que limpa a escola, que sai da sua comunidade para buscar os materiais didáticos e a alimentação escolar; quem faz a merenda para os alunos (não há merendeira na escola); e que a cada final de ano tem a preocupação de realizar visitas em várias comunidades informando e convidando jovens e adultos para efetivarem suas matrículas para estudarem no ano seguinte. Para desenvolver todas essas atividades os professores são remunerados, apenas, para desempenhar a função de docente.

Um outro fator percebido, foi a fragilidade quanto a preparação dos gestores e professores da escola para trabalharem com o formato de ensino proposto, isto porquê, além do tipo de ensino ofertado se mostrar incompatível com a realidade sociocultural e ambiental da comunidade, não há treinamento para instruí-los, tirar dúvidas, prepará-los para atuarem como conhecedor do processo.

Praticamente esses profissionais realizam todas as atividades de acordo com o determinado, sem ter a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos e experiências.

Com base nas informações da pesquisa, pode-se afirmar que os professores que vivenciam a sala de aula cotidianamente não participaram e nem participam de alguma forma no processo de organização da proposta educacional do programa, além disso, demonstraram desconhecer o próprio documento oficial (a proposta pedagógica do programa). Dessa forma, subentende-se que a caracterização, os objetivos, as metas, as orientações pedagógicas, a organização do currículo, o calendário escolar, as bases legais que preconizam as políticas educacionais, entre tantas outras informações relevantes contidas no documento, são desconhecidas tanto pelos profissionais, quanto pela comunidade, levando a imaginar um trabalho pedagógico solitário e centralizado, sem a participação dos sujeitos protagonistas do processo.

No que diz respeito ao currículo escolar, foi possível identificar, que as escolas públicas estaduais do Amazonas, independente de qual seja a localidade, se na capital ou interior sustentam a mesma matriz curricular. Diante disso, e através de análise documental, é possível afirmar que o currículo escolar do programa - EMPMT não contempla as especificidades socioculturais dos ribeirinhos. Faz-se necessário adaptação de conteúdos no currículo, que este atenda à realidade dos estudantes do ensino médio, conforme o que rege a LDB/9394 de 1996 em seus Art. 26, 27 e mais precisamente o Art. 28, por entender que estes povos possuem especificidades socioculturais bem presentes em suas vidas, e a lei estabelece adaptações necessárias às escolas rurais, adequando conteúdos e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesse dos estudantes que vivem no meio rural.

Na pesquisa também constatou-se, referente ao material didático, que os livros ofertados, apesar de bem apresentados externa e internamente, são descontextualizados a realidade dos alunos e ao conteúdo curricular, predominando a cultura urbana nesses materiais que adentram nas salas de aulas das comunidades tradicionais.

Diante do exposto, o que se requer são políticas públicas que atendam a realidade local. Políticas de Educação que façam referência aos sujeitos que vivem no espaço da floresta (ribeirinhos, pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, caiçaras, assentados e reassentados, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco, colonos, dentre outros) como espaço de vida, de acesso e permanência na terra. Esses grupos sociais, como todo ser humano,

possuem sonhos e necessidades, são homens, mulheres, jovens e crianças que há muitos anos batalham pelo fortalecimento e garantia do seu modo de vida, do respeito às diferenças quanto a relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais.

Através do estudo realizado, pode-se afirmar que: o modelo de formação educacional que vem sendo ofertado pelo Estado do Amazonas, aos estudantes do ensino médio que vivem na zona rural, mas especificamente em comunidades ribeirinhas tradicionais, é incompatível com os princípios socioculturais dos ribeirinhos e com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, em seus Art. 3, 28 e 60 os quais, reconhecem a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença dos povos que vivem na zona rural. Dessa forma, o Estado ao criar políticas públicas deve gerar condições necessárias para que essas populações sejam atendidas adequadamente. Assim sendo, entende-se que as políticas públicas se tornam efetivas quando diminuem as refrações das desigualdades sociais e resulta na inclusão social.

De qualquer forma, apesar da precariedade e da incompatibilidade social e cultural, a viabilização do programa é um atendimento à demanda, não da maneira que deveria ser, mas é um atendimento que tem alcançado os mais diversos estudantes da região. Por fim, se não forem consideradas as particularidades dos povos tradicionais a educação escolar que se oferece será uma educação superficial, contrariando os direitos sociais garantidos constitucionalmente.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) - (2008-2018)**. Manaus/AM, 2015.

_____. Estado do. Prefeitura Municipal de Maués. **Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 do Município de Maués: Lei nº 260 de 16 novembro de 2015**. Amazonas, 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Centro de Mídias do Amazonas. **Proposta Pedagógica do Ensino Médio com Mediação Tecnológica**. 2014. Manaus. 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Centro de Mídias do Amazonas. **Proposta Pedagógica do Ensino Médio com Mediação Tecnológica**. 2015. Manaus. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Conselho Estadual de Educação/CEE. **Análise e Aprovação da Matriz Curricular do Ensino com Mediação Tecnológica do CEMEAM**. Parecer n. 74/2014. Aprovado em 17/12/2014. Processo n. 280/2014 – CEE-AM

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino/SEDUC-AM. Conselho Estadual de Educação/CEE. **Alteração da Matriz Curricular do Ensino Médio com Mediação Tecnológica do Centro de Mídias de Educação do Amazonas – CEMEAM, referente a Língua Estrangeira Moderna – Língua Espanhola operacionalizada pela SEDUC a partir de 2015. Resolução n. 156/2014-CEE-AM**.

_____. Assembleia Legislativa do Estado do. **Relatório (Balanço Educacional) 2016/2017**. Disponível em: <http://www.ale.am.gov.br/>. Acesso em 25 de abril de. 2017

_____. Centro de Mídias de Educação do. **Vídeos institucionais: aulas para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.centrodemidias.am.gov.br/>Acesso em 12 de jan. de. 2017

ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023: Informação e Documentação – **Referências** - Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. NBR: 6024. Informação e Documentação - **Numeração**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. NBR: 6027. Informação e Documentação - **Sumário**. Rio de Janeiro, 2003.

_____. NBR: 6028. Informação e Documentação - **Resumo**. Rio de Janeiro, 2003.

_____.NBR: 10520. Informação e Documentação - **Citações**. Rio de Janeiro, 2002.

_____.NBR: 14724. Informação e Documentação - **Trabalhos Acadêmicos**. Rio de Janeiro, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Andrade. **Filosofia da Educação**.3.ed.São Paulo: Moderna,2006.

ARCANJO, Joel Rodrigues. **A Interatividade no Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) -. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Agosto de 2015. Disponível em www.mestrado.caedufjf.net/joel-rodrigues-arcanjo. Acesso em 12/01/2017.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____. **A dignidade da política**. Tradução de Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

BRASIL, Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 2010.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil - CRFB**. ed. 26. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5° ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____.MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional de Educação, Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013

_____. Lei nº 10.172/ de 9 de janeiro de 2001. Institui o - **Plano Nacional de Educação/PNE**. Diário Oficial da União, – Brasília: Inep, 10 de janeiro de 2001.

_____. Observatório do Plano Nacional de Educação. **Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>. Acessos constantes em 2016 e 2017.

_____. Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo (SP): Moderna, 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Textos Teóricos metodológicos 2009**.

_____. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: Ensino Médio: Matrizes de Referência, tópicos e descritores**: MEC, SEB; INEP, Brasília 2011.

_____. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)**. Esplanada dos Ministérios, Brasília, DF. 2007.

BRASÍLIA, Fórum Nacional de Educação. **Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (orgs.); tradução de Pedrinho Guarechi-9.ed.Petropolis, RJ: Vozes,2011.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural: das experiências à política pública**. Brasília: NEAD, 2003.

BATISTA, Djalma. **O complexo da Amazônia, análise do processo de desenvolvimento**. 2ª ed. revista. Manaus: Valer, 2007.

BARDIN, Laurence. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** Coleção Primeiros Passos. ed. Brasiliense, 2004. S. Paulo.

BARRETO, Jessica da Silva. **Condições de Viabilização e Acesso Á Aposentadoria Rural Em Maués**. Dissertação de Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia -. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia-PPGSS da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus-AM. Agosto de 2016.

BARROSO, Silvana Compton. **Comunidades Ribeirinhas na Amazônia: a dinâmica sociopolítica para acesso a bens e serviços sociais**. – Manaus: EDUA, 2015.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política Social: fundamentos e história**. Eliane Rossetti, Ivanete Boschetti. 7. Ed. São Paulo /; Cortez, 2010.

BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, 1999.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. 10. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **O Ensino Médio e a Consolidação da Formação Básica dos Estudantes**. In: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo. MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. (Orgs.) Educação, Culturas e Diversidades. V3. Manaus: EDUA, 2011.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANEIRO, Pimentel. **Memória Histórica de Maués**. In: Diário Oficial dos Municípios do estado do Amazonas, 2017. Disponível em: <https://www.folhade.maués.com/post>. Acesso em: 03/04/17.

CERVO, A., BREVIAN, P.A. **A metodologia científica**. S.Paulo, McGraw-Hill, 1983.

CHAVES, M. do P. Socorro Rodrigues. **Uma Experiência de Pesquisa-ação para Gestão Comunitária de Tecnologias Apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá**. Tese de Doutorado, UNICAMP/CIRED, Campinas, 2001.

_____. BARROSO, Silvana Compton. LIRA. Talita de Melo. **Populações Tradicionais: manejo dos recursos naturais na Amazônia**. In Rv. Praia Vermelha: Estudos de Políticas e Teoria Social. Volume 19. Nº 2, julho de dezembro. UFRJ; 2009.

DELORS, Jacques. Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. **Educação: Um tesouro a descobrir**. ed. 6. S. Paulo: Cortez, Brasília, DF; UNESCO, 2001.

COSTA, Aderval Filho. **Quilombos e Povos Tradicionais**, 2010. Disponível em http://conflitosambientaismg/COSTA_FILHO_Anderval_Quilombos_e_povos_tradicionais. Acesso em 28/04/2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas: v. 23. n. 80, p. 168-200, set. 2002.

_____. Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CAMPOS, Iolanda Aída de Medeiros. **Territórios conectados pela Educação a Distância no Amazonas**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas do Departamento de Geografia. São Paulo, 2011.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIEHL, Astor Antônio, TATIN, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DIEGUES, A. C. **O Mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: HCITEC, 1996

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo S.V. (Orgs.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2005.

_____. et al. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília, Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social**. Coleção Primeiros Passos. 5º reimpr. da 5 ed. Brasiliense, 2013.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura cabocla ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 11 ed. RJ: Record, 2009.

GRACINDO, Regina Vinhaes, et al. **Conselho Escolar e a educação do campo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

GUIMARÃES, Roberto Pereira. **Desenvolvimento sustentável: da retórica à formulação de Políticas públicas**. In: BECKER, Bertha K.; MIRANDA, Mariana (org.). A geografia política do desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

HOFLING, Eloisa de Matos, **Estado e Políticas (Públicas). Sociais**. Caderno Cedes, ano XXI, nº. 55, novembro 2001.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Ed. Gutemberg Ltda. 2005

INTER-AÇÃO, Grupo Interdisciplinar de Estudos Sócio-Ambientais de Desenvolvimento de Tecnologias Apropriadas na Amazônia. **Relatório semestral** (2014/2015). Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

KRAWCZYK, Nora. **Os Desafios do Ensino Médio Público no Brasil**. Monografia de Graduação em economia no Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2013. Disponível em: <http://.bdac.org.br>. Acesso em: 04 de março de 2017.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito Antropológico**. 17 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LIMA, Paulo Henrique. **Informe Final: Centro de Mídias para a Educação do Estado do Amazonas**. Período 2012. Disponível em: http://www.academia.edu_Estado_do_Amazonas. Acesso em 20/05/2017.

LIMA, Araújo. **Só a Educação Transforma os povos**. 3ª ed. Manaus: Editora Valer, 2011.

LIRA, Talita de Melo, CHAVES; Rodrigues Maria do Perpetuo Socorro. **Comunidades Ribeirinhas na Amazônia: Organização sociocultural e política**. Disponível em: <https://doi.org/org/20435/1518-70122016107-2015>. Acesso em: 16/08/16.

LIRA, Talita de Melo. **Transformação no modus vivendi de Vila Darcy com a implantação da Floresta de Maués/AM**. Dissertação de Mestrado -. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus-AM, 2011.

LOPES, Brenner. AMARAL, Jefferson Ney. CALDAS, Ricardo Wahrendorff. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

LOURENÇÃO, Claudemir. **Educação do Campo, Currículo e Ensino Médio em uma Escola de Nova Canaã do Norte-MT**: (inter)faces de um debate. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso-MT) Cárceres/MT: UNEMAT, 2016.

LUCK, Heloísa. **As Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Editora Positiva: Curitiba 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2014.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEOPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais**. 2 ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

ARAÚJO, Vagner Paiva de . **Produção de Conhecimentos na Planície Aluvial do Amazonas.** In: MARMOZ, Louis; FREITAS, Marilene Corrêa da Silva; ARAÚJO, Vagner Paiva de. (Org.). Educação e Pauperização: tradições, referências, aplicações. Manaus: Editora Valer, 2014.

MELLO, Noval Benayon. **Desigualdades Sociais e Políticas Públicas na Região Norte.** Ed. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Alair dos anjos Silva de. **Políticas Públicas e a Questão Ambiental no Estado do Amazonas.** In: MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de. OLIVEIRA, Evandro Cantanhede. HEYER, Lígia Fonseca. Ed 1^a. Manaus 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica.** São Paulo: Pioneira, 1997.

PAIVA, Odivaldo Miguel de Oliveira. **A História de Maués: Um caminho através do tempo – da sua fundação aos nossos dias.** Maués, novembro de 2010.

PILLETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil.** 4 ed. São Paulo: Ática, 1994.

PEREIRA, Potyara A. P. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania.** In: BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; MIOTO, Regina Célia Tamasso. (Orgs.) Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Henrique dos Santos. WITKOSKI, Antônio Carlos. FRAXE, Terezinha de Jesus Pinto. **Comunidade Ribeirinhas Amazônicas: Memória, Ethos e Identidade.** Manaus UEA 2007.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. **“Conhecimento Tradicional” e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas kaiowá/guarani.** Rv. Ciência & Educação, v. 14, n. 3, p. 381-96, 2008.

REZENDE, Ilma, *et al.* **Serviço Social e Políticas Sociais.** 2º Ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

ROUÉ, M. **Novas perspectivas em etnoecologia: “saberes tradicionais” e gestão dos recursos naturais.** In: DIEGUES, A. C. **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos.** São Paulo: HUCITEC, NUPAUB-USP, 2000. p. 67-80.

_____. **Novas Perspectivas em Etnoecologia** In: CASTRO, Edna & FINTON, Florence. Faces do trópico úmido. Conceitos e novas questões sobre desenvolvimento e meio ambiente, Belém, CEJUP UFPE-NAEA, 1997

RODRIGUES, Débora Bandeira. **Conhecimentos Tradicionais e mecanismos de proteção: estudo de caso nas comunidades de Ebenézer e Mucajá em Maués/AM.** Manaus-AM. EDUA.2015

SALVADOR, Trevizan. **O que é rural? O que é urbano? E a Educação?** Texto base da palestra do professor realizada no encontro do Fórum Estadual de Educação do Campo (CFFEC) e da Rede de Educação do Semi Árido Brasileiro (RESAB). Ilhéus-BA. 2003.

SALOMON, Délcio Vieira. **A maravilhosa incerteza: pensar, pesquisar e criar.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAMMONS, P. Soares; FRANCISCO, José. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias** (Orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática;** tradução de ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** 16^a ed. Editora: Brasiliense. São Paulo 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SERRÃO, Izamar Lopes. **Uma Análise da Implementação do Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no Município de Urucurituba/AM.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) -. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016. Disponível em: <www.mestrado.caedufjf.net>. Acesso em: 10 novembro 2016.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

SILVA, Jaqueline Luzia da. **Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2010.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos.** – São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SCHERER, Elenise. **Mosaico Terra-Água: a vulnerabilidade social ribeirinha na Amazônia-Brasil**. Artigo publicado no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004.

_____. (Org.). **Questão Social na Amazônia**. Manaus: Edua, 2009.

SOUZA, C. Políticas Públicas: **uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Antônio Tomé da Silva. **O professor presencial no projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no Amazonas: repensando a atuação profissional no município de Beruri**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora - MG, 2016.

SHIRAIISHI NETO, Joaquim. **Direito dos Povos e das Comunidades Tradicionais no Brasil: Declarações, Convenções Internacionais e Dispositivos Jurídicos definidores de uma Política Nacional**. Revista. Luciane Silva da Costa. Manaus UEA, 2017

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. AATR-BA, 2002.

TERRIEN, Jacques; et al. **Educação e Escola no campo**. Coleção Magistério. Formação e Trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. ed. – 20. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

WAGLEY, Charles. **Uma Comunidade Amazônica: estudo do homem nos trópicos**. Tradução de Clotilde da Silva Costa. 2 ed. São Paulo: Nacional; Brasília, INL, 1977.

WWW. IBGE::**Cidades**@::Maues – AM. Acessado a partir de 16 de agosto de 2014.

WWW.IBGE::**Estado**@::Maues – AM. Acessado em 22 de março de 2016.

UGGE, Henrique. **As bonitas histórias Sataré – Maué**. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1994.

VILHENA, Waldemar Moura Junior. **A Política de Educação do Campo entre o Pensado e o Praticado: um estudo sobre Convênio UEA/INCR/PRONERA (2004/2008)**. Dissertação de Mestrado em Educação no Programa de Educação da Universidade Federal do Amazonas: UFAM. Manaus-AM, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio**. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2010.

APÊNDICES

ANEXOS