

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA NO CONTEXTO DO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Alberto Damasceno

Universidade Federal do Pará/Brasil

albertod@ufpa.br

Émina Santos

Universidade Federal do Pará/Brasil

emina@ufpa.br

RESUMO

Inicialmente expomos as ideias e os conceitos nos quais nos baseamos para fazer a crítica e explicamos a metodologia da construção. Partimos da escolha de três premissas presentes no Projeto de Lei 8035 (novo Plano Nacional de Educação- PNE). Em seguida, apresentamos nossa visão da Amazônia como território onde os Direitos Humanos ainda não se materializaram como políticas públicas acessíveis à população e a educação. Posteriormente, analisamos a possibilidade de êxito do PNE no que se refere às três premissas escolhidas, considerando as condições presentes na Amazônia. Por fim, reconhecemos os avanços em curso, entretanto, alertamos que, se não houver um olhar diferenciado no PNE em relação à Amazônia, ele será “letra morta”.

Palavras-chave: Direitos Humanos, PNE, Amazônia.

INTRODUÇÃO

Discutir os Direitos Humanos na atualidade amazônida infelizmente nos remete a um cenário ainda em construção, apesar dos inegáveis avanços conquistados por via da luta social e de seu consequente reconhecimento, legitimidade e consolidação no marco legal brasileiro. Da mesma maneira, ainda não podemos nos referir ao seu fortalecimento institucional, garantia ou reparação, mesmo que tenhamos como certa sua irreversibilidade histórica. Nisso, concordamos com Gustavo Venturi, quando defende que “retrocessos conjunturais à parte, a história demonstre que, no atacado, o desenvolvimento moral da humanidade é irreversível, posto que não ocorre aos sujeitos de direito, uma vez tendo tomado consciência destes, abrir mão de sua titularidade”. (VENTURI, 2009, p. 29).

Especificamente em educação, considerada como direito humano fundamental por ser capaz de potencializar os demais direitos, urge um desafio de grande extensão aos brasileiros, que é o resgate do seu sentido político¹ a partir do ideal de universalização do acesso e permanência com sucesso de crianças, adolescentes e jovens, e na reparação com qualidade àqueles que, por condições as mais adversas possíveis, não estiveram na escola no momento certo ou dela foram excluídos por conta de marcadores sociais de diferença (de gênero, orientação sexual, etnia, religiosa, etc.).

Nossa Carta Magna de 1988 trata da matéria, compreendendo-a como uma categoria de princípio e/ou determinante para o desenvolvimento da sociedade brasileira, indicando como fim último, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Artigo 205). Ressalta-se, entre os princípios que fundamentam o desenvolvimento do ensino, a igualdade de condições para o acesso e a permanência à escola. (Artigo 206, inciso I).

Mantendo a linha de raciocínio, o marco normativo oficial da política educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996), trata a educação como direito inalienável, enquanto “direito social proeminente, como pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis.” (MACHADO e OLIVEIRA 2001, p. 56).

Por essas e outras razões, o debate atual em torno da aprovação de um novo Plano Nacional de Educação, cujo projeto de lei o governo federal apresentou ao Congresso Nacional sob o número 8035/2010 (doravante denominado PL 8035), é alvissareiro e ocorre em um contexto propício para avaliarmos se — e de que forma — a educação como processo formativo amplo e como direito humano fundamental será garantida; de que maneira suas diretrizes, metas e estratégias de ação concebem-na como um direito capaz de prover as pessoas de “instrumentos para melhor ler, interpretar e atuar na sua realidade”²; ou mesmo, se este direito está sendo preceituado como mero processo de “escolarização bancária”³.

¹ ver (HADDAD, 2003, p. 27).

² ver (HADDAD, 2003, p. 28).

³ Na sua “Pedagogia do Oprimido” Paulo freire já denunciava uma forma de educação que, sendo antidialógica, estabelecia uma distância contraditória entre o educador e o educando, atribuindo a este último a função simplória de memorizar e/ou copiar o que ouvia daquele, sem discutir, criticar ou conhecer, apenas memorizando mecanicamente o conteúdo repassado. (FREIRE, 1987).

Embora não tenhamos a intenção de imaginar que um documento legal, por si só, tenha o condão de garantir o pleno reconhecimento dos Direitos Humanos ou seja capaz de reestruturar as relações em uma sociedade profundamente desigual, é de nosso interesse, como já dissemos, investigar em que medida este novo ordenamento garante a efetivação da educação como direito, considerando que seu referencial ético-político é fruto, diferentemente do plano anterior (Lei 10172/2001), de um intenso processo de mobilização em prol da educação pública, democrática, gratuita e com qualidade social, por meio de conferências municipais, regionais e estaduais que culminaram com a Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010.

Partindo da ideia, historicamente consolidada, de que o surgimento de novos direitos sempre foram precedidos de fortes mobilizações sociais e políticas, este novo plano tende a se constituir em um instrumento mais legitimado politicamente e mais referenciado socialmente, na medida em que começou a ser construído por 2.500 delegados, representando diferentes segmentos da comunidade educacional de todos os Estados do país, dando origem a uma proposta de plano concebida a partir das necessidades reais de crianças, adolescentes, jovens e adultos dos mais diversos rincões que se consolidou em um Documento Final

[...] que apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade. O Documento Final resultou de um rico processo de construção coletiva, desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as idéias e proposições em torno da construção do Sistema Nacional de Educação, que assegurasse a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil. (CONAE, 2010, p. 07).

Os assuntos debatidos na referida Conferência estavam divididos em seis eixos⁴ e um de seus produtos foi um Documento Final que serviu de base⁵ para a elaboração do PL 8035/2010, cujas diretrizes de ação, conforme o seu art. 2º, são:

⁴ Eixo 1: O papel do estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; Eixo 2: A qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; Eixo 3: Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; Eixo 4: A formação e valorização dos profissionais da educação; Eixo 5: Financiamento da educação e controle social e finalmente o Eixo 6: justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

⁵ Na Exposição de Motivos do PL 8035 lê-se que: “partindo das contribuições advindas das deliberações aprovadas pela CONAE, das diversas avaliações do PNE vigente e de documento básico preparado pelo CNE, produziu-se uma proposta preliminar do novo plano, encaminhada ao Ministro da Educação em maio de 2010. A fim de cumprir com sua missão, o corpo técnico e dirigente do MEC, assim como de seus órgãos vinculados, debruçou-se sobre esses estudos e documentos, apreciando cada uma das

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais;
- IV – melhoria da qualidade do ensino;
- V – formação para o trabalho;
- VI – promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- VII – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX – valorização dos profissionais da educação;
- X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (BRASIL, 2010).

Embora se configure como um plano mais orgânico enquanto política de Estado para a educação, já nasce, mesmo antes de sua aprovação no Congresso Nacional, com a necessidade de desfazer embaraços originados desde o Plano anterior, pois os vetos sofridos,

[...] assim como **a não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados**, como preconiza a Constituição Federal de 1988, além da permanência do binômio descentralização/centralização das ações e políticas governamentais com forte protagonismo do governo federal, resultaram em obstáculos significativos à sua implementação. (DOURADO, 2011, p. 12). (Grifo Nosso).

Neste sentido e, em que pese ainda não termos um novo Plano aprovado com base nessa ideia, algumas dinâmicas já estão se constituindo como fatos inovadores na rotina de planejamento articulado entre os entes federados. Uma delas é o PAR – Plano de Ações Articuladas, uma das ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, componente do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. Referido instrumento consiste em uma plataforma comum de planejamento por meio da qual União, Estados e Municípios, desde o ano de 2007, vêm consolidando diagnósticos e demandas por meio de ação conjunta e acesso a ações e programas do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

O PAR se estrutura sobre quatro dimensões (Gestão Educacional, Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos) e viabiliza uma nova modalidade de critérios com base nos quais a União realiza transferências voluntárias (por meio de assistência técnica ou financeira) realizando sua função redistributiva e supletiva no desenvolvimento da política educacional nacional, com vistas a construir

contribuições apresentadas, de modo a construir um documento que se aproximasse ao máximo dos anseios da sociedade”. (BRASIL. Exposição de Motivos do Projeto de Lei 8035/2010).

sistemas educacionais autônomos a partir de suas diversidades, mas articulados enquanto membros de uma República federada.

Sua implementação na região tem ocasionado alguns efeitos positivos, mesmo que ainda incipientes como a aproximação das universidades⁶ da realidade da educação básica, o que a referencia socialmente e humaniza seus processos de intervenção; a inauguração da cultura do planejamento municipal em educação de forma articulada com os demais entes federativos; o conhecimento, por parte da população municipal, de suas necessidades e demandas de ensino; a auto-gestão do município na construção de estratégias de superação das suas dificuldades; o exercício do controle social no que se refere à gestão do bem público; a criação de um canal institucional de comunicação entre os entes federativos e, finalmente, o exercício do Regime de Colaboração entre esses entes.

Passados quase quatro anos do início do trabalho de elaboração, monitoramento e acompanhamento do primeiro PAR⁷, ainda percebemos o que se pode configurar como limites e resistências à realização efetiva das premissas, diretrizes, e metas do plano nacional, que vão desde a carência de recursos humanos capazes de realizar o planejamento e monitoramento de ações e subações assumidas, até atrasos ou descumprimentos na execução de procedimentos sob responsabilidade do governo federal, o que pode gerar um perigoso antecedente de descrédito para as relações interinstitucionais e para o exercício do Regime de Colaboração, tão essencial quanto complexo para as pretensões de melhoria dos indicadores educacionais.

Resta avaliar se esses novos rumos da educação na Amazônia brasileira, consolidados em um plano nacional mais suscetível às necessidades históricas, e mais tangível do ponto de vista dos carecimentos de uma região de dimensões gigantescas, garantirão o direito à educação como um direito humano fundamental. Dito de outro modo, em que medida a efetivação do PL 8035 promoverá a inclusão, com qualidade, de crianças e adolescentes amazônidas em uma escola que promova seu pleno desenvolvimento, prepare-os para o exercício da cidadania e qualifique-os para o mundo do trabalho?

⁶. A estas instituições foi delegada, pelo FNDE, a tarefa de coordenar o processo de elaboração e monitoramento dos Planos de Ações Articuladas nos municípios da região.

⁷. O início de sua implantação na região deu-se a partir de meados de 2007.

Essa resposta, buscaremos construir a partir do exame de possibilidades da realização de três das oito premissas do PL 8035 quando confrontados com a conjuntura dos Estados e sua situação educacional como Direito Humano na Amazônia.

OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

A Amazônia é uma das marcas mais conhecidas do mundo, possui uma extraordinária biodiversidade com recursos minerais, hídricos, hidrelétricos, hidroviários superlativos, tem grande importância para o clima mundial e é cenário de desmesurado processo de degradação ambiental, tornando-se o principal alvo de preocupações de estrangeiros e brasileiros de outras regiões. Obviamente essa atenção se constitui em um emaranhado de discursos em defesa deste pretense “santuário ecológico”, dentre os quais ainda se percebe uma espécie de imaginário “pré-moderno” que concebe sua floresta como um paraíso selvagem a ser resguardado, a todo custo, da ganância de exploradores sem escrúpulos.

Confundida com a Amazônia temos a região Norte, composta pelos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins mas, se considerarmos o conceito de “Amazônia Legal”, este número aumenta para nove Estados, incluindo o Maranhão e o Mato Grosso, assim agrupados por apresentarem características geopolíticas e hidrográficas comuns. No entanto, além desses aspectos, esses Estados possuem indicadores similares de sub-desenvolvimento e baixa capacidade de gerar políticas públicas capazes de elevar a qualidade de vida de suas populações. Trata-se de uma região historicamente periférica, na qual a ausência do Estado como proponente e executor de ações institucionais de bom termo sempre foi explorada sob o domínio de grupos economicamente poderosos que conduziram o desenvolvimento da região tendo em vista o próprio benefício.

Persiste, todavia, um razoável grau de dificuldade em compreender que além de sua grande extensão territorial, a Amazônia é habitada por uma população diversa e complexa, distribuída majoritariamente por municípios pequenos, distantes entre si, e com acessos que dependem de transporte fluvial o que a torna única no imenso espectro de realidades geopolíticas brasileiras.

Com mais de 5 milhões de quilômetros quadrados, a Amazônia Legal reúne uma população heterogênea, com comunidades centenárias de indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros, que diariamente convivem com dificuldades de trânsito e acesso por causa da baixa cobertura de malhas viárias e da necessidade de utilização de transporte fluvial, o que prejudica ainda a frequência e a permanência de muitas crianças e adolescentes nas escolas dos 750 municípios da região. Essa realidade faz com que muitos estudantes das comunidades amazônicas precisem percorrer grandes distâncias a pé, de barco, em pequenas canoas ou de bicicleta para chegar à escola. (UNICEF, 2006).

De acordo com relatório do Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (IMAZON), a pobreza extrema (ou indigência) ainda é elevada na região, embora tenha sofrido um decréscimo. Em 1990 o percentual da população que vivia com menos de um dólar ao dia (ou 25% do salário mínimo mensal) era de 23%. Em 2005 este número caiu para 17%. Por outro lado, apesar da redução em termos relativos, em números absolutos o total de pessoas vivendo em condições de pobreza extrema teve um ligeiro crescimento, passando de 3,7 milhões, em 1990, para 3,8 milhões em 2005. Quanto ao percentual da população abaixo da linha da pobreza, este manteve-se igual entre 1990 e 2005 (45% da população vivendo com menos de US\$ 2 ao dia). Porém, em termos absolutos, a quantidade de pessoas pobres cresceu de 7,4 milhões, em 1990, para 10,1 milhões em 2005. Para se ter uma ideia, nesse mesmo período, a pobreza média no Brasil diminuiu 11 pontos percentuais, caindo de 42% para 31%. ver (CELENTANO e VERÍSSIMO, 2007).

Não é coincidência, portanto, o fato dos Estados da região Norte, em que pesem suas riquezas naturais exponenciais, ocuparem apenas posições medianas no ranking nacional de Desenvolvimento Humano. O Amapá é o 12º, com IDH 0,780; o Amazonas é o 13º com 0,780, Rondônia é o 14º com 0,756; o Tocantins, e o 15º com 0,756, o Pará é o 16º com 0,755, o Acre é o 17º com 0,751 e Roraima é o 18º com 0,750 (PNUD: 2008).

Ainda segundo o IMAZON, na Amazônia, o percentual de pessoas que vive em domicílios sem abastecimento adequado de água era de 32% em 2005, ano em que a região apresentou os piores índices nacionais. Entre os Estados da Amazônia, o Acre (50%) e o Maranhão (52%) apresentaram os piores índices de abastecimento de água. Por outro lado, o Amapá apresentou o melhor resultado (91%). Em termos de esgotamento sanitário a porcentagem da população que vivia em domicílios sem instalações adequadas era de 52% no mesmo ano. A pior cobertura de esgoto era a de

Tocantins (22%), enquanto a melhor situação era a de Roraima (74%). (CELENTANO e VERÍSSIMO, 2007).

Somente na Amazônia, 11,7 milhões de pessoas viviam em residências sem coleta de esgoto, fato que é capaz de gerar inúmeros e graves problemas futuros no que se refere à sobrevivência e qualidade de vida de crianças e adolescentes. Para se ter uma idéia da dimensão da situação apontada a OMS possui um estudo segundo o qual, para cada R\$ 1,00 (um real) gasto em saneamento básico há uma economia futura de pelo menos R\$ 5,00 (cinco reais) em saúde pública (remédios ou tratamentos hospitalares). Outro dado importante diz respeito ao fato de que cerca de 65% das internações hospitalares de crianças têm como causa principal a ausência ou a ineficiência do saneamento. (BRASIL: 2006, p.43-44).

A situação social na Amazônia é tão grave que, em pleno século XXI, ainda encontramos em diferentes localidades, existência de trabalho escravo, trabalho infantil, indiferença ao preconceito⁸, numerosas denúncias de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, além de uma revoltante constância de assassinatos impunes de lideranças camponesas e religiosas. Relatório da CPT – Comissão Pastoral da Terra destaca que o que mais marcou o ano de 2010 foi o crescimento do número de assassinatos em conflitos no campo⁹.

Sobre a realidade do trabalho infantil, apresentamos dados recentes que mapeiam a situação na região Norte. Segundo uma pesquisa divulgada pelo Dieese no Pará (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos), o trabalho infantil reduziu em todo o Pará mas, mesmo assim, ainda existem quase 80 mil crianças ocupadas em todo o Estado, principalmente no setor agrícola.

⁸. Pesquisa nacional do MEC coordenada por professora paraense Wilma Baía, intitulada “Relações étnico-raciais e ação pedagógica na escola” concluiu que o Norte é a região onde o tema do preconceito racial é menos tratado em sala de aula.

⁹. Foram 34 assassinatos, um número 30% maior que em 2009, quando foram registrados 26. Esse número representa uma inflexão na tendência de queda que vinha desde 2006. 30 destes assassinatos ocorreram em Conflitos pela Terra, dois em Conflitos pela Água e dois em Conflitos Trabalhistas. A região Norte concentrou 21 destes assassinatos; o Nordeste, 12 e o Sudeste 1. O Pará mantém a liderança quanto ao número dos assassinatos, 18, número 100% maior que em 2009, quando foram registrados 9. O Maranhão apresentou porcentagem ainda maior no crescimento do número de assassinatos. Em 2010 foram assassinados quatro trabalhadores, 300% a mais que em 2009, quando foi registrado um assassinato. O que é triste constatar é que nove dos 18 assassinatos no Pará envolveram trabalhadores contra trabalhadores, casos da Fazenda Vale do Rio Cristalino e do Assentamento Rio Cururuí. Uma violência que esconde os reais responsáveis pela tragédia. Desavenças entre trabalhadores são geradas pelos interesses do capital, sobretudo das madeireiras. (extraído de www.cptnacional.org.br, acesso em 3 de junho de 2011.).

No Brasil o número de crianças e adolescentes ocupados entre 5 e 17 anos de idade alcança 4.250.401 pessoas, isto quer dizer que 9,79% de crianças e adolescentes residentes no país, estão ocupados. Na região Norte, do total da população residente de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos (4.301.246), cerca de 9,60% estão ocupadas. No Estado do Pará, do total da população residente de crianças e adolescentes nesta faixa etária (2.067.162), cerca de 9,30% estão ocupadas, fato que aponta uma concentração de cerca de 9,71% de todas as crianças e adolescentes de 5 a 17 anos ocupadas do país (4.250.401).

Local	População residente por faixa de idade			Total de População residente de 05 a 17 anos	Total de crianças e adolescentes ocupados de 05 a 17 anos	Percentual de crianças e adolescentes Ocupados
	05 a 09 anos	10 a 14 anos	15 a 17 anos			
Brasil	15.604.286	17.421.451	10.399.385	43.425.122	4.250.401	9,79%
Norte	1.661.197	1.674.752	965.297	4.301.246	412.753	9,71%
Roraima	48.204	54.249	25.266	127.719	7.466	5,85%
Amapá	77.028	66.720	41.342	185.090	7.347	3,97%
Acre	80.611	80.823	38.896	200.330	23.078	11,52%
Tocantins	125.788	143.375	80.017	349.180	54.995	15,75%
Rondônia	144.449	153.747	97.562	395.758	59.086	14,93%
Amazonas	377.314	379.447	219.246	976.007	68.479	7,06%
Pará	807.803	796.391	462.968	2.067.162	192.302	9,30%

Fonte: PNAD/IBGE/2009 e Indicadores sociais/IBGE/2010. Análise e sistematização: DIEESE/PA

Do total de 412.753 crianças e adolescentes de 5 a 17 anos ocupadas da região Norte, 20.111 são crianças de 5 a 9 anos, o que corresponde a 16,39% de todas as crianças ocupadas nesta faixa etária no país (122.679); 146.893 são crianças de 10 a 14 anos de idade, o que representa 11,68% de todas as crianças ocupadas nessa faixa no Brasil (1.257.810); e 245.749 são crianças e adolescentes com idade entre 15 a 17 anos, o que corresponde a 8,56% do total do país (2.869.912). Na região Norte, somente as crianças com idade entre 5 e 14 anos ocupadas totalizam 167 mil, o que corresponde a 12,10% do total de crianças de 5 a 14 anos que estão ocupadas em todo o Brasil (1.380.489).

Quadro demonstrativo do total de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade ocupados, na semana de referência, total e respectiva distribuição percentual por grupos de idade, segundo as grandes Regiões do Brasil – 2009

		Total	Grupos de idade nº absoluto em %		
			5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 17 anos
Região Norte	%	100,0%	4,9%	35,6%	59,5%
	nº absoluto	412.753	20.111	146.893	245.749
Amapá	%	100,0%	0,9%	32,8%	66,3%
	nº absoluto	7.347	67	2.407	4.873
Roraima	%	100,0%	0,0%	16,2%	83,8%
	nº absoluto	7.466	0	1.209	6.257
Acre	%	100,0%	8,6%	39,4%	52,0%
	nº absoluto	23.078	1.983	9.101	11.994
Tocantins	%	100,0%	1,6%	38,1%	60,2%
	nº absoluto	54.995	901	20.963	33.131
Rondônia	%	100,0%	6,5	38,6%	54,9%
	nº absoluto	59.086	3.870	22.799	32.417
Amazonas	%	100,0%	5,8%	33,8%	60,4%
	nº absoluto	68.479	3.941	23.178	41.360
Pará	%	100,1%	4,9%	35,0%	60,2%
	nº absoluto	192.302	9.349	67.236	115.171

Fonte: PNAD/IBGE/2009 e Indicadores sociais/IBGE/2010. Análise e sistematização: DIEESE/PA

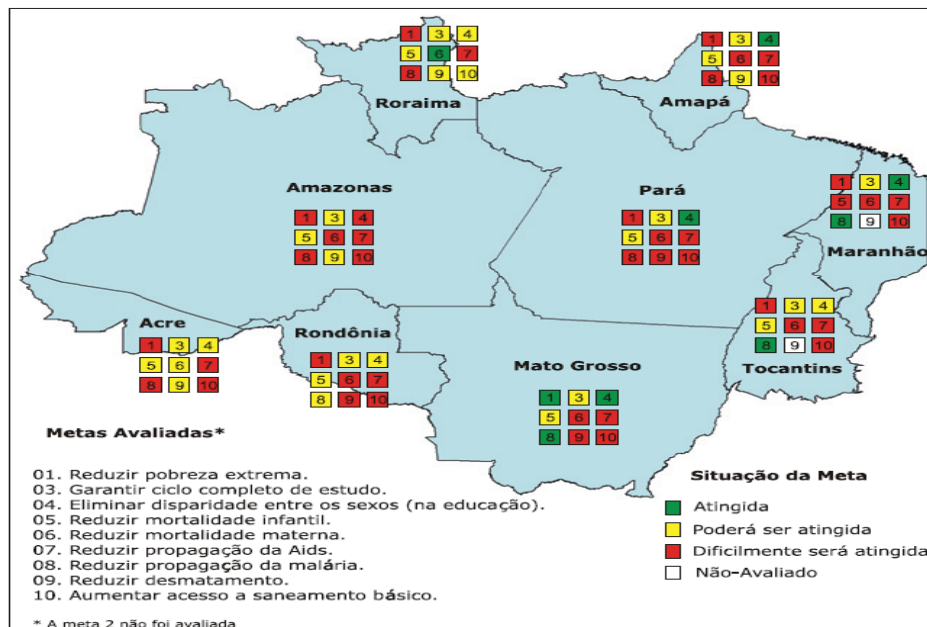
Com idade entre 5 e 17 anos, estão ocupadas 412.753 crianças e adolescentes. Deste total (em números absolutos e sem considerar a PEA- População Economicamente Ativa -de cada Estado), o maior contingente (49,59%) situa-se no Estado do Pará. São cerca de 192.302 crianças e adolescentes ocupados.

Outra dimensão gravíssima deste ambiente de ausência de Estado e de Direitos refere-se ao tráfico de drogas, pois há muito a Amazônia é rota desse tipo de comércio ilegal, o que exacerba a violência engrossando estatísticas de homicídios¹⁰.

Como síntese ilustrativa da situação social da região achamos interessante apresentar o mapa a seguir, processado pelo IMAZON, sobre a situação das Metas do Milênio¹¹ por Estados da Amazônia Legal, demonstrando o quanto estamos distantes de atingir um nível razoável de qualidade de vida na região.

¹⁰ Em recente entrevista ao jornal Diário do Pará (07/06/2011, p. B-9) o Delegado Geral da Polícia Civil do Estado do Pará revelou que a região Norte (em especial o Sudeste paraense) é uma das mais perigosas do Brasil, contribuindo para a elevada taxa de 91 homicídios por cada 100 mil habitantes.

¹¹ Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio foram estabelecidos pela ONU para propor, medir e orientar a melhoria nas condições socioeconômicas (pobreza, educação, saúde, desigualdade entre os gêneros, mortalidade infantil e materna) e ambientais nas diferentes regiões pobres e em desenvolvimento do mundo.



Fonte: Celentano e Veríssimo (2007).

Corroborando suas características de subdesenvolvimento, a região foi a que apresentou maior taxa de crescimento populacional, aumentando em 2,09% (contra 0,87% da região Sul) a quantidade de seus habitantes. Além disso, seis de seus Estados estão entre os dez que mais cresceram no país no mesmo período. (BRASIL, 2011b).

Em termos de sua população de crianças e adolescentes, a região Norte tem uma população de 0 a 14 anos distribuída em 2.519.951 crianças do sexo masculino (15,9%) e 2.430.726 crianças do sexo feminino (15,3%) totalizando 4.950.677 crianças (BRASIL, 2011 b).

No que se refere à educação, uma prova da baixa qualidade do ensino na Amazônia e da profunda desigualdade existente entre algumas regiões brasileiras está na Resolução 29/07 do FNDE - que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação. O documento traz como anexo a relação de “municípios prioritários”, considerados os de mais baixos índices de desenvolvimento educacional¹², considerando o Brasil como um todo.

¹² Em nota técnica o INEP esclarece que, “para definir as escolas e municípios prioritários foram selecionados inicialmente os mil municípios de mais baixo IDEB, considerando o Brasil como um todo. Agregamos a estes os municípios que tivessem empatado1 na milésima posição. Importante informar que para este procedimento foi considerado apenas o IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental da rede

Nessa lista constam 256 municípios da Amazônia Legal, o que representa 56,8% do total de municípios pertencentes à região; situação contrária à do sudeste, onde existem 1668 municípios, dentre os quais somente 24 são prioritários, o que representa 1,4% do total.

Pelo fato de coordenarmos o projeto de acompanhamento dos Planos de Ações Articuladas dos municípios dos Estados do Amapá, Maranhão, Pará, Roraima e Tocantins — tivemos a oportunidade de realizar entrevistas com dirigentes municipais de educação e suas equipes técnicas sobre a situação educacional de seus municípios.

De posse das informações coletadas e com base em nossas análises sobre os planos de ações articuladas dos municípios da região, pudemos fazer uma pesquisa sobre suas fragilidades e sistematizar alguns obstáculos graves a serem superados tendo em vista a melhoria da educação na região¹³.

Alguns dos resultados obtidos foram: a ausência e/ou fragilidade de mecanismos que garantam uma gestão democrática da educação; a falta de estratégias de articulação e desenvolvimento dos sistemas municipais de ensino; a dificuldade de garantir equidade nas condições de acesso, permanência e conclusão na idade adequada; a falta - ou mínima oferta - de oportunidades de formação inicial e continuada adequada aos professores; a baixa capacidade de reelaborar e reorganizar práticas pedagógicas nas escolas e ausência de desenvolvimento de iniciativas emancipatórias de avaliação de aprendizagem.

Em termos do controle social, são nulas ou incipientes as iniciativas de implementação de estratégias democráticas de controle e fiscalização da gestão financeira, capazes de superar a má gestão ou a malversação de recursos, assim como o desperdício do dinheiro público.

No âmbito da infraestrutura, as instalações físicas da maioria das escolas são as piores possíveis, que ainda padecem de exclusão digital e outras carências similares. Apesar do significativo desenvolvimento observado na última década, muitas escolas ainda funcionam nas casas dos próprios professores ou em barracões improvisados, sem banheiros e bibliotecas e, principalmente, sem luz elétrica e saneamento básico, o que

municipal de ensino. Em seguida, para evitar que algum estado ficasse sem representação, foram selecionados, dentro de cada estado, os municípios de mais baixo IDEB - desde que o IDEB fosse menor do que a média do Brasil - até completar 20 municípios em cada Estado, incluindo os já selecionados no primeiro passo. Novamente, em caso de empate na vigésima posição, todos são incluídos”.

¹³ ver pesquisa em (DAMASCENO e SANTOS, 2010).

facilita a propagação de doenças como a diarreia, dentre outras que acabam impedindo a frequência regular do estudante ao espaço escolar, tudo isso sem falar que, em sua maioria, se tratam de escolas multisseriadas.

Nessa mesma pesquisa constatamos que, em média, somente cerca de dez por cento dos municípios possuíam Planos Municipais de Educação elaborados de forma participativa e de acordo com as exigências legais (em meio a conferências municipais ou processos semelhantes de construção democrática). Esse aspecto tem importância especial pelo fato de que um dos indicadores do novo PAR (2011-2014), sobre o qual as equipes de Estados e municípios deverão de se debruçar durante os próximos meses, trata da “Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), **desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação (PNE)**”. (grifo nosso).

TRÊS PREMISSAS DO PNE E TRÊS DESAFIOS A SUPERAR NA AMAZÔNIA

A Exposição de Motivos (nº 33) do PL 8035, enviada pelo Ministro Fernando Haddad ao Presidente da República, revela que houve um diagnóstico anterior à elaboração do Plano que levou em consideração, dentre os vários processos avaliativos sobre o PNE 2001-2010 sistematizados pelo MEC, os Seminários regionais de acompanhamento e avaliação do PNE e dos planos decenais correspondentes, realizados nas cinco regiões do País, em 2006 e os diagnósticos regionais da situação educacional diante das metas do PNE, realizados pelo Centro de Planejamento e Desenvolvimento Regional (Cedeplar/UFMG), em 2006.

Para além desses estudos citados, a EM possui um item relativo ao conceito de “Qualidade da educação” que a ressalta como “um fenômeno também complexo e abrangente, que envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem ser considerados os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, locais e **regionais**”. (grifo nosso).

Ainda na Exposição de Motivos, o Ministro destaca a meta 8 pelo fato dela trazer,

[...] uma missão central para o País nos próximos dez anos: **reduzir a desigualdade educacional**. Por essa razão, ela preceitua assegurar escolaridade mínima de 12 anos para as populações do campo, para a

população das **regiões de menor escolaridade** e para os 25% mais pobres do país; e igualar a escolaridade média entre negros e não-negros, elevando a escolaridade média da população de 18 a 24 anos. (BRASIL, 2010) (grifo nosso).

Já no corpo do PL mais particularmente no artigo 2º, Inciso III, estabelece-se como uma das diretrizes do PNE a **superação das desigualdades educacionais**. (grifo nosso). Em seu anexo, que compreende as metas para sua consecução, o texto enumera várias estratégias que tratam de diferentes modos o tema. Para termos uma ideia da variedade de abordagens citamo-las a seguir:

2.9) Disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização do trabalho pedagógico incluindo adequação do calendário escolar **de acordo com a realidade local e com as condições climáticas da região**

7.10) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, tendo em vista a **equalização regional das oportunidades educacionais**

7.12) Estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e parâmetros curriculares nacionais comuns, **respeitada a diversidade regional**, estadual e local

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, **da região de menor escolaridade no país** e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à **redução da desigualdade educacional**

11.1) Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com **arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais**, bem como a interiorização da educação profissional.

12.2) Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e **observadas as características regionais das micro e mesorregiões** definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, uniformizando a expansão no território nacional

12.16) Consolidar **processos seletivos nacionais e regionais** para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares individualizados

13.7) Fomentar a formação de consórcios entre universidades públicas de educação superior com vistas a **potencializar a atuação regional**, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão

14.7) Implementar ações para **redução de desigualdades regionais** e para favorecer o acesso das populações do campo e indígena a programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 2010). (grifos nossos).

Como se vê, a proposta do PL 8035, desde sua Exposição de Motivos até seu anexo, passando por seus artigos, parágrafos e incisos, aponta um conjunto significativo

de referências acerca do problema crônico das desigualdades regionais, o que revela, mesmo que tacitamente a gravidade do problema.

Por outro lado, na EM lê-se que a elaboração da proposta do novo PNE se fundamentou, dentre outras, nas premissas¹⁴ de “Universalização da educação básica pública, por meio do acesso e permanência na instituição educacional”; de “Garantia de padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessários ao desenvolvimento do cidadão, bem como da oferta dos insumos próprios a cada nível, etapa e modalidade do ensino” e de “Excelência na formação e na valorização dos profissionais da educação”. Como dito anteriormente, neste artigo optamos por fazer uma análise baseada nestas três premissas, escolhidas justamente em função das dificuldades postas para sua realização no âmbito da região amazônica.

O DESAFIO DA UNIVERSALIZAÇÃO

A primeira premissa escolhida foi a “universalização da educação básica pública, por meio do acesso e permanência na instituição educacional” porque na Amazônia essa premissa tem um significado desafiador e de alto grau de complexidade.

Desafiador porque, de acordo com um levantamento realizado pelo Unicef (2006), os estados da Amazônia Legal ainda têm mais de 90 mil adolescentes analfabetos e cerca de 160 mil meninos e meninas entre sete e 14 anos fora da escola. Com a população mais jovem de todo o país — cerca de 9,2 milhões de crianças e adolescentes de até 17 anos — a Amazônia ainda concentra alguns dos mais preocupantes indicadores sociais nacionais, pois em 2006, enquanto o nível de pobreza das crianças e dos adolescentes era de cerca de 50% para o Brasil, o percentual era de

¹⁴. a) Universalização da educação básica pública, por meio do acesso e permanência na instituição educacional; b) Expansão da oferta da educação superior, sobretudo a pública, por meio da ampliação do acesso e permanência na instituição educacional; c) Garantia de padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessários ao desenvolvimento do cidadão, bem como da oferta dos insumos próprios a cada nível, etapa e modalidade do ensino; d) Gratuidade do ensino para o estudante em qualquer nível, etapa ou modalidade da educação, nos estabelecimentos públicos oficiais; e) Gestão democrática da educação e controle social da educação; f) Respeito e atendimento às diversidades étnicas, religiosas, econômicas e culturais; g) Excelência na formação e na valorização dos profissionais da educação e; h) Financiamento público das instituições públicas. (BRASIL, 2010).

61% na Amazônia, e em alguns estados essa marca atingiu um percentual superior a 65% .

Segundo a pesquisa, um dos maiores entraves na luta para garantir o direito de aprender a esses estudantes são: a deficiência no sistema de transporte escolar, altas taxas de analfabetismo, persistência de altas taxas de evasão escolar, elevada distorção idade-série e presença de alta taxa de sub registro,¹⁵ o que compromete a conclusão do ensino fundamental e o acesso ao ensino médio na idade adequada. Ressalta-se ainda o fato de que nesses Estados a educação infantil, principalmente a creche, funciona em condições precárias e a quantidade existente é insuficiente para atender a demanda populacional¹⁶.

Complexo porque o atendimento aludido implica em ações largamente diferenciadas em função das particularidades da região. Existe um “custo Amazônia” que não é baixo e que tem valor quantitativo e qualitativamente mais alto do que o de qualquer outra região brasileira, agravado pela precariedade de sua infraestrutura e fragilidade logística. Este é um dado presente e persistente, que está relacionado não só às distâncias continentais que precisam ser percorridas, mas ao modo físico e cultural como isso acontece. Se temos estradas, elas não são o principal canal de deslocamento infraregional, estes são os rios.

Daí que não são os caminhões ou ônibus os principais meios de transporte, estes são os barcos. São imensas as dificuldades que as matérias primas têm para sair e os bens industrializados têm para entrar na região, de modo que isso onera os preços de serviços e produtos, pois sua durabilidade está sujeita ao clima quente e úmido e ao tempo chuvoso próprios da floresta equatorial. Traduzido para o cotidiano da gestão da educação isso significa que uniformes, mobiliário, equipamentos, merenda, material didático, estão sujeitos a uma dinâmica determinada não só pelo fluxo planejado do mercado, mas também pela corrente das águas, na forma de chuvas e marés.

¹⁵ O sub-registro compromete o planejamento de políticas e dos programas de educação, saúde e assistência social. Não ter a certidão de nascimento dificulta o acesso de meninas e meninos a serviços nessas áreas, aumentando sua vulnerabilidade ao trabalho infantil, à exploração sexual e ao tráfico de pessoas.

¹⁶ Ciente disso, a coordenação regional do Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), defende a necessidade de reverter os baixos índices de educação infantil na Amazônia pois nessa região, para a entidade, “educar crianças é um privilégio”. (portalamazonia.globo.com/new-structure/view/scripts/noticias/noticia). Dados do UNICEF(2006) revelam ainda que o Norte é a região com menos crianças de até 3 anos de idade em creches - 7,5%, sendo que a média nacional é de 17,1%.

É claro que isso agrava a capacidade de atendimento escolar de nossas crianças e adolescentes. No quadro a seguir, extraído do “Relatório de monitoramento de educação para todos” da UNESCO em 2008, ficam evidentes as profundas desigualdades sociais e interregionais brasileiras no que tange à cobertura educacional, sobretudo no nível da educação infantil.

Tabela 1: Taxa de escolarização na idade correta, segundo nível de ensino e categorias selecionadas Brasil e grandes regiões - 1999 e 2006

Brasil, regiões, sexo, situação de domicílio e quintos de renda familiar	Níveis de ensino e faixas etárias							
	1999				2006 ¹			
	EI 0 a 6	EF 7 a 14	EM 15 a 17	ES 18 a 24	EI 0 a 6	EF 7 a 14	EM 15 a 17	ES 18 a 24
ra i				4		4	4	
Norte	25,5	91,4	24,3	3,8	27,7	93,8	34,7	7,5
Nordeste	30,7	89,1	16,7	3,7	38,0	93,4	33,0	6,9
Sudeste	29,2	93,9	42,4	9,4	43,1	95,7	57,7	15,0
Sul	42,2	95,0	44,7	10,4	35,2	96,2	54,8	16,8
Centro-Oeste	22,4	93,3	32,2	7,7	30,0	95,4	48,0	14,7
Localização								
Urbano Metropolitano	31,3	93,5	41,4	10,7	43,3	95,2	55,2	16,1
Urbano Não-Metropolitano	30,7	93,3	35,6	7,6	39,5	95,3	49,9	12,9
Rural	19,3	88,9	15,2	1,5	25,8	93,1	26,9	2,4
Sexo								
Masculino	27,9	91,7	28,3	6,3	37,9	94,8	41,9	10,4
Feminino	28,5	92,9	37,2	8,5	37,7	94,9	52,0	13,9
Raça ou Cor²								
Branca	29,3	94,2	44,2	11,9	39,1	95,7	58,3	18,8
Negra	27,0	95,5	21,2	2,5	36,6	94,2	37,4	6,1
Renda								
20% mais pobres	22,2	89,3	12,1	0,4	30,5	93,0	24,5	0,8
20% mais ricos	41,9	95,2	60,5	24,1	53,8	96,3	77,2	40,4

Fonte: Microdados do Phad (IBGE), processados por Disoc/Ipea.

Notas: 1. A partir de 2004 a Phad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

2. Raça negra é composta de negros e pardos.

Na tabela anterior fica fácil percebermos as profundas disparidades especialmente entre regiões e entre os mais pobres e mais ricos da população.

Desigualdades entre as regiões são evidentes em todas as etapas educacionais, desde a educação infantil, mostram os dados de 2006. São proporcionalmente menores no ensino fundamental para o qual o acesso encontra-se próximo da universalização. As distâncias regionais se aprofundam no ensino médio e mais ainda no superior. A região Norte apresenta a pior situação na educação infantil, e a região Nordeste está em maior desvantagem nas demais etapas. (UNESCO, 2008).

A partir desse cenário parece irromper a pergunta: — Como pensar em universalização, acesso e permanência de estudantes amazônidas sem um plano de efetiva equalização de oportunidades, de modo a dar-lhes um tratamento diferenciado e singular?

O DESAFIO DA QUALIDADE

A segunda premissa a ser abordada é a de “Garantia de padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento do cidadão, bem como da oferta dos insumos próprios a cada nível, etapa e modalidade do ensino”.

Aqui, embora a intenção seja louvável, somos obrigados a questionar: — como pensar em melhorar a qualidade da educação em classes multisseriadas¹⁷, com escolas que possuem como estrutura física apenas uma sala de aula que abriga crianças com diferentes níveis de escolaridade? O que fazer no turno complementar dessa escola? Sobre qual qualidade se fala, se no documento não estão detalhados seus componentes e características e, tampouco, se a mesma tem padrões regionalizados.

E ainda, que qualidade pode ser atingida se ainda encontramos dificuldades para executar o total legal de oitocentas horas anuais, bem como os duzentos dias letivos nas escolas públicas de uma região insular e continental?

As respostas nunca serão simples para o Pará — detentor do maior número de escolas desse tipo na região. Temos 5.187 escolas multisséries de nível fundamental, totalizando 8.517 turmas e nada menos que 211.093 alunos (o que representa cerca de 23,48 % do total da população em idade escolar matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental). (Dados da Secretaria de Estado de Educação e INEP).

Dados do Censo Escolar de 2002 indicam que as assim consideradas “escolas do campo” são mais da metade do total de escolas no país, sendo 64% multisseriadas. Na Amazônia, a situação é mais grave pois 72% das escolas que oferecem os anos iniciais do nível fundamental são exclusivamente nesta modalidade, atendendo quase a metade (47%) dos seus estudantes. Isto em condições precárias, cujo resultado mais devastador é o baixo grau de aprendizagem das crianças. Segundo um estudo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural na Amazônia (GEPERUAZ) da UFPA, no Pará revelou-se

¹⁷ Escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade reunindo grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc Essas escolas representam 56,45% das escolas existentes na área rural brasileira. Segundo dados do Censo Escolar de 2008 existem 48.875 instituições desse tipo, em nosso país, com 70 mil professores e 1,3 milhão de alunos. Essa organização heterogênea, com estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento, ocorre principalmente devido às grandes distâncias existentes nas áreas rurais e à baixa densidade da população nesses locais. ver (GEPERUAZ, 2004).

[...] um quadro alarmante em que essas escolas atendem 97,45% da matrícula nas séries iniciais do ensino fundamental no campo. Nessas escolas, a taxa de distorção idade-série é de 81,2%, chegando a 90,51% na 4ª série; e a taxa de reprovação equivale a 25,64%, atingindo 36,27% na 1ª série. Entre os professores que nelas atuam, 10% possui apenas o ensino fundamental completo, 87,5% possui o Magistério, e menos de 1% concluiu o ensino superior. (GEPERUAZ, 2004).

Sabemos que é possível mas não é fácil pensar em aquisição de habilidades e atitudes necessários ao desenvolvimento do cidadão ou de escolas de tempo integral em uma realidade na qual as crianças precisam sair de suas casas antes do amanhecer e retornar ao anoitecer. O público-alvo dessa escola são crianças na faixa etária da primeira infância que têm de remar cerca de uma a duas horas diárias para se deslocar à escola. Portanto, se é verdade que há vontade de efetivar a superação das desigualdades regionais existentes no que tange ao atendimento escolar e se são necessários recursos complementares para se criar um ambiente mínimo de equidade de condições, é forçoso reconhecer que o Norte precisará, proporcionalmente, de mais recursos para dar este passo.

No Norte e Nordeste, apenas 5% dos alunos estudam em escolas com laboratório de ciências, enquanto nas regiões Sul e Sudeste esse percentual está acima de 30%. (HADDAD e GRACIANO, 2006).

Neste sentido, a propalada qualidade na educação deve representar a superação dos limites da própria instrução, da mera decodificação de símbolos, fazendo com que o “ato educativo não se torne mera reprodução, mas seja transformação, resistência, ruptura. Uma educação, assim concebida, pode produzir sujeitos capazes de reconhecer seus direitos e respeitar os direitos e a cultura do outro”. (SILVA e TAVARES, 2010, p. 35).

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A terceira premissa escolhida foi a de “excelência na formação e na valorização dos profissionais da educação”. Neste âmbito a situação é francamente desproporcional, em especial no que tange à formação em nível superior. Aqui, enfrentamos dificuldades históricas como a ausência de recursos suficientes para o investimento em ciência e tecnologia e a oferta de vagas na graduação.

Um fator preponderante para a instalação de massa crítica para a produção científica, por exemplo, é a pós-graduação strictu sensu (mestrados e doutorados), que experimenta uma concentração brutal no eixo Sudeste/Sul, diante da profunda carência de vagas na Amazônia. Temos na Amazônia Legal, incluindo os Estados do Maranhão (4) e do Mato Grosso (4) a presença de apenas 35 instituições de educação superior públicas, enquanto só no Estado paulista estão sediadas 82.

Dentre os 3.157 cursos e programas de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) recomendados pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, existem apenas 155 em toda a região Norte, situação que contrasta com os 609 cursos existentes no Nordeste e com os 1.501 cursos sediados na região Sudeste, dentre os quais 739 estão só no Estado de São Paulo e 154 somente na USP. (ver www.capes.gov.br).

No caso da graduação a situação não é muito diferente. Enquanto em toda a região Norte são ofertados 3.610 cursos presenciais, somente em São Paulo existem 11.877. Em termos de cursos de formação de professores a região Norte dispõe de 1.829 no total, enquanto só o Estado de São Paulo oferta 2.734 cursos (ver <http://emec.mec.gov.br>). Como se vê, essa é uma concorrência desigual e iníqua.

Mapa de oferta de cursos de graduação por estados da região Norte e por tipo de curso

	Cursos presenciais de graduação (incluindo licenciaturas)	Cursos presenciais de licenciatura	IES públicas
Acre	216	116	2
Amapá	238	112	3
Amazonas	1027	513	3
Pará	874	406	5
Rondônia	418	173	2
Roraima	136	47	3
Tocantins	701	462	9
Totais	3610	1829	27

Fonte: emec.mec.gov.br

Desta forma, e como propusemos anteriormente, é em um contexto de expectativa do novo PNE que nos propomos abordar os desafios postos à região Amazônica na consolidação da educação de qualidade como direito humano. O próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos constitui-se em referência essencial nessa abordagem, pois amplia substancialmente o papel da escola como instituição educativa, na qual

[...] a universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e equidade, é condição essencial para a disseminação do

conhecimento socialmente produzido e acumulado para a democratização da sociedade. **Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado.** Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e **a prática e vivência dos Direitos Humanos.** Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2009, p. 31). (grifos nossos).

É por concordarmos com essa ideia, que defendemos a aquisição de uma educação formal de qualidade, que capacite o indivíduo a exercitar sua cidadania ativa, por meio da expressão de seus desejos privados e de seus projetos coletivos, como condição estruturante para o desenvolvimento da pessoa humana, para o respeito e reconhecimento dos diferentes projetos de vida e dos valores e perspectivas de vida alheias. Ou seja, a escolarização como base para a aquisição/construção das condições básicas de vida, para o exercício da crítica e da criatividade, para a liberdade de ideias e para o reconhecimento da diversidade e dos direitos.

POR UM PNE COM O OLHAR DIFERENCIADO PARA A AMAZÔNIA

Se o diagnóstico situacional da educação na Amazônia Legal não é o mais favorável - pelo menos quando se leva em conta seus índices oficiais - é justo que reconheçamos sua evolução ao longo dos anos, considerando a ausência ou baixo grau de planejamento e monitoramento de políticas públicas como parâmetros importantes do desenvolvimento do território.

Todavia, a região, considerada “exótica” na perspectiva de sua diversidade humana e natural, atrai curiosidade na medida desproporcional em que atrai recursos financeiros ao seu potencial de desenvolvimento, fato que a torna, ainda, uma fronteira somente de possibilidades, seja no que se refere à implantação de projetos sustentáveis, seja na cobertura de políticas públicas de acesso universalizado à sua população de modo a garantir a melhoria de suas condições de vida.

Se há um consenso nacional e internacional quanto à necessidade de introduzir um modelo de desenvolvimento sustentável na Amazônia, não se tem conhecimento de iniciativas tão comprometidas quando se trata de proporcionar à nossa população, pelo

menos no âmbito das políticas sociais, linhas diferenciadas de financiamento para que o tão esperado adjetivo “sustentável” se realize.

A verdade é que ainda não é possível perceber a existência ou a efetividade exitosa de um projeto nacional específico para a Amazônia e o reconhecimento de sua importância estratégica. Um exemplo interessante do quanto somos importantes para abastecer, mas insignificantes para receber, foi a construção das eclusas de Tucuruí (cidade onde fica a hidrelétrica construída em 1975 e que abastece de energia metade do país). Sua conclusão só aconteceu trinta e cinco anos depois da obstrução da hidrovia Tocantins-Araguaia, que prejudicou indubitavelmente o desenvolvimento social e econômico de uma importante área da Amazônia.

Em outros termos, não é possível “proteger a Amazônia” concentrando a maior parte dos recursos no eixo sudeste/sul e tratando igualmente regiões tão diversas como se não existissem diferenças entre elas, justamente porque, como afirma César Callegari, presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

[...] os insumos têm custos diferentes em cada região; então, não basta criar um padrão de custos que sirva como referência e até como denúncia. O que queremos produzir é uma lista de insumos mínimos relacionados à produção do serviço educacional de qualidade, para que se crie, com o tempo, uma espécie de “lei de responsabilidade educacional”, comprometendo os gestores públicos, prefeitos e secretários de educação a cumprirem essas metas”. (Revista Carta Fundamental, 20.01.10).

Outra face do mesmo problema é abordada pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc). A 25ª edição de seu Boletim “Orçamento & Política Ambiental” revela que um estudo recente feito pelo "*Social Watch*"¹⁸ no Brasil corroborou a existência do

[...] conhecido abismo da desigualdade regional no Brasil e a situação comparativamente pior da Região Norte. Neste sentido, Pará, Acre e Amazonas detêm os três piores índices do Brasil. Se cada indicador for considerado em separado, a situação se mostra ainda pior na educação. No tocante especificamente ao ensino, o Pará se apresenta como o estado mais

¹⁸ “Social Watch” é uma rede internacional de organizações que lutam para erradicar a pobreza e as causas da pobreza, para por fim em todas as formas de discriminação e de racismo, para assegurar uma distribuição equitativa da riqueza e para a conscientização dos direitos humanos. O estudo mencionado calculou o Índice de Capacidades Básicas, realizado em nível nacional, para estados e municípios. O índice, calculado para 2007, reúne três indicadores básicos de acesso a direitos: (i) taxa de mortalidade até os cinco anos de vida; (ii) taxa de partos atendidos por profissionais; e (iii) taxa de sobrevivência na 5ª série do ensino fundamental, ou seja, busca identificar a quantidade de crianças que, por algum motivo, não completaram o ensino até esta série.

crítico, seguido de outros estados no Nordeste e também do Norte. (INESC, 2011, P. 6)

Todas essas dificuldades e desigualdades contumazes devem ser reconhecidas e priorizadas no Plano Nacional de Educação quando do estabelecimento de suas metas, estratégias e conseqüentes prazos de execução, pois é fato que, se o ponto de chegada das metas do PNE é razoável para algumas partes do Brasil, para outras, pode parecer excêntrica e extravagante, sobretudo quando analisamos a situação em que cada Estado da Amazônia se encontra no processo de universalização e qualificação da educação básica como direito humano fundamental de suas crianças e adolescentes.

Por isso defendemos a tese de que um PNE sem uma visão diferenciada para a Amazônia será mais uma “letra morta” para esta metade do país. Ao contrário, se os legisladores tiverem a coragem e o desprendimento de entender a necessidade e importância de tornar essa região uma marca viva no documento, de modo a permitir que suas especificidades se manifestem de modo diferenciado, estarão sendo coerentes com o princípio da equidade de condições de acesso, permanência e sucesso escolar – cumprindo as premissas de universalização, qualidade e excelência docente - e inaugurando uma nova era em que essa grandiosa região deixe de ser depósito de matéria prima e assuma seu papel estratégico no desenvolvimento do Brasil e do mundo.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei 9394 de 20 /12/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2002**. MEC. Brasília, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Recursos Hídricos**. Síntese Executiva. Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MMA, 2006.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRASIL. **Projeto de Lei 8035/2010**. Brasília, 2010.

BRASIL. CAPES. **Programas e Cursos Recomendados**. Disponível em <www.capes.gov.br>, acesso em 3 de junho de 2011a.

BRASIL. IBGE. **Censo 2010**. Brasília, 2011b.

BRASIL. MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em <www.emec.mec.gov.br>, acesso em 3 de junho de 2011c.

BRASIL. MEC. **Programa melhora desempenho em classes multisseriadas no Amazonas**. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html>>, acesso em 8 de junho de 2011.

CALLEGARI, Cesar. **Educação terá porcentagem do PIB**. Entrevista para Carta Fundamental. 20/10/2010.

CELENTANO, Danielle e VERÍSSIMO, Adalberto. **A Amazônia e os Objetivos do Milênio**. Belém: Imazon, 2007.

CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo.** Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação: construindo o sistema nacional articulado de educação,** Brasília, 2010.

DAMASCENO, Alberto e SANTOS, Émina. O novo PNE, a Amazônia e o desafio da educação como direito humano. In: MANHAS, Cleomar (org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?**. Brasília: INESC, 2011.

DAMASCENO, Alberto, MOTA, Sâmia e SANTOS, Émina. **Os Planos de Ações Articuladas e a situação da educação municipal no Marajó: A proposta do ISDP-Índice de satisfação por dimensões do PAR;** Belém Pará, UFPA, 2009.

DAMASCENO, Alberto e SANTOS, Émina. **Planejando a educação municipal: a experiência do PAR no Pará.** 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação ANPAE; São Paulo-SP; 2010.

DAMASCENO, Alberto; COSTA, Vanessa e SANTOS, Émina. **Controle social na educação municipal: os planos de ações articuladas e o desafio da construção do novo Sistema Nacional de educação na Amazônia.** III Seminário de Educação Brasileira; Campinas-SP, 2011.

DIÁRIO DO PARÁ. **Investir na Amazônia garante IR 85% menor.** Belém, Pará, 02/06/2011, Pará A-11.

_____. **Tráfico de drogas: o maior problema.** Belém, Pará, 07/06/2011, Pará B-9.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020): AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS.** Editora da UFG, 2011.

EDUCAMAZÔNIA. **Relatório de Atividades 2009-2010.** UNICEF, escritório Belém, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GEPERUAZ. **Relatório da pesquisa “Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica”**, apresentado ao CNPq. Belém – PA, 2004.

GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) **O Estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997**. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

HADDAD, Sérgio. **Educação, Direitos Humanos política**. Jornal “O Povo” de 15 de fevereiro de 2003. Fortaleza, Ceará.

HADDAD, Sérgio e GRACIANO, Mariângela (orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

INESC. Boletim **Orçamento & Política Ambiental**. Brasília, 2011.

MACHADO, Lourdes Marcelino e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos e PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 38ª ed.. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SILVA, Aída Maria Monteiro e TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo, Cortez, 2010.

SILVEIRA, Maria Godoy, et all. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, 513 p.

UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos**. Brasília: UNESCO, 2008

UNICEF. **Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 - O Direito de Aprender: Potencializar Avanços e Reduzir Desigualdades**, Brasil, 2006.

VENTURI, Gustavo. **A construção de Direitos Humanos Universais** in: Revista Direitos Humanos, Brasília, DF, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, setembro, 2009.