

## **Ações sistêmicas pelo direito à educação e atendimento aos povos da floresta: o caso do Acre**

Joana Buarque de Gusmão<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este texto tem como foco a política implementada pelo governo do Acre entre 1999 e 2010 com vistas a garantir condições para a efetivação do direito à educação no estado tendo como principal eixo orientador das ações a promoção da aprendizagem dos estudantes. Trata-se de uma política sistêmica, que abrange um conjunto de ações, nas quais se destacam, nesta sistematização, as direcionadas ao atendimento às especificidades dos povos da floresta — indígenas, ribeirinhos, seringueiros e outras populações rurais. Foi desenvolvida uma política ampla capaz de atender à diversidade dessas populações, na qual se destacam as seguintes estratégias: dotação de padrões mínimos de funcionamento para escolas situadas em diferentes territórios, atendimento semanal das crianças em idade pré-escolar (5 e 6 anos) por um educador em suas residências, criação de um modelo de unidocência para os anos finais do Ensino Fundamental na educação rural, rodízio de professores nas comunidades para o Ensino Médio, produção de material didático para as diversas etnias indígenas, seleção dos professores indígenas pelas próprias comunidades e consideração das identidades locais nos projetos arquitetônicos das escolas. As ações impactam, prioritariamente, a rede estadual, mas abrangem também o conjunto de municípios acreanos. Como resultados, indica-se o aumento do acesso das matrículas na educação rural.

### **Introdução**

Este texto tem como objetivo sistematizar a política educacional implementada pelo governo estadual do Acre entre 1999 e 2010. Trata-se de uma política sistêmica, dirigida a toda a Educação Básica, tendo como principal foco a aprendizagem dos estudantes. O principal problema que procurou enfrentar foi um quadro identificado como de “calamidade”: falta de conhecimento básico sobre a rede, infraestrutura das escolas em péssimas condições, formação inadequada da maior parte dos professores e ocupação dos últimos lugares das unidades da federação na avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

---

<sup>1</sup> Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Educação pela mesma universidade. Atua como pesquisadora e gestora de projetos em educação. E-mail: [joanabg@uol.com.br](mailto:joanabg@uol.com.br)

A política tem como lócus todo o estado, visto que muitas das ações desenvolvidas abrangeram, além da rede estadual de ensino, as redes municipais acreanas, como é o caso da integração do sistema de matrículas, a formação de professores e a realização da avaliação externa. Foi desenvolvida com base em um conjunto articulado de dimensões, tais como formação inicial e continuada de professores, investimento em infraestrutura, revisão do plano de cargos e salários, definição de padrões mínimos de funcionamento das escolas, regime de colaboração com os municípios, entre outras. Nesse amplo contexto de reformas, destaca-se, para esta sistematização, a criação de políticas focalizadas nos povos da floresta: indígenas, ribeirinhos, seringueiros e outras populações rurais.

Os estudos sobre desigualdade escolar adotam diferentes critérios. Nos últimos anos, a principal medida que tem sido empregada na literatura educacional é a diminuição da diferença de desempenho entre grupos sociais distintos, como cor/raça, sexo e nível socioeconômico. Não se tem conhecimento de estudo conclusivo acerca desse tema para o Acre<sup>2</sup>. Outro critério utilizado é a ampliação do acesso à escola de grupos sociais excluídos da educação escolar. No Brasil, quando são analisados indicadores educacionais com recortes étnico-raciais ou de localização geográfica, nota-se que as populações negra, indígena, residente no campo, nas periferias das grandes cidades e no Norte e Nordeste costumam ter maiores dificuldades de acesso à escola. Num país em que a massificação da Educação Básica ainda está em curso, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, políticas que visam a garantir o acesso e o atendimento dessas populações é um modo pertinente, ainda que não suficiente, de buscar maior justiça na escola e, portanto, de ampliação da equidade.

Entre as estratégias implementadas para atendimento da especificidade das populações rurais e indígenas em suas diversidades, destacam-se algumas: dotação de

---

<sup>2</sup> Pesquisa realizada para estimação do efeito das categorias classe, raça e gênero sobre o desempenho dos alunos da rede estadual do Acre, tendo como base dados do Saeb de 1999 e 2011, trouxe elementos para o estudo. “De maneira geral, podemos afirmar que a rede estadual do Acre, entre 1999 e 2011, reduziu a associação entre o sexo do aluno e sua proficiência, aproximando o desempenho dos grupos. Ser do sexo masculino estava mais associado à proficiência em Matemática em 1999 do que em 2011. É possível falar, assim, da promoção de uma equidade de gênero. De todo modo, no 3º ano do Ensino Médio, ainda oferece uma vantagem, em média, de 9 pontos (a despeito disso, vale notar que foi justamente no 3º ano que a diferença mais diminuiu no período analisado). No que diz respeito à raça, é possível afirmar a existência de um cenário de equidade. Ser branco não gerava vantagens de desempenho no 5º e no 9º anos em 2011, e, mesmo para o 3º ano do Ensino Médio, a associação é muito pouco significativa. Para o 9º ano, houve redução a zero. No que tange aos efeitos da escolaridade da mãe, podemos afirmar que, entre 1999 e 2011, para o 9º ano e para o 3º ano do Ensino Médio, eles passaram a estar menos associados à escolaridade dos alunos (no 3º ano, a associação quase não existe). No entanto, o que chama a atenção é que, em 1999, a associação era grande, mas com efeitos negativos” (REZENDE; RIBEIRO; GUSMÃO, p. 95).

padrões mínimos de funcionamento para escolas situadas em diferentes territórios, visitas semanais às famílias com crianças de 4 e 5 anos para leitura e brincadeiras; constituição de salas multisseriadas para o Ensino Fundamental no campo, com professores unidocentes nos anos finais; o rodízio de professores nas comunidades para o Ensino Médio, com calendário adaptado; levantamentos junto aos idosos e pessoas das comunidades com mais conhecimento da língua e da cultura para elaboração dos materiais didáticos; processos complexos de adaptação desses materiais para as várias línguas das comunidades indígenas e seleção de professores considerados legítimos por essas comunidades.

### **Contexto**

O Acre é um estado localizado na região Norte, em localidade que pode ser considerada remota em relação aos grandes centros econômicos e administrativos do país. Parte da Amazônia brasileira, faz fronteira com o Peru e a Bolívia, além do Amazonas e de Rondônia. Antigo território federal, ganhou estatuto de estado em 1962 — característica que imprime ainda hoje algumas especificidades, como municípios institucionalmente mais frágeis, maior dependência do governo federal e a alta proporção de funcionários públicos em relação a outras unidades da federação. É um dos estados menos habitados do Brasil, com população estimada de 869.265 pessoas (2018), e com menor densidade demográfica — 4,47 hab/km<sup>2</sup> (2010), segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Quase metade da população está concentrada na capital, Rio Branco, com 401.155 habitantes (2018). O restante está distribuído em apenas 21 municípios, sendo um dos estados com menos municípios no Brasil.

Em relação ao país, pode ser considerado um estado pobre. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era de 0,663 em 2010, ocupando uma das últimas posições no ranking brasileiro, a 21<sup>a</sup> (PNUD, 2019). Sua renda domiciliar *per capita* em 2018 era de R\$ 909,00 (metade da do estado de São Paulo, por exemplo, que no mesmo ano era de R\$ 1.898,00).

Segundo o IBGE Cidades, em 2010, um pouco mais de um quarto da população acreana — 27,5% — habitava a zona rural. Taxa maior que a média brasileira: no país, esse percentual era de pouco mais de 15%.

Com grande cobertura florestal — mantém 87% de sua cobertura original —, tem 13 povos e 36 terras indígenas em seu território (UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO BRASIL, 2019). Cada uma dessas terras indígenas tem um conjunto de comunidades, que

variam de duas a 40 — caso de terras indígenas extensas, como as que estão localizadas nos municípios de Jordão e Santa Rosa, com população de maioria indígena. A divisão em comunidades é um recurso utilizado pelos povos para garantir a segurança do território.

Além dos indígenas, é também habitado por outros povos da floresta, como seringueiros e ribeirinhos, que vivem nas zonas rurais em áreas muitas vezes de difícil acesso, dado que os principais rios que nascem ou passam pelo estado são paralelos, o que, numa região com baixa cobertura de rodovias, contribui para a dificuldade de acesso também via fluvial.

De acordo com o portal do governo do Acre, a população indígena nesse estado é diversa e pertence a etnias do tronco linguístico Aruak, da região amazônica, e do tronco linguístico Pano, dos Andes. São representadas pelos povos Kaxinawá, Yawanawá, Katukina, Jaminawa, Kulina, Ashaninka, Nukini, Poyanawa, Manchineri, Arara, Apurinã, Kaxarari, entre outros mais isolados. Ao todo, representam aproximadamente 14.451 indivíduos, que vivem em cerca de 146 aldeias. A extensão territorial dessas terras é de 2.234.265 hectares, ou seja, 13,61% do território acreano (GOVERNO DO ACRE, 2017).

O período de realização da política educacional aqui sistematizada tem início em 1999, quando a ampla coligação Frente Popular<sup>3</sup> assume pela primeira vez o poder no estado com a eleição do governador Jorge Viana. A entrada desse novo grupo no poder é marcada como ruptura com o anterior, identificado com os governantes da época da ditadura militar. Jorge Viana — que havia sido prefeito de Rio Branco (1993 a 1997) — e seu grupo político eram advindos de movimentos sociais e comprometidos com causas populares, com os povos da floresta e o meio ambiente. Ele e Arnóbio (Binho) Marques, o secretário de Educação por ele nomeado (que também havia sido secretário de Educação do município na gestão de Jorge), gozavam de grande popularidade e legitimidade perante a população após a eleição, usufruindo de alta governabilidade para a assunção de medidas iniciais talvez não populares entre os trabalhadores da educação.

Jorge Viana foi reeleito em 2002, sendo sucedido pelo próprio Binho Marques na gestão seguinte (2007 a 2010), fechando o período a que esta sistematização se refere. A Frente Popular continuou no poder nas duas próximas gestões com Tião Viana como

---

<sup>3</sup> A Frente Popular era formada por 16 partidos: PT, PP, PRB, PDT, PTN, PR, PSDC, PHS, PTC, PSB, PV, PRP, PCB, PTB, PSTU e Pcdob.

governador, completando assim um ciclo de 16 anos, período encerrado em 2018 — em 2019 assume Gladson Cameli (PP).

A formulação da agenda educacional da primeira gestão de Jorge Viana ocorreu num contexto em que a educação no estado era vista como em calamidade, marcada por uma péssima infraestrutura das escolas, baixíssima porcentagem de professores com Ensino Superior e baixos resultados no Saeb (o estado ocupava um dos últimos lugares do país na avaliação realizada em 1999). Essa agenda foi formulada a partir do diagnóstico feito no planejamento estratégico desenvolvido logo no início da gestão. Os principais problemas identificados são representados na Figura 1.

**Figura 1 – Problemas identificados no planejamento estratégico**



**Fonte:** Almeida Júnior, 2006.

Esse quadro, em parte reconhecido pela população em geral, foi construído/reforçado pela própria equipe de governo, que o usou como um fator de mobilização para engajamento das equipes da Secretaria de Educação e das escolas.

O conhecimento da realidade do estado pela equipe de governo, advindo da militância em movimentos sociais e da experiência em gestão anterior em Rio Branco, contribuiu para a formulação da agenda. Segundo Binho Marques, a equipe já tinha as grandes linhas do programa de governo ao assumir. Como medidas de caráter de urgência para atuar nos aspectos apontados foram adotadas as primeiras prioridades: formação de

professores em nível superior, revisão do plano de cargos e salários e melhoria da infraestrutura das escolas.

Um dos primeiros desafios da Secretaria de Educação foi elaborar um mapeamento das escolas do estado. Foi constituída uma equipe que visitou todas as escolas para georreferenciamento<sup>4</sup>, documentação fotográfica e elaboração de um perfil que indicava sua dependência administrativa, etapas de ensino atendidas, características da infraestrutura, entre outras informações. A secretaria não tinha controle sobre todas as escolas do estado, sendo que nesse processo foi detectado que algumas unidades que constavam como existentes não existiam de fato, e que cerca de 80 escolas consideradas como da rede de ensino acreana estavam, na realidade, localizadas no Amazonas, além de três no Peru e na Bolívia<sup>5</sup>. Esse mapeamento foi fundamental para o planejamento das ações e a formulação de um padrão básico de funcionamento das unidades escolares, como será visto adiante.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 1999 a rede estadual de ensino acreana tinha 1.537 escolas, sendo uma federal, 715 estaduais, 789 municipais e 32 privadas. Desse total, 84,12% eram escolas rurais — 573 estaduais e 720 municipais —, estabelecimentos pequenos e dispersos devido às características dos territórios. No mesmo ano, o número total de matrículas no estado era de 144.284, sendo 297 em escolas federais, 90.815 em escolas estaduais, 46.284 em unidades municipais e 6.888 em estabelecimentos privados. Os números indicam um predomínio da rede estadual no atendimento da população escolar. Quase um terço do total das matrículas era em escolas rurais (45.784), que se dividiam quase que igualmente entre as estaduais — 23.016 — e municipais — 22.768.

Quanto aos professores — o dado do Inep é contabilizado por funções docentes —, também no primeiro ano da política, 1999, o número total era de 6.357, que se dividia em 25 nas escolas federais, 3.983 nas estaduais, 1.940 nas municipais e 409 nas privadas. Entre as funções docentes em estabelecimentos rurais, tínhamos, no total, 2.184, sendo 1.218 estaduais e 966 municipais.

Do ponto de vista de indicadores de qualidade, em 1999 o estado exibiu uma taxa de reprovação de 13,7% para o Ensino Fundamental, e uma taxa de abandono de 17,1%.

---

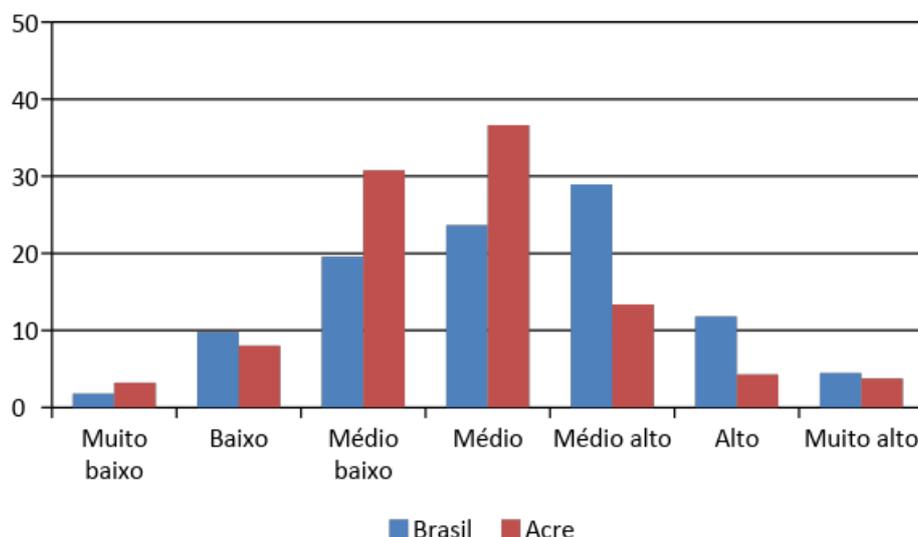
<sup>4</sup> O georreferenciamento possibilitou a plotagem da localização de todas as unidades escolares no mapa do Acre.

<sup>5</sup> A fronteira entre o Acre e o Amazonas é uma linha reta, o que dificulta a identificação precisa dos territórios. Já na Bolívia e no Peru são escolas indígenas, dos mesmos povos que estão no Brasil.

No Saeb de 1999, a média acreana de proficiência em Língua Portuguesa na 4ª série do Ensino Fundamental das escolas urbanas<sup>6</sup> era de 154,2 — o segundo pior lugar da região Norte, cuja média era 160,2, e bem abaixo da média brasileira: 172,3. Na 8ª série o estado também não exibiu uma boa posição: sua média, de 219,4, era a pior da região Norte, cuja média era 226,3, e bem abaixo da brasileira (232,9).

O nível socioeconômico dos estudantes matriculados nas redes de ensino acreanas mostra uma população que se diferencia da média brasileira principalmente ao apresentar uma parcela mais baixa de nível médio alto e do alto. A medida é calculada pelo Inep com os dados da Prova Brasil, da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2011 e 2013<sup>7</sup>. O nível socioeconômico dos alunos do Acre concentra-se nas categorias médio baixo e médio. Os dados estão disponíveis na Figura 2.

**Figura 2 – Distribuição do Inse – todas as escolas do Acre e do Brasil**



**Fonte:** Inep.

O arranjo organizacional criado pela Secretaria consistiu na criação de subsecretarias e órgãos regionais. As subsecretarias foram três: ensino, gestão e recursos, sendo que à primeira foi dado maior *status* com o argumento de que o projeto educacional do estado tinha como foco o ensino. O setor de ensino tinha como atribuição cuidar das

<sup>6</sup> O Saeb de 1999 não teve dados desagregados das escolas rurais por unidade da federação.

<sup>7</sup> Consulte a nota técnica do Inse em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf).

ações propriamente pedagógicas, como formação de professores, avaliação externa e currículo. O de recursos gerenciava a folha de pagamento, a aplicação de recursos nas escolas e outras ações correlatas. O de gestão zelava pela articulação com a equipe gestora da escola, especialmente no que competia a um assessoramento para a resolução de problemas, além de processos como certificação e eleição de gestores, revisão do plano de carreira, organização de fóruns de discussão e negociação com atores diversos — movimento social, sindicato, parlamento, setores da sociedade organizada, outros órgãos governamentais. A equipe desta última era chamada pelo apelido de bicho de sete cabeças: era formada por sete membros, todos antigos diretores escolares bem avaliados em suas gestões.

Os órgãos regionais, chamados de núcleos, foram criados em cada um dos municípios do estado. Cada órgão tinha um coordenador-geral, um coordenador administrativo e um coordenador de ensino, além de técnicos responsáveis pelas etapas de ensino — Ensino Fundamental, Ensino Médio —, a depender do tamanho do município. Tinham também profissionais responsáveis pela educação indígena.

Não houve acesso a dados sobre financiamento. Entretanto, entre as fontes consultadas para esta sistematização (CENPEC, 2015), há o depoimento do ex-secretário e governador do estado, Binho Marques, que afirma que a maior parte das ações foi realizada com recursos ordinários do estado e repasses dos programas do Ministério da Educação, tendo havido ainda investimento do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) para a reforma do Ensino Médio e do Banco Mundial para a Educação Infantil — formulação da proposta pedagógica, formação continuada de educadores e produção de material.

Segundo ele, o Acre tem um custo-aluno que não é baixo quando considerado o contexto brasileiro, e as ações foram implementadas com base na racionalização de gastos. Em 1998, o gasto-aluno acreano no Ensino Fundamental foi de R\$ 959,00 — o terceiro maior do país, cuja média era de R\$ 668,00. Em 2010, o Acre possuía os seguintes valores anuais por alunos:

- Creche parcial: R\$ 1.504,00 (7º melhor valor do país)
- Pré-escola parcial: R\$ 1.880,00 (9º melhor valor do país)
- Anos iniciais do Ensino Fundamental urbano: R\$ 1.972,76 (8º melhor valor do país)
- Anos iniciais do Ensino Fundamental rural: R\$ 2.202,62 (8º melhor valor do país)

- Anos finais do Ensino Fundamental urbano: R\$ 2.106,86 (8º melhor valor do país)
- Anos finais do Ensino Fundamental rural: R\$ 2.298,39 (7º melhor valor do país)

### **Desenho da política e as estratégias implementadas**

Este tópico está elaborado com base nas principais estratégias da política educacional implementada no Acre. Para cada uma delas, descrevem-se os objetivos, ações e agentes implementadores envolvidos. Primeiro são exploradas as estratégias de cunho geral, no contexto mais amplo de reformas efetuadas no estado. Em seguida, são compartilhadas as estratégias direcionadas à promoção do direito à educação aos povos da floresta.

#### *Adoção de processos efetivos de planejamento*

O planejamento estratégico é uma marca importante na política educacional acreana. O secretário de Educação Binho Marques, ao assumir a Educação do estado, tinha uma sólida formação em planejamento, tendo feito cursos inclusive na Colômbia, com Carlos Mattus, o criador do planejamento estratégico. Uma das suas primeiras ações de governo foi a contratação de uma assessoria em planejamento que, sob sua liderança e por meio de processos com participação da equipe, permitiu identificar prioridades e organizar as ações. A missão foi definida como “Fortalecer a escola para garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno”. Quatro objetivos estratégicos foram priorizados, os quais se desdobravam em um conjunto de metas:

- Garantir qualidade na Educação Básica.
  - Capacitar e valorizar os profissionais da SEE.
  - Combater o fracasso escolar.
  - Monitorar e avaliar o desempenho de alunos e escolas.
- Assegurar condições mínimas de funcionamento da escola.
  - Transferir recursos financeiros e materiais às escolas estaduais.
  - Adequar, equipar e mobilizar os prédios escolares aos padrões mínimos.
  - Assegurar aos professores da rede estadual os bens culturais, didáticos e tecnológicos.
- Democratizar o acesso e a permanência ao ensino público e gratuito.
  - Ampliar o acesso da educação à escola básica.

- Assegurar programas compensatórios para os alunos do ensino público.
- Ampliar as oportunidades de educação profissional em parceria com outras instituições.
- Modernizar a gestão educacional.
  - Aperfeiçoar a gestão da escola.
  - Desenvolver parcerias com municípios, instituições de ensino e terceiro setor.
  - Aperfeiçoar a gestão na SEE.

As metas acordadas foram amplamente divulgadas na rede de ensino estadual, gerando grande apropriação pelas equipes escolares. Para Binho Marques, o planejamento estratégico possibilita a compactuação de um plano e sua incorporação pelos agentes implementadores, permitindo direcionamento nas ações e dando coesão à equipe.

Importante destacar que o processo de planejamento não foi algo datado, estando presente durante todas as três gestões. Com base na prática de avaliação permanente das ações e resultados alcançados, as metas e ações eram reformuladas de tempos em tempos. Por exemplo, a partir da ação de realizar um diagnóstico das condições das escolas da rede estadual foram definidas outras ações, como a reforma de unidades escolares.

#### *Realização de diagnósticos para balizar ações*

Os processos de planejamento foram alimentados por um conjunto de diagnósticos, que abrangeram o mapeamento das escolas e da rede de ensino estadual relatado na seção anterior e a aprendizagem da leitura e da escrita entre os alunos. Observa-se que as ações desenvolvidas foram de fato baseadas nos diagnósticos realizados, o que aumenta consideravelmente o potencial de sucesso das ações implementadas.

#### *Adoção de padrões mínimos de funcionamento*

O diagnóstico de mapeamento das escolas — realizado por uma equipe multidisciplinar formada por engenheiros e pedagogos, entre outros profissionais — permitiu o estabelecimento de um padrão básico de funcionamento das escolas, por nível de ensino. A ideia foi estabelecer um padrão básico, e nenhuma escola poderia ficar abaixo desse padrão. Esse mapeamento permitiu ainda a definição de um critério de investimento nas escolas: decidiu-se que seriam priorizadas as escolas posicionadas

abaixo do padrão mínimo. Segundo os gestores, essa foi uma decisão pautada pela equidade: dar mais para quem tinha menos.

A rede de escolas foi reordenada a fim de adotar padrões mínimos de infraestrutura e recursos, estabelecidos segundo as necessidades das distintas etapas de atendimento: Educação Infantil, Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. O padrão básico de funcionamento das escolas determinava aspectos como quantidade e nível de formação de professores, equipamentos e infraestrutura. A ideia era que mesmo o estabelecimento de um padrão mínimo garantisse um bom funcionamento. O padrão teria um caráter dinâmico, podendo ser elevado de acordo com o tempo. No âmbito desse padrão, optou-se por um número máximo de 12 salas de aula por escola, a fim de facilitar a gestão do processo de ensino e aprendizagem.

O desenho dos padrões contou com a definição de projetos arquitetônicos marcados pela simplicidade devido à redução de custos de construção e à viabilização da manutenção — transportar cimento e tijolo em algumas regiões do Acre pode ser muito dispendioso. O mesmo ocorreu nos padrões de mobiliário e equipamentos — carteiras de ferro e fórmica, por exemplo, foram tidas como inadequadas do ponto de vista da manutenção de localização remota em relação aos centros urbanos.

#### *Consideração das identidades locais nos projetos arquitetônicos das escolas*

A construção e reforma de escolas passou a ter um critério: a consideração, no âmbito da política acreana, às identidades locais nos projetos arquitetônicos das escolas e materiais utilizados na construção. Os projetos das escolas indígenas traziam o padrão das pinturas indígenas e os das escolas rurais foram inspirados nos antigos casarões de madeira acreanos, da época da borracha. Foram utilizados materiais locais, como a madeira, em detrimento da alvenaria. Na Figura 3 são apresentadas algumas fotos de escolas acreanas.

#### **Figura 3 – Imagens de escolas estaduais do Acre**



Fonte: Almeida Júnior, 2006.

### *Revisão do plano de carreira do magistério*

Um dos primeiros elementos identificados no sentido de garantir condições básicas de funcionamento do sistema educacional no estado foi a revisão do plano de carreira, ação que se constituiu também como parte do processo de estruturação da gestão pública. Os salários estavam atrasados há três meses. Havia uma avaliação de que o plano existente era muito disperso, tanto horizontal quanto verticalmente, gerando diferenças salariais muito grandes entre os professores da rede, o que onerava a folha de pagamento. Na Figura 4 pode ser visto o antigo plano de carreira.

**Figura 4 – Antigo plano de carreira dos professores**

## **VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

### **ANTIGO PLANO DE CARREIRA DOS PROFESSORES**

CLASSE/ LETRA	PE-1 (21)	PE-2 (22)	PE-3 (23)	PE-4 (24)	PE-5 (25)	PE-6 (26)	PE-7 (27)	PE-8 (28)	TEMPO SERVIÇO
01 - A	126,43	140,42	154,41	168,57	224,71	280,84	337,15	393,28	0 - 2
02 - B	132,75	147,44	162,13	177,00	235,94	294,88	354,00	412,94	2 - 4
03 - C	139,39	154,81	170,24	185,85	247,74	309,63	371,70	433,59	4 - 6
04 - D	146,36	162,55	178,75	195,14	260,13	325,11	390,29	455,27	6 - 8
05 - E	153,68	170,68	187,69	204,90	273,13	341,37	409,80	478,03	8 - 10
06 - F	161,36	179,22	197,07	215,15	286,79	358,43	430,29	501,94	10 - 12
07 - G	169,43	188,18	206,93	225,9	301,13	376,35	451,81	527,03	12 - 14
08 - H	177,9	197,59	217,27	237,20	316,19	395,17	474,40	553,38	14 - 16
09 - I	186,79	207,47	228,14	249,06	331,99	414,93	498,12	581,05	16 - 18
10 - J	196,13	217,84	239,54	261,51	348,59	435,68	523,02	610,11	18 - 20
11 - L	205,94	228,73	251,52	274,59	366,02	457,46	549,17	640,61	20 - 22
12 - M	216,24	240,17	264,1	288,32	384,33	480,33	576,63	672,64	22 - 24
13 - N	227,05	252,18	277,3	302,73	403,54	540,35	605,46	706,27	24 - 26
14 - O	238,40	264,78	291,17	317,87	423,72	526,57	635,74	741,59	26 - 28
15 - P	250,32	278,02	305,73	333,76	444,90	556,05	667,52	778,67	28 - 30

**Fonte:** Almeida Júnior, 2006.

O novo plano elaborado no período estudado tornou a carreira docente mais curta: a diferença entre o menor e o maior salário, antes de 140%, foi para 50%, com um aumento substancial no salário inicial e manutenção do valor do salário final — o que não foi bem-aceito pelos dirigentes sindicais, geralmente professores mais antigos da rede. A decisão foi tomada para tornar a carreira mais atrativa para os novos professores ingressantes na rede. As gratificações foram incorporadas e o contrato dos professores foi reduzido para 30 horas. Segundo depoimentos, conseguiu-se a equiparação salarial dos professores em início de carreira com engenheiros e o salário do Acre passou a ser, na época, um dos melhores do país, o que gerou forte apoio dos professores ao governo. O valor do salário inicial era R\$ 450,00 e o final, R\$ 1.800,00. A Figura 5 exibe o novo plano implementado.

**Figura 5 – Plano de carreira de 2001**

**VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**  
**PLANO DE CARREIRA DE 2001**  
**ISONOMIA COM DEMAIS PROFISSIONAIS DE NÍVEL SUPERIOR**

---

	A	B	C	D	E	F
P1	450,00	495,00	540,00	585,00	630,00	675,00
P2	1.200,00	1.320,00	1.440,00	1.560,00	1.680,00	1.800,00

**Fonte:** Almeida Júnior, 2006.

*Formação inicial de professores: volume expressivo de docentes formados e incidência nos currículos da Educação Superior*

Os depoimentos da pesquisa a que se teve acesso (CENPEC, 2015) indicam que, quando a primeira gestão de Jorge Viana assumiu, apenas 27% dos professores tinham Ensino Superior. Muitos, também, eram considerados leigos — não tinham o Ensino Médio. A formação dos profissionais foi tomada como uma prioridade da Secretaria, que firmou uma parceria com a Universidade Federal do Acre (Ufac) para a formação de

professores. A matrícula na universidade triplicou de 1.500 para 4.500 alunos. Recursos financeiros do governo estadual foram investidos na universidade. O governo do estado considerou que essa estratégia seria mais rápida e econômica do que a criação de uma universidade estadual. Os professores “leigos” tiveram acesso ao curso de formação em magistério de nível médio e os com nível médio tiveram acesso a cursos de licenciatura.

Com a avaliação de que os cursos — tanto de Pedagogia quanto as licenciaturas — tinham pouca relação com a sala de aula, o governo estadual influenciou o desenho dos currículos tendo como referências os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), do governo federal, instituído em 2001. A incidência da Secretaria de Educação nos currículos de formação inicial é uma prática pouco comum. Colaborou para o seu sucesso o fato de que a subsecretária de Ensino havia sido pró-reitora da universidade, facilitando a negociação com os professores universitários que deliberavam sobre currículo.

A formação inicial incluiu os docentes das redes municipais. Em acordo celebrado com os prefeitos, os municípios arcavam com os custos de deslocamento e alimentação e o estado, com os demais.

#### *Implementação da avaliação externa e instauração de processos de uso dos dados*

Em 2009, a Secretaria de Educação instituiu o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape) com a finalidade de produzir diagnósticos periódicos para levantar subsídios ao desenho e implementação de políticas públicas. De periodicidade anual, participaram, no período compreendido por esta sistematização, de forma censitária, alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, que respondiam testes nas disciplinas de Português e Matemática e questionários com itens relacionados a fatores associados ao desempenho escolar. A avaliação ocorria por adesão na rede estadual e nas redes municipais de ensino acreanas. Os resultados do Seape eram divulgados por estado, município, escola e aluno, tendo como unidades de análise descritores de aprendizagem.

A Secretaria de Educação passou a realizar reuniões anuais com a equipe de gestão para estudar os resultados da avaliação e elaborar estratégias de intervenção pedagógica. No acompanhamento feito pela Secretaria nas escolas, os coordenadores pedagógicos eram instruídos a analisar os resultados da avaliação externa, propor estratégias de trabalho e acompanhar sua repercussão no processo de ensino e aprendizagem. E os coordenadores pedagógicos, a trabalhar junto com os professores visando desenhar

estratégias de ensino-aprendizagem, especialmente junto aos alunos com mais dificuldades.

#### *Apoio pedagógico da Secretaria às escolas*

Uma rotina de visitas às escolas para apoio pedagógico às equipes foi estabelecida na rede estadual acreana. Com base em roteiros de observação, inclusive de sala de aula, os técnicos da Secretaria apoiavam gestores e coordenadores pedagógicos a melhorarem os processos de ensino-aprendizagem, enfocando a relação professor-aluno e coordenador-professor, a concretização de premissas da formação nas práticas pedagógicas empreendidas pelos professores, o emprego de estratégias utilizadas com os alunos que apresentavam mais dificuldades, entre outras.

Os gestores da Secretaria creditam que o acompanhamento oferecido constitui-se em um pilar fundamental da política.

#### *Fortalecimento da figura do coordenador pedagógico nas escolas*

Houve investimento no fortalecimento da função dos coordenadores pedagógicos nas escolas. Primeiro, todas as escolas passaram a ter um coordenador pedagógico. Entre suas funções estava o apoio ao professor no planejamento e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Os coordenadores eram orientados a realizar observações em sala de aula e a fazer devolutivas para os professores, orientá-los na avaliação dos alunos e apoiá-los em ações de acompanhamento da evolução da aprendizagem dos alunos. Eram também responsáveis pela formação continuada desenvolvida na escola — as ações de formação continuada na rede ocorriam em dois âmbitos: pela Secretaria de Educação, que definia os temas e organizava as formações e, sobretudo, internamente às escolas, com temas propostos e desenvolvidos pelos coordenadores pedagógicos.

#### *Certificação de educadores para participação em eleição para diretor*

Os diretores da rede de ensino acreana eram, antes da gestão de Jorge Viana, eleitos pelas comunidades das escolas. A equipe da Secretaria de Educação, compreendendo a importância da liderança do diretor na escola e de ele ter uma formação adequada para o desenvolvimento da função, instaurou processo de certificação de diretores para participação em eleições dos gestores escolares.

### *Implementação de currículo para o Ensino Fundamental*

Outra ação que buscou o fortalecimento das orientações e processos pedagógicos foi a elaboração de currículo para o Ensino Fundamental. O documento para os anos iniciais foi elaborado junto com as ações de formação de professores, com base nos PCN, em parceria com o município de Rio Branco, com participação de professores e coordenadores pedagógicos.

### *Instauração de processos de negociação*

Em diversas instâncias foram instauradas estratégias de diálogo, participação, negociação e pactuação. Foi criada, na estrutura da Secretaria, uma subsecretaria de gestão, focada na instauração dos processos de negociação e participação democrática. No início da primeira gestão, foram realizados os fóruns para definir/validar metas para a educação no estado. As escolas foram organizadas por regionais para a discussão de propostas para a educação no estado. Segundo os depoimentos, essa ação colaborou para que o governo ganhasse legitimidade.

Processos de negociação são sempre permeados por conflitos. O investimento na infraestrutura escolar, na formação de professores e a revisão do plano de cargos e salários foram importantes para garantir negociações com os professores como, por exemplo, questões acerca do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

### *Fortalecimento da autonomia administrativo-financeira*

Novos procedimentos foram instaurados visando promover maior autonomia administrativo-financeira para as escolas. A instituição da autonomia administrativo-financeira ocorreu principalmente por meio do estabelecimento do PDE-escola, do Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola (programas do Ministério da Educação) e da revisão das regras relativas à gestão de recursos financeiros. Com o acesso a recursos para administração do dia a dia escolar, problemas simples de ser resolvidos de fato puderam ser resolvidos de maneira ágil.

### *Não negociação de pontos constitucionais*

O governo aumentou a autonomia administrativo-financeira e restringiu-a em pontos considerados direitos do aluno, como o cumprimento do currículo e dos 200 dias letivos. A medida pode parecer óbvia, mas mostrava potencial de apresentar grande impacto nos indicadores educacionais.

### *Fortalecimento do regime de colaboração*

Além das medidas chamadas emergenciais, outras ações de organização da rede foram sendo, aos poucos, instituídas. Para o aumento da taxa de matrícula, buscando gerar maior acesso da população ao serviço educacional, foi celebrada parceria com as prefeituras para planejamento conjunto da oferta.

Na relação com os 22 municípios do estado, foi celebrado um acordo para o alcance de metas. Os secretários municipais de Educação se reuniram com a secretária estadual para a definição de metas, prioridades e planos para os municípios a fim de assumirem gradativamente a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram assinados pactos com os municípios. Foram também oferecidas vagas aos municípios nas formações realizadas pelo estado e vice-versa, e havia permuta de servidores e planejamento integrado da matrícula.

### **A consideração das especificidades dos povos da floresta: a adoção de um modelo diferenciado para a educação rural**

A política para a educação rural foi dividida em duas grandes linhas: uma para as escolas maiores, mais próximas aos centros urbanos, e outra para as escolas situadas em localidades mais remotas. Nas escolas maiores, o formato e as ações pouco se diferenciam das escolas urbanas. Para as escolas mais distantes das cidades e sedes de municípios, foram implementados os programas Asinhas da Florestania<sup>8</sup>, para a Educação Infantil, e o Asas da Florestania, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O Asinhas da Florestania era destinado ao atendimento escolar de crianças de 4 e 5 anos residentes na área rural. Havia um grande déficit no atendimento à Educação Infantil nas áreas rurais do estado. As prefeituras enfrentavam dificuldades como transporte e grande volume de recursos necessários para construir e manter escolas para poucos alunos. No pacto da Educação Para Todos, celebrado com os municípios, foi acordado que eles avançariam nas matrículas nas áreas com maior densidade populacional (tais como áreas de assentamento, onde já havia escolas onde poderiam ser construídas mais salas para a Educação Infantil) e que o estado apoiaria o atendimento às crianças das áreas rurais com população mais rarefeita, de difícil acesso. O estado fornecia

---

<sup>8</sup> Florestania é um termo criado no Acre. Faz alusão à cidadania de quem mora na floresta e a uma sociedade mais justa.

o material pedagógico e a formação continuada e a prefeitura se responsabilizava pela contratação dos professores.

O desenho do programa consistia na realização de duas visitas semanais com duração de duas horas e meia às residências de famílias com crianças de 4 e 5 anos. Os educadores levavam os materiais pedagógicos — aparelho de CD portátil, com acervo de canções e livros de literatura infantil, além de lápis, borracha, pincel, tesoura, barbante, entre outros — e realizavam um trabalho pautado em sequências didáticas e atividades como contação de histórias, brincadeiras de roda e relacionadas à Matemática. As atividades eram orientadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil; a carga horária, porém, era menor do que o previsto por esse documento. Cada educador atendia, em média, dez famílias.

O Asas da Florestania, direcionado ao Ensino Fundamental, utilizava o formato de classes multisseriadas — o possível diante da quantidade rarefeita de alunos. No Ensino Fundamental, o Asas da Florestania apresenta um desenho para os anos iniciais e outro para os anos finais. Nos anos iniciais, o programa seleciona professores pedagogos para atuarem como unidocentes no conjunto de disciplinas e oferece um material próprio. Nos anos finais, diante da dificuldade de transporte até escolas maiores e do desejo de fixar os adolescentes em suas comunidades, que muitas vezes têm de se mudar para continuar os estudos, foi construído um desenho também de unidocência, tal como nos anos iniciais. Nessa etapa, porém, os alunos tinham aulas de um componente curricular por vez, com professores que trabalhavam por módulos. O mesmo professor trabalhava todas as disciplinas, mas uma por vez. Começava, por exemplo, com Língua Portuguesa; quando o módulo se encerrava, iniciava-se o próximo, Ciências; e assim por diante, abrangendo também Matemática, História e Geografia. Apenas a Educação Física era trabalhada por um professor itinerante que se revezava entre as comunidades. Esse desenho possibilitou trabalhar o desafio de oferecer os anos finais dos Ensino Fundamental nas comunidades rurais.

Todos os professores — dos anos iniciais e dos finais — passavam por formação continuada específica para trabalhar todas as disciplinas. A carga horária das escolas rurais era a definida pela legislação: 200 dias e 800 horas. Os salários pagos aos professores do Programa Asas da Florestania eram diferenciados em relação aos dos demais professores da rede.

No Ensino Médio, de forma a viabilizar o acesso a essa etapa em comunidades pequenas, o Programa Asas da Florestania trabalhava com as quatro grandes áreas do

Enem: Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Professores licenciados das quatro áreas foram selecionados em um edital específico e se revezavam pelas comunidades ministrando as aulas. Os componentes curriculares de cada área eram trabalhados de uma só vez. Teve-se acesso a relatos de que, diante da carência de professores de Matemática, eles eram cobertos, normalmente, pela área de Ciências da Natureza, cuja grande maioria era licenciada em Biologia. A Secretaria de Educação elaborou um quadro para orientar o rodízio dos professores nas comunidades. O desenho possibilitou o acesso ao direito a essa etapa da Educação Básica.

Existiam dificuldades em encontrar professores em quantidade suficiente para atuar no Asas da Florestania do Ensino Médio. Quando isso ocorria, a Secretaria precisava montar um “quebra-cabeça” para resolver a situação em cada escola. Uma das soluções adotadas foi a contratação temporária do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental para dar aulas para o Médio.

O desenho da política foi traçado de maneira geral, mas, na implementação, foi preciso fazer adaptações de forma a contemplar as particularidades de cada situação específica. Isso implicou visitas e estudos de arranjos e desenhos, sempre visando a garantia do acesso e permanência na escola. A maior parte das especificidades refere-se a questões geográficas das localidades atendidas e dificuldades de operacionalização.

### **Educação indígena como política pública**

Nas gestões estaduais aqui em evidência, a educação indígena passou a figurar como uma política pública. No primeiro ano do governo Jorge Viana — 1999 — a educação escolar indígena era ainda recente no estado, tendo-se iniciado na década anterior, com ações desenvolvidas por uma organização não governamental, a Comissão Pró-Índio do Acre<sup>9</sup>, que desenvolvia um trabalho junto aos indígenas dos municípios Jordão e Tarauacá com a intenção de construir um projeto educativo que atendesse às suas necessidades.

A política estadual de educação indígena foi traçada pela equipe de governo com a colaboração dos profissionais da Comissão Pró-Índio. O projeto foi orientado por uma proposta de educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Os projetos pedagógicos de cada escola eram construídos em conjunto com as comunidades indígenas. A orientação

---

<sup>9</sup> Organização da sociedade civil brasileira fundada em 1979 que atua na defesa dos direitos dos povos indígenas que vivem no Acre.

era que o projeto pedagógico teria uma relação com o projeto de gestão territorial de cada comunidade, identificado como o “plano de vida” comunitário, no qual se definiam diretrizes para a educação, saúde, produção agroflorestal, entre outros. Inicialmente as necessidades apontadas por eles eram de caráter mais básico; num segundo momento, já apresentavam necessidades mais ligadas à interação com a sociedade.

Foi constituída uma Coordenação de Educação Indígena vinculada à subsecretaria de Ensino. Nela, uma equipe de aproximadamente 12 pessoas trabalhava na gestão de projetos e em ações pedagógicas — acompanhamento da construção dos projetos pedagógicos das escolas, organização das ações de formação de professores e produção de material didático. Nos núcleos da Secretaria Estadual de Educação nos 11 municípios onde estão localizadas as terras indígenas foram lotados de um a três profissionais (18, ao todo), majoritariamente indígenas com Ensino Superior, para fazer a articulação entre a pasta e as escolas.

Foi priorizada a contratação de professores indígenas das respectivas etnias num processo em que as próprias comunidades escolhiam seu professor. A contratação ocorria de forma direta, sem processo seletivo, o que foi possibilitado por meio de uma autorização da Procuradoria Geral do Estado, que autorizou a Secretaria a contratar sem processo seletivo. Aos professores escolhidos pelas comunidades era oferecida formação.

As ações de formação ocorriam de forma presencial anualmente na sede da Secretaria Estadual, com a duração de 45 dias, num regime de trabalho de 44 horas — uma semana. Os cursos trabalhavam conhecimentos básicos, como o aprimoramento da leitura e da escrita, e questões relacionadas aos direitos indígenas, como a legislação em relação a território. A formação tinha continuidade nas comunidades, com a visita dos técnicos da Coordenação de Educação Indígena.

Em forma concomitante com a formação foi feita a produção de material didático, conduzida pelos próprios docentes, com orientação e apoio da Secretaria de Educação. Os professores eram responsáveis pela elaboração, com participação dos idosos e das pessoas com mais conhecimento da cultura e da língua. Eles elaboravam o material, escreviam, faziam as ilustrações; linguistas e antropólogos apoiavam o processo; a Secretaria fazia o estudo desse material, analisava a adequação para cada nível de ensino, elaborava o projeto gráfico e publicava com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Como as línguas indígenas, sua gramática e regras estão em estudo, sofrendo muitas vezes alteração, e isso algumas vezes teve reflexo no material produzido. Como exemplo há o caso do material do povo Ashaninka, que

estava praticamente pronto para publicação, quando a Secretaria foi avisada de que resolveram acrescentar mais duas letras no alfabeto, acarretando a revisão de todo o material. Diante dessa situação, a Secretaria optou por inicialmente fazer um material para experimentação em cópia xerox simples, prevendo um tempo para edições. Quando o material já havia sido experimentado e bem avaliado, era encaminhado para publicação. Segundo a coordenadora de educação indígena, os professores são muito bons na produção de material didático: produzem textos com significados para a cultura e buscam a melhor forma de elaboração das questões para que os alunos tenham um bom aprendizado.

Os projetos das comunidades incluíam o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. O Ensino Médio era oferecido em polos. Nessa etapa, exigiu-se maior contratação de professores não índios, pois há poucos professores indígenas com nível superior no estado (segundo dados de depoimentos concedidos em entrevista de pesquisa, aproximadamente cem, distribuídos pelo estado). Quando não foi possível atender via educação indígena em polos, a matrícula era efetuada em escolas não indígenas.

Ao viabilizar que as comunidades selecionassem seus docentes, apoiar a produção de material didático para cada comunidade e promover a elaboração dos projetos pedagógicos pelas comunidades, o estado criou uma estrutura que permitiu contemplar a diversidade das comunidades indígenas. Esta é uma grande dificuldade, um desafio: implementar uma política capaz de atender ao projeto de vários povos e comunidades. Ou seja, não é um projeto de escola indígena, mas um projeto capaz de dar sustentação a muitas escolas indígenas. Muitas vezes seguir as regras do poder público para implementar uma política diferenciada dificulta o desenvolvimento das ações, como, por exemplo, a necessidade de licitação.

## **Resultados alcançados**

### *Crescimento do Ideb*

O crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Acre entre 2005 e 2013, em proporção maior que a média brasileira e da região Norte, pode ser apontado como um dos resultados da política educacional desse estado. O índice dos anos iniciais do Ensino Fundamental passou de 3,4 para 5,1: cresceu 52% — mais que o país, que cresceu 36% (de 3,8 para 5,2). Nos anos finais, o estado exibiu um crescimento de 27% (passou de 3,5 para 4,4), ao passo que o Brasil cresceu 25% (passou de 3,5 para 4,4).

### *Mudança no perfil de diretores e professores*

Outro resultado que pode ser apontado é a mudança no perfil de diretores e professores da rede estadual, averiguada com base nos questionários contextuais das edições de 1999 e 2011 do Saeb. A literatura educacional indica que os professores e os diretores (seu perfil, sua ação, as características de seu trabalho, etc.) são elementos centrais para que a escola possa potencializar a aprendizagem dos alunos, a despeito de sua condição social, cultural e econômica.

Como vimos na seção anterior, houve grande investimento do estado na formação inicial de professores. Em 1999, os diretores que não possuíam formação em curso superior respondiam por 23,4% do total (sendo que 4,1% deles possuíam o Ensino Fundamental como último nível de escolaridade completo). A formação em Pedagogia foi a opção marcada por 29,8% dos respondentes, ao passo que 37,9% possuíam formação em outras licenciaturas (que não a Pedagogia). Ainda, 8,9% tinham formação superior diferente da licenciatura. Em 2011, o percentual daqueles que não possuíam Ensino Superior era bem menor do que em 1999: 1,5% (somando aqueles com Ensino Médio incompleto, Ensino Médio completo — incluindo o Magistério — e Ensino Superior incompleto). Além disso, entre aqueles com curso superior, o percentual com formação em Pedagogia aumentou, passando a ser de 42,3%. A formação em outras licenciaturas passou a responder por 43,8%, ao passo que outras formações superiores responderam por 11,9% do total.

A forma de ingresso do diretor em sua função apresentou alterações entre 1999 e 2011. Em 1999, aqueles que eram diretores no Acre haviam chegado a essa função, em sua maioria, por meio de eleição. O processo eleitoral foi a forma de ingresso de 93,3% dos casos válidos. A indicação por técnicos respondia pelos 6,7% restantes dos casos. Em 2011, a principal forma de ingresso dos diretores em exercício havia sido a eleição combinada com a seleção: 71,6% dos diretores haviam chegado à função por esse modelo. Apenas a eleição foi a forma de ingresso de 15,9% dos diretores. A indicação por técnicos respondeu por apenas 3% dos casos (outras formas de indicação representaram 4% do total, ao passo que outras formas de ingresso responderam por 3,5%). Por fim, apenas a seleção foi a forma de ingresso de 1% dos diretores.

Em relação ao nível de escolaridade dos professores, é notável a diferença existente entre 1999 e 2011<sup>10</sup>. Em 1999, aqueles que possuíam o Ensino Médio como

---

<sup>10</sup> Os instrumentos de 1999 e 2011 apresentam, quanto a essa variável, algumas diferenças nas alternativas de resposta. Em 2011, há mais opções de resposta do que em 1999: há a opção de não ter completado o

último nível de escolaridade completo representavam 52,3% do total de casos válidos (destes, 50,4% possuíam magistério). Aqueles que possuíam Ensino Superior em Pedagogia respondiam por 8,7% (licenciaturas outras, que não a Pedagogia, por 26,4%), ao passo que 12,6% possuíam formação superior em outras áreas. Em 2011, o percentual daqueles que possuíam apenas o Ensino Médio foi muito menor do que em 1999: apenas 3,8% do total válido (dos quais 1,8% passou pelo magistério). Além disso, a formação superior em Pedagogia assumiu maior protagonismo, representando 25% dos casos válidos. A formação em outras licenciaturas (Matemática e Letras) respondeu por 64,2% do total, enquanto a formação em outros cursos superiores foi a opção marcada por 6% dos professores. Apenas 0,6% tinha formação em Normal Superior.

#### *Aumento das taxas de acesso à escola*

No caso das populações rurais, o acesso ao sistema educacional foi identificado por meio da comparação das Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1999 e 2011. Por não haver dados na Sinopse de 1999 sobre acesso dos indígenas ao sistema educacional acreano, compararam-se informações do Censo Escolar Indígena de 1999 com dados presentes na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2011.

Dados estatísticos do Inep podem oferecer evidências sobre a relação das gestões estaduais acreanas aqui sistematizadas com a promoção de políticas de acesso à escola pelos povos da floresta. Ao contrário da tendência notificada pelo Ministério da Educação, de decréscimo do número de matrículas na Educação Básica na área rural no Brasil<sup>11</sup>, de 2003 a 2013, as Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Inep de 1999 e 2011 denotam que entre esses anos houve, no estado do Acre, um crescimento expressivo no número de matrículas rurais, de 158%, passando de 46.025 para 72.594. Esses dados indicam que havia, portanto, demanda não atendida junto à população e que houve, efetivamente, um esforço de inclusão da população do campo, por parte do poder público, no sistema educacional de Educação Básica. Esforço similar foi verificado no meio urbano, que experimentou um crescimento de 153% em suas matrículas de Educação Básica, passando de 122.490 para 187.485.

---

Ensino Médio; além disso, para o Ensino Superior, há opções mais específicas, como as licenciaturas em Matemática e em Letras; a formação em Normal Superior também foi acrescentada. A modificação no instrumento, contudo, não inviabiliza que a comparação entre 1999 e 2011 seja realizada.

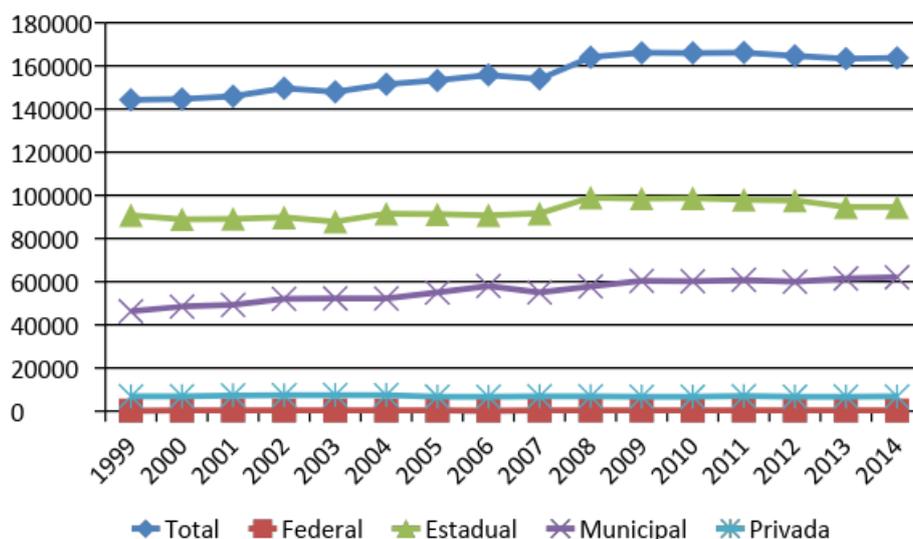
<sup>11</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32804>.

Segundo o Censo Escolar Indígena de 1999, o número de escolas no referido estado era de 75. A Sinopse Estatística da Educação Básica do Inep de 2011 notificou a existência de 175 escolas indígenas. Observa-se ainda que o número de matrículas indígenas apontado pelo Censo Escolar Indígena de 1999 era de 2.541. Em 2011, a Sinopse Estatística do Inep informava que havia 7.192 indígenas matriculados.

*Dados de matrícula*

Quanto aos dados de matrícula do Ensino Fundamental, observa-se uma tendência de crescimento de 1999 a 2010 nas redes municipal e estadual.

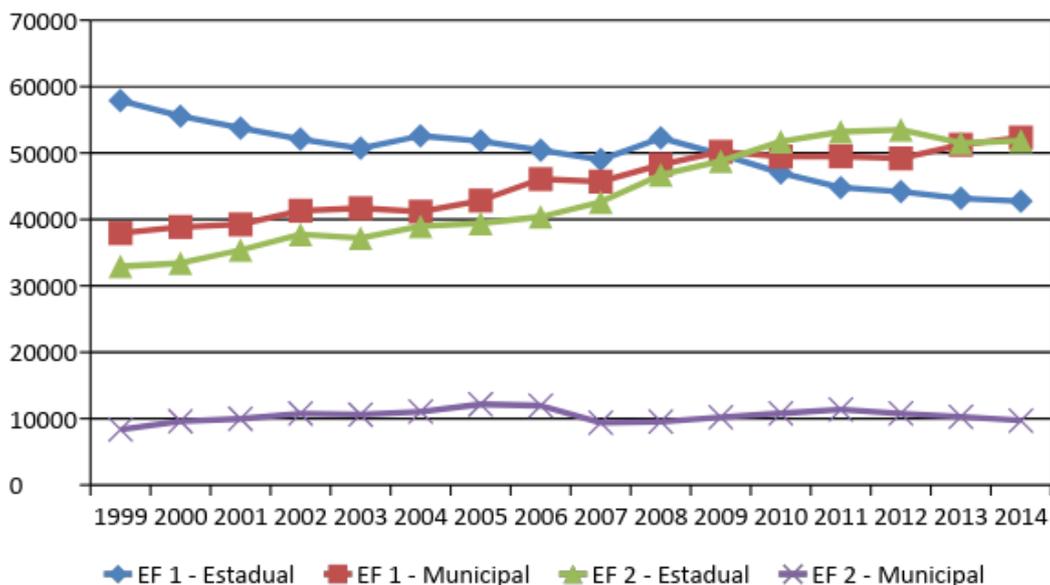
**Figura 6 - Matrículas no Ensino Fundamental no Acre – total e por rede**



Fonte: Sinopses dos Censos Escolares 1999 a 2014/Inep.

Com base na Figura 7, vemos que a expansão das redes municipais se deu nos anos iniciais do EF (EF 1) e da rede estadual nos anos finais do EF (EF 2).

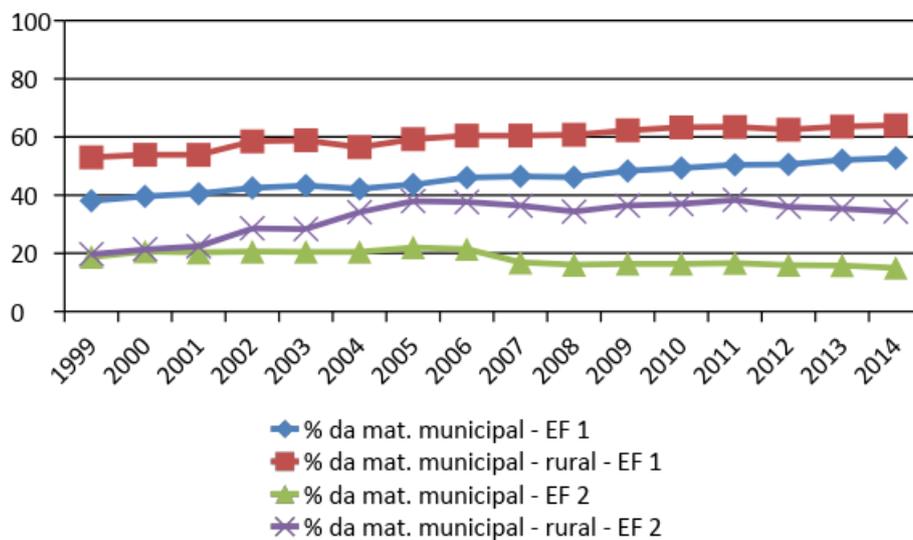
**Figura 7 - Matrículas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no Acre nas redes municipais e estadual**



Fonte: Sinopses dos Censos Escolares 1999 a 2014/Inep.

Houve crescimento mais substancial no EF 1 como um todo e no EF 2 da zona rural (Figura 8).

**Figura 4 - Percentual das matrículas municipais em relação ao total das matrículas nas redes públicas (federal, estadual e municipais) no EF 1 e no EF 2**



Fonte: Sinopses dos Censos Escolares 1999 a 2014/Inep.

\*\*\*

A política educacional acreana exhibe a presença de estratégias de implementação baseadas em princípios de justiça equitativos: o governo implementou, no período, ações visando a ampliação das oportunidades educacionais para populações tradicionalmente

excluídas do sistema educacional, em termos das condições básicas de infraestrutura das escolas e de acesso à Educação Básica. Ademais, verificaram-se ainda iniciativas voltadas para a valorização da identidade local e para responder às necessidades e especificidades das populações indígenas e rurais, ações compatíveis com o princípio de justiça como reconhecimento.

As estratégias aqui mencionadas, voltadas a ampliar a igualdade de oportunidades para populações excluídas da educação escolar (como os indígenas e as comunidades do meio rural) e que vivem na Amazônia, com seus rios e florestas, denotam a complexidade de se efetivarem políticas educacionais que garantam o direito à educação das populações que vivem nessas localidades. Possivelmente, tal complexidade explique parte das fragilidades da região Norte no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, o que remete à necessidade de que as políticas nacionais que orientam as ações dos governos locais considerem as especificidades dessa região.

## **Referências**

ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques. **O planejamento estratégico e a reforma educacional do Acre**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, em convênio com a Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2006.

ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio (Binho) Marques. Gerir para transformar, sem medo da oposição — nem da oposição. *In*: CENPEC (org.). **Razões e desafios do gestor da Educação: dez entrevistas sobre a prática da gestão educacional**. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2018. p. 9-30. (Entrevista concedida a Antônio Augusto Gomes Batista, Fabiana Hiromi, Frederica Padilha e Mauricio Ernica).

CENPEC. **Políticas de melhoria de qualidade na educação e equidade: o caso do Acre**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Cenpec: 2015. [mimeo]

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. A política educacional do Acre e os resultados do Ideb. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 472-489, dez. 2016.

UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO BRASIL. **Acre possui mais de 47% de seu território composto por áreas protegidas**. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/noticia/185070>. Acesso em 14 abr. 2019.

PNUD. **Ranking IDHM Unidades da Federação 2010**. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-uf-2010.html>.

Acesso em: 14 abr. 2019.

REZENDE, Wagner; RIBEIRO, Luiz Vicente; GUSMÃO, Joana. Equidade educacional no Acre: os resultados do Saeb entre 1999 e 2011. **Cadernos Cenpec**, v. 8, n. 2, dez. 2018. [no prelo]

RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque; REZENDE, Wagner Silveira; VIEIRA, Sofia. **Características da política educacional do Acre (1999-2010) e o desafio da equidade**. [mimeo] [texto submetido para avaliação de periódico acadêmico].