UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADES DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CONVÊNIO DINTER-MINTER USP/UEA

ALDENÉIA SOARES DA CUNHA

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO GÊNERO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MANAUS/AM

SÃO PAULO

2012

ALDENEIA SOARES DA CUNHA

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO GÊNERO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MANAUS/AM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de doutora em Ciências.

Orientadora: Prof. Dra. Rosa Ester Rossini

SÃO PAULO
2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Cunha, Aldenéia Soares da

c972g Geografia e educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas estaduais de Manaus/AM / Aldenéia Soares da Cunha: orientadora Rosa Ester Rossini. - São Paulo, 2012.
272 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Escola. 2. Espaço. 3. Gênero. 4. Educação.
I. Rossini, Rosa Ester, orient. II. Título.

Aldenéia Soares da Cunha

Geografia e Educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas estaduais de Manaus/AM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de doutora em Ciências.

Aprovada em 03/12/2012

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosa Ester Rossini - Orientadora
Universidade de São Paulo - FFLCH

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão
Universidade Federal do Amazonas - FACED

Profa. Dra.Iraildes Caldas Torres
Universidade Federal do Amazonas - ICHL

Prof. Dr Fábio Betioli Contel
Universidade de São Paulo - FFLCH

Prof. Dra. Nidia Nacib Pontuschka
Universidade de São Paulo - FE

Dedico,

A todos os professores e a todas as professoras que têm coragem de continuar no magistério.

AGRADECIMENTOS

À orientadora Professora Dra. Rosa Ester Rossini pelas orientações e dedicação ao longo da formulação deste trabalho; por se mostrar presente, porém, sem sufocar, pois sua experiência foi mostrando que os acertos tornam-se vitórias e os erros algo que deve ser conquistado.

Aos meus pais queridos e amados que sentiram muita minha falta, mas não deixaram de torcer e rezar pela filha querida para que ela concluísse esse trabalho e voltasse para o aconchego do seu lar.

A todos os professores e professoras das escolas estaduais da Secretaria de Educação do município de Manaus que aceitaram participar desta pesquisa e compartilharam comigo suas experiências.

Aos meus filhos queridos Débora e Rodrigo, por me darem força e acreditarem em meu potencial.

À amiga Solange Farias por estar presente num momento difícil da minha vida e acreditar no meu potencial, sempre solidária e trocando esperanças, sendo incansável nas tabulações dos resultados e no incentivo para o término dessa etapa da minha vida.

As amigas, Genoveva, Ray Pedrosa, Edilene e a queridíssima Pandora com as quais dividi momentos especiais.

À amiga Joaquina de Oliveira, Raimunda Araújo, Ray Pedrosa e a irmã querida Maria do Socorro, com quem dividi a carga do trabalho acadêmico durante a fase final da redação deste trabalho.

Ao amigo Gerson Nogueira que apesar das mágoas que lhe causei durante esse percurso não deixou de incentivar e participar diretamente desta pesquisa, demonstrando ser um espírito de muita luz.

À Professora Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi pelas orientações que me trouxeram de volta ao caminho da elaboração deste trabalho.

À Secretaria Estadual de Educação por permitir o desenvolvimento da pesquisa, por incentivar a continuação de minha qualificação, permitindo meu afastamento sem prejuízos dos vencimentos para o desenvolvimento deste trabalho, e por todas as informações concedidas.

Ao Programa de Apoio à Formação de Recursos Humanos Pós-Graduados do Estado do Amazonas - FAPEAM, cujo apoio financeiro contribuiu grandemente para a realização da pesquisa.

A todos e a todas citados aqui, por compartilharem desse trabalho, por acreditarem na importância desse estudo meus sinceros agradecimentos.

"Não sou militante de coisa alguma, apenas de ideias"

MILTON SANTOS

CUNHA. Aldenéia Soares da. Geografia e Educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas estaduais de Manaus/AM. 2012. 273 fl. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

RESUMO

A tese Geografia e Educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas estaduais de Manaus/AM apresenta o resultado de um estudo realizado em 27 escolas estaduais do município de Manaus, com 216 docentes, sendo 108 mulheres e 108 homens. O objetivo foi compreender as implicações de gênero constitutivas do exercício da docência, as possíveis diferenças na prática pedagógicas e as especificidades que determinam as características profissionais do ser professor/ser professora na construção do espaço escolar. Tratou-se de uma investigação de cunho qualitativa, tendo como referência de interpretação a análise do conteúdo. A pesquisa pode ser respondida por uma análise geográfica por interpretar o espaço como socialmente construído. A categoria do espaço considerada neste estudo foi a da instância social, sendo a escola um sistema de objeto e de ações, o que implicou valorizar a relação entre objeto e ação. Nessa perspectiva aqui apresentada, o estudo das relações estabelecidas entre os seres humanos visou às diferenciações internas nelas existentes, compreendendo as diferentes formas de produzir e reconhecer as questões ideológicas e políticas que contém e estão contidas neste espaço. Para tanto, foi necessário, estudar a escola em sua dimensão histórica, vinculada às condições concretas da vida cotidiana. Efetivamos esse estudo a partir da interpretação aberta dos pressupostos teóricos, buscando articulá-los com a interpretação da realidade educacional. Na primeira fase da pesquisa privilegiamos os dados quantitativos, utilizando os seguintes instrumentos: questionários e observações. Nas entrevistas selecionamos uma escola por área administrativa, totalizando seis escolas. Por fim, realizamos um grupo focal em uma das seis escolas selecionadas, objetivando captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências, reações, tendo como figura fundo, o gênero. O desenvolvimento do grupo focal permitiu emergir multiplicidades de pontos de vista e processos emocionais os quais caracterizam e determinam a organização do espaço escolar. Ao tomar a interação entre espaço e gênero como conceitos chaves da investigação, buscamos âncoras teóricas que tratassem das relações entre o sujeito e a construção do espaço como processo em constituição, assim foi possível sinalizar a aproximação entre os campos teóricos diversos. Em pleno século XXI, ainda se percebem descriminações de gênero no contexto escolar. Meninas e meninos são educados de forma diferente para assumirem papéis na sociedade que atendam a essas diferenças. Sendo a escola uma das instâncias educacionais ela tem contribuído para essa discriminação.

Palavras-chave: Espaço. Escola. Gênero. Professores. Professoras. Educação.

CUNHA. Aldenéia Soares da. Geography and Education: Implications of gender in the teaching profession and the construction space in the state public schools state of Manaus / AM. 2012. 273 fl. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

ABSTRACT

The theory “Geography and Education: Implications of gender in the teaching profession and the construction space in the state public schools state of Manaus / AM” presents the results of a study realized in 27 schools in the city of Manaus, with 216 professors, 108 women and 108 men. The objective was understand the implications constitutive practice of to teaching, the possible differences in pedagogical practice and the specific characteristics that determine a teacher's professional / be a teacher on the constructiuon of the space school. This was an investigation of quality, with reference to the interpretation of the content analysis. The survey can also be answered by a geographic analysis to interpret the space as social constructed. The type of space considered in this study was the suburb, the school is considered a system of object and actions, which implied value and relationship between object and action. The school study was to study the relationships that develop between humans, targeting and the internal differentiations existing therein, comprising the different ways to produce and recognize the ideological and political issues that count and that are contained in this space, it was necessary to study school in his story, linked to the concrete conditions of everyday life. For this study we chose to walk towards the open interpretation of theoretical assumptions, searching them relates to the interpretation of the reality of education. In the first phase of the research we have prioritized the amount using the following instruments: questionnaires, observations and interviews. Finally, we conducted a focus group in one of six schools selected for the interview. The goal was to capture from the trade carried out in the group, concepts, feelings, attitudes, beliefs, experiences, reactions, with the bottom figure the genre. The development group showed several views and emotional processes that characterize and determine the organization of the school. The interaction between space and gender as research concepts, seek a theory that addressed the relationship between the subject and the construction of space as process creation, not as something done and finished, so it was possible to sign the similarities between the theoretical area. In the XXI century, still perceived discriminations in schools. Girls and boys are still educated differently to assume roles in society that meet these differences. Being one of the school educational facilities that have contributed to this discrimination.

Keywords: Space. School. Gender. Teachers and Teachers. Education

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Manaus: concluintes em magistério do Instituto de Educação do Amazonas (anos 1975,1986, 1997).....106

Gráfico 2: Manaus: número de escolas, segundo níveis de ensino – 2010.....123

Gráfico 3: Manaus: percentual de professoras e professoras que trabalham em mais de uma instituição.....152

Gráfico 4: Manaus: opinião das professoras e dos professores quanto as dificuldades encontradas no espaço escolar para desenvovler as atividades pedagógicas – 2012.....173

Gráfico 5: Manaus: disciplinas lecionadas pelos professores e professoras -2012.....197

Gráfico 6: Manaus: opinião dos professores sobre quem resolve melhor o problema de uma briga entre estudantes……..213

Gráfico 7: Manaus: opinião dos (das) docentes sobre quem resolve melhor o problema de comportamento inadequado dos (das) professores (as) – 2012..……214

Gráfico 8: Manaus: opinião dos (das) docentes sobre o planejamento - 2012.....216

Gráfico 9: Manaus: opinião dos (das) docentes sobre quem resolve melhor o problema da primeira menstruação de uma jovem na sala de aula……..217

Gráfico 10: Manaus: opinião dos (das) docentes sobre quem resolve melhor situações de discriminação de homoafetividade na sala – 2012.....220

Gráfico 11: Manaus: opinião dos docentes sobre quem resolve melhor o problema de namoro na escola.. 222

Gráfico 12: Manaus: opinião dos (das) docentes sobre quem organiza melhor os murais da escola 227

Gráfico 13: Manaus: qualificação profissional das professoras e professores do 6º ao 9º ano – 2012.....232

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Manaus: Foto do Seminário Episcopal São José.....78

Figura 2: Povoamento da Amazônia – séculos XVIII e XIX.....79

Figura 3: Localização de Manaus.....90

Figura 4: Manaus: foto do igarapé do Espírito Santo 93

Figuras 5: Manaus: Fotos: da urbanização cidade no período áureo da borracha: a) Avenida Eduardo Ribeiro; b) Bonde elétrico; c) Teatro Amazonas; d) Praça do Congresso.....95

Figura 6: Manaus: foto da fachada atual do Instituto de Educação do Amazonas. 101

Figura 7: Manaus: Foto de Moradias precárias na área central da cidade: a) Zona Sul, igarapé do Bairro São Francisco; b) becos no bairro da Raiz; c) instalações elétricas Zona Leste; d) casebres na beira do rio no bairro do Educando; e) lixo ao redor de uma escola na Zona Centro Sul; f) casebres a beira do igarapé Zona Norte…...…….116

Fugira 8: Manaus: Divisão Política e Administrativa da cidade – 2012.....118

Figura 9: Manaus: Distribuição da População por Zona Administrativa - 2012.....121

Figura 10: Manaus: População de estudantes de 10 a 14 anos por zonas administrativas - 2012.....123

Figura 11: Manaus: Distribuição das escolas públicas da cidade de Manaus – 2011..... 127

Figura 12: Manaus: Distribuição das escolas públicas e privadas na zona Centro Oeste da cidade – 2011..... 128

Figura 13: Manaus: Distribuição das escolas públicas e privadas na zona Centro Sul da cidade – 2011.....129

Figura 14: Manaus: Distribuição das escolas públicas e privadas na zona Leste da cidade – 2011.....130

Figura 15: Manaus: Distribuição das escolas públicas e privadas na zona norte da cidade – 2011…….131

Figura 16:Manaus: Distribuição das escolas públicas e privadas na zona Oeste da cidade – 2011. 132

Figura 17: Manaus: Distribuição das escolas públicas e privadas na zona Sul da cidade – 2011.....133

Figura 18: Manaus: situação estrutural de algumas escolas públicas. a) cadeiras em péssimas condições ; b) pátio utilizado como quadra; c) fachada de uma escola pichada; d) corredores estreitos e gradeados……..….149

Figura 19: Manaus: *Layout* da sala de aula da maioria das escolas: a) escolha do *layout* pelos docentes no questionário; b) arrumação das cadeiras na sala de aula; c) alunos enfileirados em sala de aula – 2012……..…160

Figura 20: Manaus: Sala dos docentes em uma escola na zona Leste – 2012 187

Figura 21: Manaus: Distribuição dos professores e professoras por zonas administrativas e percentual sobre o total de números de docentes – 2012.....229

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número das escolas do ensino fundamental que foram investigadas (2012)……21

Quadro 2**:** Brasil: Alunos matriculados nas Escolas Públicas e Privadas (1854).....48

Quadro 3**:** Manaus: Concluintes em Licenciaturas na Universidade Federal do Amazonas (1982 a 1993)……..107

Quadro 4: Desempenho educacional do Município de Manaus (2011).....124

Quadro 5: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre espaço escolar (2012)……..139

Quadro 6: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre o espaço imaginado (2012)……..146

Quadro 7: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre a configuração espacial das escolas (2012).....150

Quadro 8: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre os sentimentos provocados pelo espaço escolar (2012)……...156

Quadro 9: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre a relação entre espaço escolar e trabalho (2012).....168

Quadro 10: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre a relação entre espaço escolar e ensino……...175

Quadro 11**:** Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre a existência de espaços na escola para estudar e preparar aulas (2012).....184

Quadro 12: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre as atitudes presentes na docência (2012).....194

Quadro 13: Manaus: Opinião dos professores sobre seus comportamentos em relação aos discentes (2012).....199

Quadro 14: Manaus: Opinião das professoras sobre seus comportamentos em relação aos discentes (2012).....199

QUADRO 15**:** Manaus: Secretários de educação (1953 – 2012).....205

Quadro 16: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre a escolha da profissão…….…….....…210

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 16

1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: PRESENÇA FEMININA NAS PRIMEIRAS TENTATIVAS DE SISTEMATIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO FORMAL.....30

1.1 Mulheres e homens na produção capitalista: desigualdade sociocultural 32

1.2 O sistema de educação e o reforço do estereótipo entre os sexos 37

1.3 A escola no Brasil e a inclusão das mulheres: equívocos e implicações da administração pública..... 42

1.4 As Escolas Normais: discrepância entre gênero na formação das professoras e dos professores..... 46

1.5 Panorama econômico e as políticas educacionais que marcaram o Brasil durante as fases da República..... 49

1.6 O Brasil contemporâneo: subcidadania e a esperança na educação 55

1.7 O período militar e a abertura política: caixas de surpresas 60

2 AS ESCOLAS PÚBLICAS EM MANAUS: GEOREFERENCIAMENTO E AS IMPLICAÇÕES SOCIAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS 73

2.1 O lugar das professoras e dos professores em Manaus no século XIX: em busca do invisível..... 74

2.2 A educação em Manaus no período áureo da borracha.....88

2.3 Questaões de género: formação para o magistério e a educação escolar em Manaus no século XX.....98

2.3.1 O processo de industrialização e a qualificação para o mercado de trabalho.....103

2.4 Flagrantes Educacionais da Manaus de hoje 114

3 AS AÇÕES DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ONDE O PROPOSTO E O VIVIDO SE CONTRADIZEM NA REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR EM MANAUS 138

3.1 A escola percebida pelas professoras e pelos professores 138

3.2 Sentimentos que o lugar da escola desperta 155

3.3 Professoras e professores e a organização espacial das escolas 167

3.4 A organização do ambiente escolar 177

4 IMPLICAÇÕES DE GÊNERO NA DOCÊNCIA: DESCONSTRUINDO MASCULINIDADE E FEMINILIDADES 191

4.1 A corporalidade docente no espaço escolar e na aprendizagem 193

4.2 Relações de gênero na escola e na vida: semelhanças e diferenças nas práticas das professoras e dos professores na escola..... 203

4.3 Gênero e magistério em Manaus: conquistas aparentes ou substanciais. 226

4.4 As diferenças e semelhanças nas práticas femininas e masculinas na escola..... 235

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 245

REFERÊNCIAS..... 252

APENDICE 1 - QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO 262

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 269

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO..... 270

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL 271

ANEXOS..... 272

INTRODUÇÃO

A escola se configura como um espaço geográfico pelas ações e interações que se estabelecem e se constitui a partir de todos os elementos que a compõem, sejam materiais ou simbólicos. Seres humanos, instituição, produções de regras, infraestruturas, ordens e legitimações fazem da escola, em seus aspectos mais gerais, um espaço geográfico. Dessa forma, professores e professoras são elementos desse espaço, seja na qualidade de fornecedores de trabalho, seja por estarem simplesmente presentes no lugar. Por isso, olhar o espaço escolar tem sua importância, pois possibilita entender que as relações em sociedade são dialéticas e nada é gratuito, nem desinteressado, serve duplamente, na prática e na ideologia, para determinar os fatos sociais ou para mascará-los.

A escola parece atingir uma nova instância. Não é apenas um espaço planejado para ensinar, é também elemento cultural, simboliza a vida, situa a docência frente às questões sociais, políticas e econômicas que de uma forma ou de outra são determinadas no contexto das sociedades. Por conseguinte, determinam o fazer e o pensar das professoras e dos professores de modo que cada ação nela estabelecida não constitui um dado independente, é um resultado do próprio processo social.

Sendo a educação escolar inseparável do seu contexto sociocultural e econômico, pareceu-nos instigante discutir a seguinte tese: o espaço configurado e reconfigurado, pelas relações de gênero é arcaico e impede a escola de se modificar, pois seu espaço social é contingenciado por relações de poder, construído em um tempo e espaço histórico que se reflete nas contradições das diferentes etapas do liberalismo, impedindo a reconfiguração do espaço escolar.

Ao adentrar no campo dos estudos de gênero, o papel da mulher e do homem tem sido amplamente discutido e permeia todos os segmentos sociais, tanto que diversas áreas do conhecimento passaram a ter preocupação mais efetiva com a questão, o que resulta em crescimento significativo das produções acadêmicas e no aprimoramento do conhecimento.

As condutas dos sujeitos são fatores importantes na elaboração das relações sociais e a escola não foge a essa regra de elaboração. As intencionalidades das professoras e dos professores elaboram os objetos que utilizam em seu cotidiano escolar, constituindo símbolos e signos na produção dos imaginários sociais. Existe o masculino e o feminino. O machismo e o femeanismo[1]. Lutas de poder, condutas que centralizam, ordenam, determinam e organizam o espaço e a forma de pensar o mundo.

A concretização dessa pesquisa pode ser respondida pela análise geográfica, tendo em vista essa ciência se interessar pelas dinâmicas sociais que criam, transformam as formas, interpretam o espaço socialmente construído. A geografia pode possibilitar a viabilização deste estudo por desmistificar o espaço escolar como território preciso e fechado em seus muros, com pouca relação com a comunidade que a cerca.

À primeira vista, temos a sensação da imobilidade do espaço, entretanto, se olharmos geograficamente para essa realidade, perceberemos como diz Ruy Moreira (2007, p. 26) que há “[...] um conjunto indissociável de que participam de um lado certos arranjos de objetos geográficos e objetos sociais e, de outro, vida, que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento”.

Evidenciar esse espaço é de extrema relevância, porque a escola pode estar localizada em uma pequena área da cidade e por menor que ela seja, estabelece relações diretas ou indiretas com outros lugares, com outras instituições e pode influenciar as ações dos diversos

sujeitos que a preenche. O profissional da educação tendo consciência desse fato pode ampliar seu olhar e perceber que a sua prática não se encerra nos muros da escola, mas pode criar verdadeira série de ações de causa e efeito, que modificam atitudes, comportamentos, ideias. Esse entendimento fornece subsídios teóricos e práticos aos profissionais da educação para autoavaliação da sua própria história e o seu fazer pedagógico e, consequentemente, dar novo significado ao espaço escolar e às suas práticas.

Sendo assim, alguns pressupostos conceituais e alguns elementos geográficos sobre espaço foram estabelecidos para a compreensão da escola, a operacionalização e a elaboração dessa tese.

A Primeira categoria de espaço considerada neste estudo foi a de instância social. De acordo com Soja (1989, p. 101-102) o “Espaço em si pode ser primordialmente dado, mas a organização e o sentido do espaço são produtos de translação, da transformação e da experiência social”. A espacialidade transformada e socialmente construída emerge da aplicação do trabalho humano deliberado, sendo moldado e formado a partir dos elementos históricos e naturais, neste caso o espaço é literalmente repleto de ideologia. Isto nos leva a conceber a escola como uma instância social. Neste sentido, a escola não pode ser observada como um subproduto ocasional da sociedade, e sim, como parte integrante e essencial do seu desenvolvimento.

A escola é produto de uma relação social. Seu uso, combinado pelos grupos humanos, assume papel simbólico, funcional e estrutural. Simbólico, por ser signo de ascensão social, fortalecendo a ideia de cidadania, liberdade. Estrutural, porque não funciona isoladamente, mas faz parte de um sistema, comunica - se com outros objetos. Funcional, porque tem uma função e implica na forma como, porque e por quem está sendo usada. A escola está

---

1 Femeanismo - contrário do machismo - refere-se ou apregoa a superioridade da mulher sobre o homem, diferente de feminismo que se refere aos movimentos ou conjuntos de pensamento que defendem a igualdade de

subordinada às normas, a regras, a leis, que conduzem suas atividades e regulam o comportamento de todos os sujeitos que dela participam e permitem a interiorização de comportamentos sociais.

Não estamos falando de um espaço numa visão idealista, absoluta, independente, mas de modo relativo, o que implica valorizar a relação entre objeto e ação. David Harvey sintetizou esse espaço como relativo e relacional. Assim aduz:

> Se tornarmos o espaço como absoluto ele se torna uma coisa em si mesma, como uma existência independente da matéria, ele possui uma estrutura que podemos utilizar para classificar ou para individualizar fenômenos. A caracterização do espaço relativo propõe que ele seja entendido como uma relação entre os objetos, a qual existe somente porque os objetos existem e se relacionam. (DAVID HARVEY 1980, p. 111)

Nesta perspectiva, podemos afirmar a escola como sendo um espaço relativo, por nele estarem contidas relações como: sentimentos, medos, satisfações, inseguranças, fantasias, desejos, memórias, sonhos etc. Dessa forma, esse espaço pode ser reconhecido como tempo e lugar dos conflitos de nossa época, onde se estabelecem os problemas da vida concreta e da vida cotidiana, envolvendo a produção, a reprodução e os conceitos que se desdobram ou se dividem. Assim, a escola se torna espaço privilegiado para a reflexão, discussão e desvelamento dos fazeres e saberes de todos que a compartilham.

O estudo do espaço escolar, portanto, perpassa pela análise das relações estabelecidas; por suas diferenciações internas (classes sociais e relações de dominação-subordinação); pela compreensão das diferentes formas de produzir e reconhecer as questões ideológicas e políticas e pela identificação da sua dimensão histórica.

---

direitos entre homens e as mulheres (YANNOULAS, 2002).

Essas perspectivas possibilitam compreender as categorias analíticas internas (categorias das relações sociais), e, no seu aspecto mais amplo, mostra - se como lugar do possível, feito por pessoas e seus limites históricos, as quais carregam projetos de outras realidades e, de uma forma ou de outra, influenciam na organização escolar.

Tendo como guia esses critérios, o estudo foi desenvolvido através da pesquisa qualitativa, com a intenção de incorporar a questão do significado e da intencionalidade, inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo esta última tomada na sua transformação, como construção humana significativa.

Como o significado e as intencionalidades ocupam posições centrais nas ciências sociais, optamos pela teoria metodológica da análise do conteúdo para interpretação dos dados, permitindo a compreensão mais aprofundada dos sentidos. Para Bardin (2002, p. 38), a análise do conteúdo é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Para a efetivação desse estudo foi realizado, primeiramente, a pesquisa exploratória sobre o tema. Nessa direção, caminhamos no sentido da interpretação aberta dos pressupostos teóricos, buscando articulá-los com a realidade educacional. Realizamos o percurso histórico sobre a formação das professoras e dos professores no Brasil e em Manaus/AM, estabelecendo, parcialmente, o período da implantação das escolas normais no Brasil. Buscamos, nesta etapa do estudo, refletir sobre o processo de democratização da escola pública para a formação das professoras e dos professores, permitindo a discussão ampla das realizações entrelaçadas nas diretrizes para análise da prática pedagógica.

O lócus da pesquisa foram as escolas públicas estaduais da cidade de Manaus/AM do segundo seguimento do ensino fundamental (6º ao 9º ano), totalizando 130 escolas, assim distribuídas:

Quadro 1 - Número das escolas do ensino fundamental que foram investigadas (2012)

DISTRITOS	ZONAS	NÚMERO DE ESCOLAS	ESCOLAS INVESTIGADAS
Distritos 1 e 2	Zona Sul	36 escolas	7 escolas
Distrito 3	Zona Centro Sul e Centro Oeste	17 escolas	3 escolas
Distrito 4	Zona Oeste	17 escolas	3 escolas
Distrito5	Zona Leste	22 escolas	5 escolas
Distrito 6	Zona Norte	38 escolas	8 escolas
Total	-	130 escolas	26 escolas

Fonte: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino/SEDUC- 2011

As escolas foram selecionadas através de uma amostragem aleatória simples, obedecendo ao quantitativo de 20% de escolas por área administrativa, totalizando 26 escolas pesquisadas, conforme Quadro 1.

Os critérios para a escolha das escolas foram: a) trabalhar com o Ensino Fundamental 2ª etapa; b) ter maior número de turma e quantitativos de professoras e professores; c) funcionar nos dois horários (matutino e vespertino). Nelas foram aplicados questionários semiestruturados, buscando identificar a atuação de mulheres e de homens no exercício da docência, para assim estabelecer as possíveis diferenças na prática escolar, considerando as especificidades que determinam as características profissionais do ser professora/ser professor, como a escolha das áreas de conhecimento e a percepção sobre gênero.

Para os dados quantitativos a respeito das diferenciações de gênero na construção do espaço escolar, o universo da pesquisa foi composto pelos 3015 docentes do ensino fundamental de 6º ao 9º ano, da Secretaria Estadual de Educação.

A escolha dos sujeitos para participarem da primeira fase da pesquisa foi aleatória, sendo que para garantir casualidade da escolha e veracidade foram escolhidos 8 docentes por

escola, sendo 4 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, totalizando 216 profissionais da educação.

Para a seleção e exclusão dos participantes que forneceram os dados sobre a influência do gênero na construção do espaço escolar levou-se em consideração:

Para inclusão:

a) Professor ou professora com dois ou mais anos de experiência na escola;

b) Ser professora ou professor concursado (a) da Secretária de Educação;

c) Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a pesquisadora a realizar a aplicação do questionário e divulgação dos resultados.

Para exclusão:

a) Não concordar em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a pesquisadora a realizar a aplicação do questionário a e divulgação dos resultados.

Na primeira fase da pesquisa privilegiaram-se os dados quantitativos, utilizando os seguintes instrumentos:

Questionário - respondido individualmente pelos sujeitos da pesquisa (apêndice 1). O Questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que teve como propósito obter informações mais gerais sobre o objetivo da pesquisa, mas antes foi realizado o pré-teste, na tentativa de prever alguns problemas e/ou dúvidas que pudessem surgir durante a aplicação do mesmo, evitando assim, perda de tempo e que este fosse refeito. Desta forma, o pré-teste serviu como aspecto fundamental de validade e fidedignidade do instrumento a ser utilizado.

Através do questionário foi possível atingir um grande número de profissionais, sem expor os pesquisados às opiniões do investigador. As questões foram abertas e fechadas, de forma a permitir o acesso mais amplo das questões em estudo. A análise do conteúdo, nesse momento, deu-se pela decodificação das respostas por tema, a fim de encontrar categorias de pensamento. As questões quantitativas e qualitativas dos questionários foram organizadas em gráficos e quadros, e sua interpretação se deu à luz da análise do conteúdo, estabelecendo relações entre teoria e realidade.

Depois dessa etapa, selecionamos apenas uma escola por área administrativa, totalizando seis escolas, para realização das entrevistas.

Entrevistas semiestruturadas (apêndice 2) foram realizadas com as professoras e os professores das seis escolas, tendo a preocupação para que os informantes alcançassem a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 2001, p. 146). Estas entrevistas foram fundamentais para as evidências empíricas da realidade vivenciada por esses sujeitos, servindo como elemento articulador entre o pensar e o agir dos mesmos, na reorganização do espaço escolar.

A entrevista é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações subjetivas, como os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados (QUARESMA, 2005). A análise do conteúdo das mensagens explicitadas nas entrevistas teve por objetivo demonstrar que a escola é um espaço de enunciação e interação humana, que ancora ações, discursos, distribuição humana, transformações, estando relacionada com a construção social e política.

Observação participante (apêndice 3) **–** realizada no cotidiano escolar para caracterizar os aspectos específicos da prática docente, as especificidades do ser professora e do ser professor, a relação professoras/professores e discentes e como é organizado o arranjo espacial. De acordo com Prestes (2003, p. 30) “Na observação participante, o pesquisador

participa da situação que está estudando, sem que os demais elementos envolvidos percebam a posição dele, que se incorpora ao grupo ou a comunidade de modo natural".

À medida que observamos e aprofundamos as diversas dinâmicas e relações desenvolvidas, a escola, aos poucos, foi deixando de ser apenas um prédio desconhecido para se transformar em um espaço humano, cheio de contradições que emergem quando os seus sujeitos se mostram e se revelam diante das inúmeras situações vividas no cotidiano.

A observação participante se constituiu como fundamental e imprescindível para a pesquisa, sendo um dos instrumentos que possibilitou a aquisição de vários conhecimentos do cotidiano, servindo de base para o objeto investigado. Bourdieu (1996) em seu livro, "O Poder Simbólico", fala da objetivação participante. Para o autor, objetivar a participação é qualificar a presença do pesquisador e fazê-lo interagir diretamente no processo de investigação. As observações foram pontuais, por um período semanal de 4 horas diárias, totalizando 20h de observação em cada escola.

Por fim, foi realizado **grupo focal** (apêndice 4) em uma das seis escolas selecionadas para a entrevista, com professoras e professores a partir do tema gênero. O objetivo foi captar a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências, reações, permitindo emergir multiplicidades de pontos de vista e processos emocionais, captando significados e quantidade de informações em um curto período de tempo.

Segundo Gatti (2005), grupo focal é um grupo de pessoas reunidas para discutir e comentar um tema, sendo que o pesquisador deve respeitar o princípio da não diretividade, cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências e intervenções positivas e negativas, emissões de opiniões particulares ou outras formas de intervenções por parte do investigador. Isto não significa uma posição do tipo "*laissez-faire*"[2] por parte do moderador.

[2] *Laissez-faire* é a contração da expressão em língua francesa que significa literalmente deixar fazer.

A partir deste entendimento, houve encaminhamento quanto à temática, intervenções que facilitaram as trocas, criando condições para fluir as discussões entre os participantes e para que se situem e explicitem seus pontos de vistas, abrindo perspectivas diante da problemática discutida, mantendo assim, o objetivo do trabalho.

Uma vez categorizados e organizados os dados, o passo seguinte foi a análise, constituindo-se o processo de triangulação dos referenciais conceituais. A triangulação se deu para o enriquecimento da interpretação, buscando a reconceituada combinação de métodos capazes de trazer a baila resultados contrastantes ou complementares que possibilitassem uma visão caleidoscópica do fenômeno em estudo e a credibilidade perante a comunidade científica.

Teve referência nesse trabalho, a análise do conteúdo, por caucionar ao pesquisador o desvelamento de significados que estão latentes, escondidos (o não aparente e o não dito), presentes nos diferentes tipos de discurso. A análise se baseou na dedução e respeitou critérios específicos de dados em frequência, em estruturas temáticas e foi subordinada às normas científicas bem definidas.

A primeira delas, delimitar cuidadosamente as unidades em que se registraram os resultados. Uma frase dita numa entrevista, uma palavra proferida num grupo focal, a observação do contexto etc. A segunda, escolher cuidadosamente as categorias de classificação por semelhança, por conceitos, por associações, por comportamento, mantendo o cuidado com a objetividade na análise dos dados levantados. Por fim, para adequação ao propósito da pesquisa, a análise foi quantificada por frequências de número de vezes em que as unidades de conteúdo se registraram em cada uma das categorias definidas.

A análise se caracterizou como um processo contínuo e integrado, pois, garantiu a possibilidade de trabalharmos as informações empíricas e, a partir da necessidade, realizar novas observações no cotidiano das escolas, possibilitando-nos constante movimento de idas

e vindas, tanto nos processos de análise quanto no diálogo com os sujeitos da pesquisa. Isso orientou melhor o estudo para revisão dos registros e a retomada do contato com os informantes.

A operacionalização da pesquisa nos levou a estruturar o trabalho em quatro capítulos subsequentes. O primeiro, intitulado "**Um panorama histórico da educação no Brasil: presença feminina nas primeiras tentativas de sistematização de educação formal**". Nesse capítulo, explicitamos a organização do sistema educacional brasileiro e os elementos contextuais mais gerais do Brasil e em particular de Manaus, demonstrando que a escola desde o seu surgimento tornou-se uma das principais instâncias de transmissão cultural, reprodução e/ou transformação de normas sociais e políticas. O *ethos* propício para a implementação de uma cultura específica, pedagógica com procedimentos, representações e práticas educacionais que consolidam a postura do ser professora/ser professor.

O recorte histórico para elaboração desse capítulo tem início com a evolução das escolas normais e sua influência na formação das professoras e dos professores, na divisão social do trabalho no magistério. Objetivando compreender que as transformações nas escolas públicas são justificadas pelas mudanças ocorridas em cada momento histórico.

No segundo capítulo, "**As escolas públicas em Manaus: georeferenciamento e as implicações sociais, políticas e econômicas**", resgatamos alguns pontos referentes ao contexto histórico sobre a educação e aspectos possíveis da construção do magistério elementar como profissão feminina. Georeferenciamos a distribuição por zona das escolas públicas estaduais no município de Manaus e dirigimos um olhar sobre as políticas públicas educacionais desenvolvidas no município.

No terceiro capítulo, "**As ações das professoras e dos professores no ensino fundamental: onde o proposto e o vivido se contradizem na reorganização do espaço**

escolar em Manaus", buscamos identificar como os sujeitos revelaram as especificidades profissionais do ser professora/ser professor. Três aspectos da organização escolar foram destacados: a) o espaço escolar e as implicações do gênero; b) o estabelecimento das relações sociais e; c) a relação entre ensino e aprendizagem, pontuando as práticas das professoras e dos professores na construção desse espaço.

No quarto capítulo, denominado, "**Implicações de gênero na docência: desconstruindo masculinidades e feminilidades**", verificamos o imaginário social construído por professoras e professores, as teorias subjacentes as suas práticas e suas influências no contexto escolar. A ideia foi compreender se as representações construídas durante o percurso histórico são simultaneamente objetivas e subjetivas, passivas e ativas e se refletem determinada conjuntura social em ambos os sexos, respondendo as seguintes perguntas: que valores e representações presidiram na escolha da docência? Qual a percepção que as mulheres e os homens formaram sobre si mesmos como profissionais do magistério?

Ao tomar a interação entre espaço e gênero como conceitos chaves da investigação, as âncoras teóricas possibilitaram sinalizar aproximações entre campos teóricos diversos. Dentro dessa perspectiva, a visão de Pierre Monbeig (1941), afirma que os estudos dos espaços só podem ser feitos pela modificação constante dos pontos de vistas e das técnicas próprias das diversas ciências humanas, provocando aí um campo de trabalho interessante, não só em si mesmo, como pelos contatos científicos que determina.

Nessa direção, caminhamos no sentido da exploração e interpretação aberta dos pressupostos teóricos, articulando-os com a interpretação da realidade do gênero no contexto educacional e com os discursos que foram investigados, relativizando o debate entre um e outro suporte teórico e mostrando a relação entre os processos sociais e a construção do espaço escolar, seja nos aspectos mais gerais da transformação da sociedade, seja nos definidos pela interação dos sujeitos com a vida cotidiana, ou ainda, na teia de suas relações

intersubjetivas na elaboração desse espaço social. Em conjunto, tanto as abordagens geográficas, como as sociológicas e educacionais convergiram para explicar e refletir sobre as ações das professoras e dos professores na construção do espaço escolar.

Quanto aos aspectos éticos - respeitamos as concepções e as necessidades sociais dos sujeitos envolvidos, partindo de valores individuais e sociais no campo do conhecimento. O projeto, antes de sua condução, foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa na Universidade Estadual do Amazonas, obedecendo às normas da Res. 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os voluntários assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam cópia do mesmo.

Houve uma leitura participativa do Termo e do Questionário com os envolvidos na pesquisa para os devidos esclarecimentos, na ocasião, foi fornecido um número de três dígitos para identificação dos mesmos. Como se tratou de uma pesquisa em que a observação das práticas e as vozes dos sujeitos representaram o escopo de nossas análises, optamos em utilizar apenas a abreviatura dos nomes para resguardar a identidade das pessoas da pesquisa. Essa postura garantiu o anonimato sem perder de vista que os participantes são sujeitos reais e que suas práticas se referem à própria visão construída por eles durante a investigação.

Benefícios da pesquisa para as professoras e os professores - em pleno século XXI, ainda se percebem discriminações de gênero, principalmente no mercado de trabalho. Meninas e meninos são educados de forma diferente para assumirem papéis na sociedade que atendam a essas diferenças. Sendo a escola uma das instâncias educacionais, será que ela contribui para essa discriminação ou ela busca superá-la?

Através dos resultados desta pesquisa buscamos sensibilizar os profissionais da educação para a questão de gênero na prática docente. Ao término do estudo serão realizadas palestras nas escolas para apresentar os resultados da pesquisa, contribuindo para autoavaliação de comportamento de professoras e professores, de suas ações e de suas

práticas. A partir dessa reflexão, subsidiada pela pesquisa, apontaremos e/ou provocaremos mudanças para superação de uma prática que pode segregar e discriminar no contexto escolar.

1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: PRESENÇA FEMININA NAS PRIMEIRAS TENTATIVAS DE SISTEMATIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO FORMAL

Quando nos propusemos, como pedagoga, a discutir o magistério e a as implicações do gênero no contexto geográfico, nossa preocupação se dava, a partir de uma visão pedagógica adentrar em uma área específica, como a geografia. Apesar dos receios que nos atormentavam durante o desenvolvimento da pesquisa e produção do texto é, nas palavras de Milton Santos (2001, p. 130) e do educador Paulo Freire (1997, p. 7) que encontramos forças para insistir na temática. O primeiro afirma: “[...] não há por que temer a invasão de outros especialistas [...], quando um conceito exógeno se incorpora à interpretação de um aspecto da realidade, ele se torna imediatamente um dado endógeno a essa explicação”. O segundo explicita: “o ato de pensar ordenadamente, organizadamente, sobre certo objeto, em cujo exercício o sujeito pensante, apropriando-se da significação mais profunda do objeto sendo pensado, termina por apreender a sua razão de ser”.

Com esse pensamento, buscamos entender o percurso histórico das professoras e dos professores e suas lutas e resistências para continuar educando, levando-nos a compreender as condições econômicas, políticas e sociais, que marcaram e marcam a educação em diversas cidades brasileiras, dentre essas, Manaus.

Cada sociedade organiza o seu sistema educacional de acordo com a concepção de mundo tida pela classe dominante da sua época e de acordo com o processo das forças produtivas sociais. Nessa perspectiva, esse capítulo teve como objetivo compreender as transformações ocorridas no Brasil no plano educacional, desvelando as influências que a escola brasileira sofreu a partir do contexto social, político e econômico vivenciado pela Europa.

As reflexões pedagógicas em pleno século XIX e início do século XX, na Europa e na América do Norte, giravam em torno de uma educação laica e a cargo do Estado.

Pensadores como Rousseau, Pestalozzi, Hebart, Dewey desempenharam grande influência nos intelectuais brasileiros. Da Europa a América, começaram a se concretizar os ideais do ensino público, fomentados por movimentos políticos e sociais. Os ideais iluministas combatiam a dogmatismo religioso da educação jesuítica e ao mesmo tempo propuseram uma educação leiga e pública. A nova ordem social desenhada pelo modo de produção capitalista fortaleceu o poder burguês e provocou mudanças na política educacional.

No bojo deste processo, em detrimento ao ensino de cunho privado e religioso professado pela Igreja, os professores eram os religiosos ou mestres leigos, com contratos que incluíam obrigações religiosas, comunitárias e didáticas. Nessa época, surgiram os movimentos em favor da instrução gratuita e obrigatória, incrementando o ensino primário e o crescimento da preocupação com a formação para o magistério. O decorrer do século XIX foi acompanhado de implantações dos sistemas educacionais nos diferentes países da Europa e no Brasil com vias para universalização do ensino. Os estados,

> [...] tomaram como cavalo de batalha a instrução popular [...] a construção e a abertura de escolas, o preparo de professores aptos e não os sacristães, e como exemplo dessa batalha, temos a Alemanha, que nos fornece o exemplo mais estrondoso, mas gritante e glamoroso do interesse que move os partidos políticos à conquista da Escola (GIRALDELLI, 2001, p 32)

Com efeito, as transformações ocorridas no Brasil, no plano econômico, político, social, cultural e educacional sofreram influências de vários países da Europa e dos Estados Unidos (SAVIANI, 2006). Todavia, o Brasil foi retardando a iniciativa educacional e foi acumulando um déficit histórico em contraste com os outros países. Em relação à entrada da mulher no magistério, a história é muito semelhante. Na tarefa de reconstruir a trajetória da educação no Brasil, vamos realizar um breve histórico por países que influenciaram direta e indiretamente a educação brasileira.

1.1 Mulheres e Homens no desenvolvimento do sistema capitalista: desigualdade sociocultural

Na Europa, com o desenvolvimento do capitalismo, houve a laicização do saber e estímulo a luta contra os preconceitos e a intolerância. Os inventos, as descobertas deste período favoreceram o crescimento da industrialização. A ciência deixou de ser um saber contemplativo para que, indissoluvelmente ligada à técnica, servisse à nova classe e ao desenvolvimento. A ciência e a técnica transformam o conhecimento em poder. Essa transformação ocorre inserida em uma economia capitalista.

A fábrica torna-se uma forma revolucionária de trabalho, com seu fluxo lógico de processos. Cada homem e mulher uma máquina especializada a cargo de um braço especializado, todos ligados pelo ritmo desumano do motor e pela disciplina da mecanização. Com o surgimento das indústrias, as grandes cidades passaram a atrair número expressivo de camponeses.

Essa realidade exigia um novo tipo de ser humano, equipado com aptidões que lhes fornecessem capacidade de se adaptar a trabalhos repetitivos, nada se assemelhando ao mundo bucólico e rural de onde vieram. Tiveram de se adaptar ao barulho das máquinas, ao tempo regido pelo apito das fábricas, pelo relógio e pelas mudanças tecnológicas. Para executar as suas tarefas, mulheres e homens deveriam ter instrução e saber dividir racionalmente sua tarefa com outros, aprender uma nova consciência de civilidade urbana e o uso das máquinas.

O poeta Drummond (2001, p. 87), em um trecho do poema “O Sobrevivente”, descreve bem essa realidade:

> Há máquinas terrivelmente complicadas para as necessidades mais simples. Se quer fumar um charuto aperte um botão. [...] Não precisa estômago para digestão. Os homens não melhoram e matam-se como percevejos [...]. Inabitável, o mundo é cada vez mais habitado. E se os olhos reaprendessem a chorar seria um segundo dilúvio.

No lirismo do poeta, percebemos a critica à evolução tecnológica e à frieza da humanidade. A prostração e mecanização da sociedade impossibilitam as pessoas de demonstrar sentimentos genuinamente humanos, como chorar. Submetidos à involução e ao retrocesso, o ser humano, aos poucos, vai se tornando mais uma máquina do sistema, pronto para a competição, para a conquista do poder, para a conquista do ter.

A peculiaridade do mundo moderno, iniciada com a revolução industrial, ridiculariza a situação do ser humano dentro de um estilo de vida banal, automatizando a vida cotidiana, chegando a níveis cruéis de estruturas sociais. A corrida industrial, comercial e tecnológica, aliada ao gigantesco crescimento populacional, consolida um estilo de vida que não permite uma verdadeira evolução humana, mas exatamente o contrário. Toda a tecnologia produzida pela humanidade em constante aperfeiçoamento e evolução, leva a humanidade a melhorar os objetos, sem conseguir melhorar a si mesmo.

A Revolução Industrial provocou a concentração de grandes massas de proletários em condições absolutamente miseráveis: baixos salários que obrigavam famílias inteiras a trabalhar, ritmos desumanos de trabalhos, número excedente de horas da jornada, insalubridade e acidentes de trabalhos em contraste com o poder ostensivo. Muda a face do trabalho e das cidades. Promete-se ao ser humano direito à liberdade, educação, propriedade privada, saúde, lazer, moradia... Para Rousseau (apud ARANHA, 2006, p 177), “ o indivíduo em estado de natureza é bom, mas se corrompe na sociedade, que destrói sua liberdade: o homem nasce livre, e por toda parte, encontra-se a ferros”.

Na Idade Moderna, com o desenvolvimento da economia política, representantes da escola clássica, como Adam Smith, sedimentara o trabalho numa visão de produção de bens e valores: a visão econômica de que o valor se identificava unicamente no trabalho. Kal Marx vai além dos economistas clássicos quando elabora a teoria de mais valia e identifica no trabalho não só a fonte de valor, mas seu caráter social. Para Friedrich Hegel é a partir do

trabalho que o homem toma consciência de si mesmo. Aos poucos vai se construindo a ideia de trabalho como sinônimo da conquista da subjetividade, da consciência, da dignidade e da liberdade do homem em relação à natureza. Será mesmo o trabalho dentro da sociedade capitalista o elemento fundamental para a dignificação do homem? Será que realmente o liberta? A mobilidade causada pela revolução industrial para o trabalho é uma opção ou é uma coerção?

O ser humano está diante da modernidade, não é dono de seu fazer. O Estado, através da industrialização cria as condições para o trabalhador se tornar apenas mão de obra do capital em troca de um salário estabelecido por um contrato. A garantia da liberdade individual, no início do século XIX, aparece sob a forma de direito. Mas que direito? Que liberdade? Se o trabalhador é submetido e mantido num trabalho entediante, repetitivo e de algum outro modo opressivo.

Antes mesmo que o ser humano chegasse à contemporaneidade, ostentando sua soberba na concepção de que o trabalho libertava e dignificava as pessoas e, através dele era possível alcançar o progresso e o conforto, soaram-se as contradições, os alarmes (pobreza/riqueza, patrão/empregado, emprego/subemprego/desemprego, etc).

A problematização mais forte foi produzida por Karl Marx ao demonstrar a alienação do trabalho ligado à propriedade privada e ao denunciar o fetichismo da mercadoria, revelando as contradições que afligiam a humanidade enquanto esta produzia suas próprias condições de vida na sociedade que se modernizava. O novo sistema de dominação, baseado no lucro, gerou benefícios materiais concentrados nas áreas centrais do desenvolvimento capitalista em detrimentos às áreas periféricas. As classes dominadas nas áreas centrais do capitalismo (Europa e mais tarde os Estados Unidos) foram submetidas ao sistema colonial europeu, iniciando processo de luta para minimizar as perdas no funcionamento do sistema. Surge, assim, o Estado Moderno para arbitrar as lutas de classes dentro do capitalismo.

A grande contradição do capitalismo é uma sociedade de trabalhadores que se mobiliza atrás de trabalho, sem trabalho. A sociedade com seus avanços tecnológicos criou um ser humano que se pergunta sobre o significado da própria existência no mundo. A mudança radical na concepção do trabalho diminuiu o esforço humano e aumentou a produção. Tais mudanças levaram a uma situação de crise provocada por sujeitos políticos e econômicos, orientados por uma racionalidade de mercado e, o quadro atual da humanidade é de calamidade social. Barracos e favelas em contraste com prédios luxuosos e bangalôs, pobres, analfabetos e desempregados enchem as filas, enquanto o louvor do progresso capitalista descarta o ser humano como lixo após um breve período de uso.

O grande fluxo de deslocamento de populações em busca de trabalho reflete mudanças nas relações de produção entre as pessoas e seus ambientes físicos. A exclusão social, causada pela crescente flexibilidade dos mercados de trabalho, produziu mudanças não apenas na cultura de quem se desloca, mas do país que recebe o imigrante, evidenciando o aumento de número irrisório de ricos enquanto a maioria vive na miséria. Os grupos que se põem em movimento fogem de perseguições étnicas e repressões múltiplas, mudando a geografia política e econômica mundial.

A migração é um processo contínuo no sistema capitalista. Até hoje se realimenta e se renova, levando velhos e novos migrantes em busca de trabalho. Que trabalho? O que permite a conquista da consciência? O que dignifica o ser humano? O que se vê são pessoas isoladas pela penosidade do trabalho: a dieta alimentar rotineira e mal equilibrada, as doenças, a escassez de recursos financeiros, a falta de moradia, a pobreza. Daí a mobilidade multifacetada dos migrantes: espacial, profissional e social. É a peregrinação de lugar em lugar.

Assistimos, hoje, a uma crise de modelos que nos leva ao mundo das dúvidas e incertezas devido à rapidez com que as inovações se processam no campo da política, da

economia, da cultura, da religião, e consequentemente, das relações entre seres humanos, gerando inseguranças e instabilidades quanto ao futuro.

A ideia de desenvolvimento relacionou-se exclusivamente ao contexto econômico, o mercantilismo moderno ficou evidente, principalmente nas cidades; os locais de moradias da população ficaram atrelados a questões salariais, o investimento do poder público voltou-se intensamente para os locais onde se encontram as pessoas com maior poder aquisitivo. No campo, há falta de condições adequadas para desenvolver cultivo, criações, obrigando as pessoas migrarem para centros urbanos.

O tipo de sociedade desenvolvido a partir da industrialização trouxe melhorias de vida para uma minoria, contraditoriamente ameaça a essência humana, pois à medida que avança tecnologicamente na produção e serviços de bens materiais, produz o empobrecimento, exclusões, destruição da natureza. A relação sociedade-natureza, a partir desse contexto, é apenas contemplada no âmbito da teoria puramente econômica.

A economia de mercado desencadeou profundas transformações nas relações sociais e políticas. O predomínio de valores individualistas, a submissão às leis de mercado de trabalho provocou o isolamento social. Como afirma Heidemann (2009), as pessoas se tornaram sujeitas da sua própria objetivação pela máquina mundial capitalista.

Espalhados nesse mundo capitalista, mulheres e homens estão submetidos à dureza do trabalho mecanizado, e o que elas e eles ganham com tudo isso? A inexistência para a sociedade econômica e se tornam a força que faz mover a máquina. Mesmo com a dureza da vida que lhe é imposta pelo capitalismo, mulheres e homens têm o impulso de continuar seguindo. A liberdade tão almejada com as promessas do sistema liberal e com o advento do capitalismo representava um novo sistema de opressão e exploração da classe trabalhista.

A vida das mulheres nesse processo sofreu profundas transformações, inclusive novas formas de opressão. A opressão da mulher não é um fenômeno natural, mas histórico e social. As mudanças trazidas pela Revolução Industrial no início se constituíram uma via de libertação do segmento social feminino, cujos destinos estavam ligados à história da propriedade do lar. Para Engels (1975, p 37) “A mulher só pode ser emancipada quando tomar parte de uma grande escala social na produção e não mais for solicitada pelo trabalho doméstico se não em medida insignificante”.

Embora cada vez mais as mulheres tomassem lugar nas indústrias, cada sexo continuava a ter sua função, seus papéis, seus espaços, seus lugares, quase predeterminados: ao homem as madeiras e os metais, às mulheres, as famílias e os tecidos.

Havia uma forte indicação de que a força de trabalho era sexualmente segregada. Prova disso é que a própria economia política indicava as características do trabalho feminino, tentando fundar na natureza as noções de trabalho e as profissões da mulher.

Com a inserção da mulher no mercado industrial, muitas crianças ficavam abandonadas nas ruas, a mercê de sua própria sorte, sem qualquer estudo ou sob a orientação de uma pessoa adulta, ou trabalhavam nas fábricas ao lado dos seus pais, de sol a sol, seis dias por semana. Mesmo o capitalismo necessitando da força da mulher para executar trabalhos mais meticulosos, estas sofriam uma retração na participação do mercado de trabalho assalariado, quer nas indústrias, quer no campo.

1.2 O sistema de educação e o reforço do estereótipo entre os sexos

Toffler (1970, p. 393) enfatiza que para o sistema industrial conseguir a mão de obra tão almejada para o mercado capitalista, o ensino em massa foi a máquina genial criada pela sociedade para conseguir o tipo de adultos que precisava.

> A solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. [...]. Ainda hoje conserva elementos retrógados da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração de gênio industrial.

As transformações nas ciências geraram descompasso em todos os setores da sociedade europeia, principalmente na educação, havendo um esforço para institucionalizar a escola e tornando o ensino obrigatório e gratuito. Mesmo assim, o papel do Estado se restringia com frequência ao apoio econômico e à supervisão das atividades pedagógicas (ARANHA, 2006). A escola foi sendo generalizada à medida que os custos financeiros investidos na educação começavam a ter um retorno positivo na produtividade e na pacificação social.

Na Inglaterra, para responder às exigências, surgiram propostas diversas, uma delas foi o ensino mútuo (sistema monitorial) baseado no método Lancasteriano. Nesse método, o professor não ensina a todos os alunos, mas prepara apenas os melhores, que por sua vez atendem grupos de colegas. A divisa de Lancaster era: “Um só mestre para mil alunos”. Esse processo reduzia os custos e conseguia impor rígida disciplina, mas o resultado não era eficaz. Em todo caso, a ideia agradou além da Inglaterra, a França, os Estados Unidos, inclusive o Brasil.

De acordo com Cunha Luis (1979, p.114) “Até meados do século XIX, os sistemas escolares europeus excluíam a classe trabalhadora, principalmente as mulheres”. As escolas eram frequentadas pela burguesia e pelas camadas médias da população, cujos objetivos eram distintos conforme as classes sociais a quem atendiam. Por exemplo: algumas escolas contemplavam as elites políticas, empresariais, culturais, eclesiásticas etc., e outras amparavam a classe média.

Contudo, as crescentes reivindicações por melhores condições de trabalho e salários, feitas pelos trabalhadores fabris, faz com que a classe dominante legitime uma ideologia em que as liberdades individuais fossem privilegiadas, bem como utilize a escola como instrumento reprodutor dessa ideologia, sendo que, a escola para classe dominada (proletária) foi intitulada de Escola Pública, enquanto para a burguesia, essa era chamada de escola particular ou privada**.** Nesse caso, a escola contribui para manter as relações sociais de produção e parece como fator marginalizante e não como fator de equalização (ALTHUSSER, 1998).

Na França, os ideais de Pestalozzi[3] e Froebbel foram disseminados e influenciaram a proposta da educação feminina tanto na escola primária, quanto na preparação para a docência, haja vista estes conceberem a mulher como naturalmente nascida para educar.

A partir dos ideais positivistas, a mulher tem acesso ao ensino e concomitantemente assume a função de professora primária, a responsabilidade da reprodução e a educação das futuras gerações, ou seja, ela é mãe e professora, possibilitando uma participação no campo do poder. Nesse contexto, a mulher é identificada como agente disseminador de um comportamento moralizante no convívio familiar e escolar; preparando os filhos e discentes para a vida em sociedade, bem como, acompanhando o marido em reuniões sociais e políticas. para o ideal positivista delineando a educação feminina nas escolas, como explicita Soares (1994, p. 18):

> [...] o trabalho intelectual não devia fatigá-las, nem se constituir um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa, o que poderia, certamente, debilitar seus descendentes. Na realidade, o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma profissão assalariada. A mulher educada dentro das aspirações masculinas seria uma companhia mais agradável para o homem que transitava regularmente no espaço urbano.

Nota-se que “A diferença de gênero forneceu um meio importante de controle social, as mulheres passam a frequentar em maior número a formação para o magistério e assumir a profissão” (APPLE, 1988, p. 19). Porém, à proporção que foram sendo criados cargos administrativos, o sexo masculino, aos poucos, distanciou-se das preocupações da sala de aula para assumir tais cargos, o que tornou mais evidente a discriminação de gênero, fortalecidas, sobretudo, pela ideologia da “vocação” feminina para o cuidado das crianças. Por todos esses fatores, significados femininos foram sendo gradativamente associados ao magistério, imprimindo em seus profissionais uma forma característica de perceber e praticar a docência.

Segundo Campos e Silva (2002), os ideais de Pestalozzi e Froebbel foram divulgados nos Estados Unidos, fundamentando a ideia de que as mulheres estariam mais aptas do que os homens para trabalharem nas escolas, porque o ensino das crianças envolveria uma parte natural da maternidade.

Até 1828, os docentes nos Estados Unidos eram homens, brancos e em geral de classe média, mas nem sempre tinham um bom nível educacional. Nessa época, os períodos escolares eram relativamente curtos, estabelecidas de acordo com os períodos de plantio e colheita e os homens costumavam combinar a função de professores com outros trabalhos (CAMPOS E SILVA, 2002). No final do século XIX, o magistério passou a ser ocupado majoritariamente por mulheres como em outros países, tornando-se um símbolo de ascensão social pelo fato de elas terem pouca escolha ocupacional.

Em Portugal, o desenvolvimento da escola pública acompanhou de perto o processo de laicização do Estado, contribuindo decisivamente para a sua consolidação. O processo de integração dos professores no funcionalismo público iniciou-se com o período pombalino, quando passaram a ser considerados como servidores do Estado.

---

[3] Recorda-se a obra de Pestalozzi, Gertrudes. Nessa obra o teórico defende a idéia da mulher ser a primeira educadora de seus filhos e exercer grande influência sobre o marido.

Nóvoa (1991) analisa que, na estruturação do sistema de ensino em Portugal no século XVIII e XIX, as escolas normais foram importantes mecanismos de controle social e importantes polos de produção e circulação de modelos pedagógicos, ao mesmo tempo, em que possibilitaram aos professores sua afirmação enquanto profissionais do ensino formal. Houve uma profunda reforma no ensino liceal (secundário), inspirada no sistema francês.

Nas últimas décadas do século XIX, com a criação das primeiras escolas de formação de professores, estes ganharam maior relevo e prestígio social. A Escola Normal Primária de Lisboa, destinada apenas ao sexo masculino, foi a Instituição de referência em Portugal para a formação de professores e, posteriormente, no Brasil. As mulheres só tinham acesso ao ensino secundário por meio de colégios ou de professores particulares.

Para Valente P. (1983, p. 496), "Dado o estatuto social da mulher contemporânea, em alturas de dificuldades econômicas, as famílias sacrificavam naturalmente a educação das filhas, porque eram destinadas, por tradição, a serem "mães" e mantem os filhos a estudar [...]". Dessarte, a família, aparentemente constitui um espaço fechado, porém, não é um lugar fortificado. O fato é que pela sua estrutura, pelas relações que estabelece com as outras instituições e com a sociedade de forma geral, ela está aberta a todas as influências do mundo exterior.

A família é um lugar de mobilidades, de encontros de gerações e, portanto, de relações interpessoais. Esse intercâmbio efetivo e a conjugação com todos os outros fatores sociais são matrizes para a divisão social do trabalho dentro da cidade ou da sociedade. Isto constitui uma mediação para o exercício dos papéis específicos que cada um assumirá para alcançar, malgrado elas, resultados coletivos. Assim, na vida cotidiana familiar, mesmo que invisível aos nossos olhos, as pessoas que dela participam se enriquecem de novas dimensões.

As ações estabelecidas nas famílias se passam na invisibilidade, ou seja, a mulher faz seus afazeres domésticos enquanto o marido está no trabalho e as crianças na escola. Essa

invisibilidade é social, porque o trabalho doméstico não é reconhecido como trabalho. No entanto, os representantes do poder oficial enfatizavam que o lar era o maior palco de influência da mulher, sua ação não deveria ali se esgotar. As mulheres deveriam se responsabilizar por um efetivo papel na sociedade, cuidando da saúde física e moral da nação. Assumem o papel de educar, não somente os filhos no lar, mas na escola e reproduzem consciente ou inconsciente essa ideia.

Para Chamon (2005, p. 65), as categorias gênero e classe nos permitem perceber que o capitalismo, embora desenvolvendo ações assimétricas, relativas ao espaço de trabalho para com as mulheres de diferentes classes sociais, une-as no plano ideológico, transformando-as em trabalhadoras suplentes da ação do Estado.

Apesar dos conflitos entre identidades e culturas diversas tenham sido omitidos pela família, fazem-se aparentes e potencializados em outras instituições de convivência e sociabilidade, sobretudo em algumas que não se encontram exclusivamente na esfera privada, sendo geridas ou mediadas pela esfera pública ou governamental.

1.3 A escola no Brasil e a inclusão das mulheres: equívocos e implicações da administração pública

No Brasil, em pleno século XIX, apesar da expulsão dos jesuítas no século anterior, a igreja católica, preservou sua força na sociedade civil. Ela, basicamente, continuou a controlar as instituições de ensino, encarregando-se por muito tempo de reproduzir a ideologia necessária para a submissão das classes subalternas, para as relações de dominação e para as condições de trabalho explorado (FREITAG, 2005).

O povo, nessa época, era afastado das decisões políticas. Na opinião de Almeida, J. (2000, p. 54): “A compreensão de todos os espíritos e a ideia de uma grande pátria una e indivisível pertenciam somente as pessoas da elite”. O povo, na sua maioria, não era

considerado cidadão, digno de realizar e fazer parte das decisões políticas e econômicas do país.

A educação, nesse contexto, não se constitui de fato uma prioridade política e técnica. O acesso à escola era privilégio de uma minoria, sobretudo, nas cidades onde se concentravam os interesses políticos e econômicos do País, como Rio de Janeiro e Salvador. Nas demais províncias, a educação caminha a passos lentos. Segundo o autor supracitado, faltou tempo ao Príncipe Regente para dar continuidade às tarefas da obra da instrução pública nacional que assegurasse seu desenvolvimento e sua unidade, devido à efervescência política que dominava o país (oposição do Partido Brasileiro) na dissolução da Constituinte de 1823 e na outorgada carta da Constituição de 1824 pelo Imperador.

Há, contudo, alguns registros a considerar: o reconhecimento pelo País da importância da instrução escolar; a aprovação da fundação de um estabelecimento de instrução para moças, confiada ao bispo (colégio das educandas), a partir da Constituinte de março de 1823; a legalização da educação advinda da Lei de 15 de outubro de 1827, que durante mais de um século foi o único documento promulgado sobre o assunto; a atribuição às províncias das competências das educações primária e secundária por meio do ato Institucional de 1834, permanecendo a União responsável pelo o ato institucional Ensino Superior e, por fim, a criação da primeira Escola Normal do país em Niterói, no ano de1835.

Pode-se afirmar que nas duas Constituições de 1823 e de 1824, produziram-se mais discursos do que diretrizes fundamentais para educação nacional, pois a educação básica ficou relegada à iniciativa privada e a criação da Universidade não foi proposta efetiva para criação de estudos superiores no Brasil, somente motivo de emulação entre deputados provinciais.

Concernente à Lei de 15 de outubro de 1827, esta assinala um traço marcante, pois é a primeira vez que se tem a preocupação com os aspectos legais da política educacional brasileira. Essa Lei tratou dos mais diversos assuntos como descentralização do ensino,

remuneração dos professores, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escolas para as meninas. Instituindo, dessa maneira, o primeiro sistema escolar brasileiro, entretanto, não teve o impacto significativo sobre a nascente organização de ensino. Assim infere Vieira e Farias (2007, p. 54) “A partir dessa lei, uma série de propostas foi apresentada, embora não tenham passado de promessas que não foram cumpridas”.

Esse quadro da nova política educacional permite dizer que a escola passa a ser subordinada às normas, às regras e às leis, dirigida por uma ação técnica, obedecendo a um formalismo jurídico, econômico e científico. A escola, nesse momento histórico, torna-se sistema de ações.

A Lei de 1827 traz inovações de cunho liberal, ou seja, a coeducação, revelada através da inclusão das meninas no sistema escolar para se tornarem professoras e quando formadas mestras, segundo o artigo 13 dessa Lei, “não poderiam receber menos do que os mestres”. Todavia, os hábitos e costumes da época não permitiam a mulher exercer uma função pública, sendo assim, a falta de professoras capazes para dirigirem uma escola era nula ou quase nula.

Somente entre o final do século XIX e início do século XX houve um aumento significativo das mulheres frequentando a Escola Normal. Inicialmente com restrições sociais, pois se tratava de uma época em que a mulher que estudava e/ou trabalhava não era bem vista pela sociedade. Cita Novaes (1992) que, nos fins do século XIX, a Escola Normal é o caminho para a profissionalização feminina, ainda que tal profissionalização se limite ao ensino de trabalhos manuais, formando boas mães e donas de casa. Assim, a mulher estudava não somente para consolidar uma profissão, mas também, para se tornar boa esposa.

Outro ponto, que precisa ser realçado na Lei de 1827, é o fato de que meninos e meninas deveriam ser mantidos em espaços separados, com professores para os meninos e professoras para as meninas. Tal separação reforça a ideologia patriarcal e os interesses

eclesiásticos e econômicos em que se encontrava o país na segunda metade do século XIX (CHAMON, 2005).

O método adotado para o ensino nestas escolas era o lancasteriano[4], método de ensino mútuo, ou seja, somente um professor para cada escola, método que não logrou êxito. O velho mestre era substituído, agora pelo professor primário, com reais vantagens para assegurar o ensino no país, no tocante ao combate ao analfabetismo.

Outra contribuição dessa Lei[5] foi a de determinar, no seu artigo 1º, que as Escolas de Primeiras Letras (hoje, Ensino Fundamental) deveriam ensinar para os meninos, a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática. Às meninas, as prendas (costurar, bordar, cozinhar, etc) para a economia doméstica, a leitura e a escrita, sem qualquer embasamento pedagógico, eram excluídas do ensino, as noções de geometria.

O pensamento generalizado, nesse período, era que as meninas não tinham desenvolvimento de raciocínio lógico similar a dos meninos. As escolas para as meninas são pouco frequentadas, devido os pais não quererem que suas filhas aprendessem a ler, sob o pretexto de que a instrução de uma mulher deveria limitar-se aos serviços domésticos e à costura.

Ao longo do século XIX, o poder público foi normatizando o mecanismo de criação, organização e funcionamento das escolas, as quais adquiriram o caráter de instrução pública,

[4] Método Lancasteriano - o primeiro método pedagógico, para a instrução pública instituído, oficialmente por D. Pedro I, por meio da Lei 15 de outubro de 1827. **Método Lancaster**, ou do "*ensino mútuo*", onde um aluno treinado ensina um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor. (ALMEIDA JOSÉ, 2000).

[5] Se compararmos a lei geral do período imperial com a nossa atual lei geral da educação republicana, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), observaremos que essa persegue ainda ideais imperiais, ao estabelecer, entre os fins do Ensino Fundamental, a tarefa de desenvolver a "capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Portanto, mais de um sesquicentenário da lei, perseguimos os meus objetivos da educação imperial.

mas, de fato, essas escolas continuavam funcionando em espaços privados, às vezes, nas próprias casas dos professores (SAVIANI, 2006).

Segundo Anísio Teixeira (1962), havia improvisação crescente de escolas primárias sem condições adequadas de funcionamento, assistência administrativa ou técnica, planejamento econômico e financeiro e a insinuação implícita de que se pode fazer educação sem dinheiro, surgindo, então, as campanhas de educandários gratuitos. Para o autor, a educação sempre foi isso, uma espécie de “atirar-no-que-viu-e-matar-o-que-não-viu”.

Depreende-se que para o Estado, a educação se faz sem planejamento, tempo, espaço, equipamento, trabalho e dinheiro, longe de um começo que evoluiria para uma educação de qualidade.

1.4 As Escolas Normais: discrepância entre gênero na formação das professoras e dos professores

Em 1832, as estatísticas oficiais, elencaram em todo o império cento e sessenta e duas (162) escolas para meninos e dezoito (18) para meninas; estas escolas estavam estabelecidas no Rio de Janeiro e na província da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Mato Grosso, Goiás e Rio Grande do Sul. Das cento e oitenta escolas (180), quarenta (40), o cargo de professora/professor estava vacante, e deste, oito (8) eram escolas de meninas. Havia, pois, em todo o Brasil, dez (10) escolas para o sexo feminino (ALMEIDA, J., 2000).

Com o Ato Adicional de 1834, estimulou-se a criação de escolas normais em todas as províncias, acenando-se inclusive com apoio econômico do Governo Central, sendo um fato marcante no Império a descentralização do ensino, encaminhada oficialmente através desse Ato.

Por intermédio de tal Ato, o governo deveria realizar investimentos de infraestrutura, dar suporte para a construção de novas escolas nas províncias e prover economicamente a

formação e remuneração dos professores. Do ponto de vista da infraestrutura, esta situação não é assumida pelo governo, posto que na realidade não houve sistema financeiro que permitisse esse investimento na construção de um sistema escolar consistente ou, pelo menos, o governo não tinha reais preocupações em desenvolvê-lo.

O Curso Normal, criado em 1835, tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio) (VILLELA, 1992). Em 1842, foi fundada uma Escola Normal na Bahia, em São Paulo, em 16 de março de 1846, a qual atendia, exclusivamente, o público masculino. Desde então, o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações. Passada a euforia inicial das décadas de 1830 e 1846, a ideia de Escola Normal perdeu força, porém não desapareceu.

A organização da Escola Normal, enquanto instituição isolada enfrentava sérias dificuldades, devido à situação financeira das províncias e pela baixa procura de candidatos ao magistério, em virtude do descrédito da profissão docente e dos baixos salários. As Escolas Normais, desde a sua criação, passaram por uma série de reformas, de supressão, de recriação, inicialmente masculinas, depois masculinas e femininas, funcionando em dias alternados, depois separados e, por fim, mistas, com um excessivo controle para evitar o contato entre os sexos. Os regulamentos das Escolas Normais eram muito ricos em regras e princípios, demonstrando o peso dos aspectos morais presentes na sociedade do século XIX.

Outro registro significativo dessa época é a falta de prédios escolares e a escassez de material didático, para a solução de espaço físico, o governo adotava a política de aluguel de imóveis particulares (situação vigente). Somente em 1857, é que o governo autoriza a aquisição de prédio conveniente para instalação do internato do Colégio D. Pedro II (ALMEIDA J., 2000).

Para que se perceba a instrução desenvolvida nesse período e o quanto era necessário fazer para que todos tivessem acesso à escola, destaca-se uma lista de escola, embora incompleta de 1854, demonstrando a diferença entre o número de meninas e meninos no sistema de ensino. (Vide Quadro 2)

Quadro 2**:** Brasil: Alunos matriculados nas Escolas Públicas e Privadas (1854)

PROVÍNCIAS	POPULAÇÃO	TOTAL DE ALUNOS NO ENSINO								
		PRIMÁRIO				SECUNDÁRIO				
		PÚBLICO		PRIVADO		PÚBLICO		PRIVADO		
		Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	meninos	Meninas	meninos	meninas	Total
Amazonas	.....	409	49	46	18	54	.....	.....	.....	576
Ceará	468.278	3.648	1.323	204	32	156	.....	283	.....	5.648
Goiás	117.219	1.176	364	.....	25	132	.....	.....	.....	1.697
Maranhão	384.577	2.607	662	392	254	166	.....	135	.....	4.216
Minas Gerais	1.619.535	14.705	2.204	.....	.....	787	.....	.....	.....	17.696
Pará	185.292	3.261	805	567	271	142	280	52	.....	4.990
Paraíba	.....	1.404	396	147	29	226	.....	.....	.....	2.202
Paraná	72.198	1.101	504	874	22	38	.....	.....	.....	2.539
Pernambuco	.....	3.807	918	842	438	99	.....	516	20	6.640
Piauí	.....	772	192	18	3	62	.....	32	.....	1.679
Rio Grande do Norte	.....	914	173	67	.....	114	.....	.....	.....	1.268
Rio Grande do Sul	.....	3.834	2.178	1600	813	850	.....	.....	184	6.459
Rio de Janeiro	.....	4.821	1711	1.193	714	50	575	.....	157	9.158
Santa Catarina	.....	.....	.....	.....	.....	39	.....	.....	.....	39
São Paulo	606.588	4.376	2.333	3.146	1982	127	.....	500	.....	12.824

Fonte: ALMEIDA, J. (2000, p.112)

Observa-se no quadro 2, que o Amazonas em relação aos outros Estados apresentava-se mais deficitário, com número insignificante de alunos matriculados. Quanto ao ingresso das mulheres, em todo o país há uma desigualdade gritante no acesso à escola, tendo uma pífia participação no primário (hoje ensino fundamental) e quase nenhuma participação no ensino secundário. Isto é, a educação feminina iniciava aos sete anos e terminava aos quatorze anos na porta da igreja (para as filhas da alta sociedade, fato que era imitado pelas classe subalterna economicamente).

A escolha de certo tipo de instrução arbitrava a forma de acesso da criança ao mundo adulto, definindo os papéis sociais da mulher e do homem, desde a meninice. Aos meninos, uma educação voltada para o desenvolvimento de postura viril e poderosa, aliada à instrução civil e militar que lhe permitia adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual.

Por outro lado, a educação para meninas padecia de ambiguidade, ao mesmo tempo em que as circunscrevia no universo doméstico (incentivando-lhes a maternidade e estabelecendo o lar como seu domínio) exigia-lhes a instrução escolar para a manutenção e reprodução dos ideais sociais, cabendo-lhe acompanhar o marido nos bailes, nas reuniões políticas e na educação dos filhos etc.

Contudo, as Escolas Normais desempenharam papel relevante na formação feminina, possibilitando e influenciando a saída das mulheres da clausura do lar, elevando-as, instruindo-as e delas fazendo as primeiras professoras do Brasil. Além disso, ofereceram-lhes oportunidade de trabalhar fora de casa, capacitaram-nas melhor, deram-lhes, pela primeira vez, instrução de grau médio. Deste modo, as Escolas Normais constituíram-se em ponte natural e importante para a entrada da mulher na educação e, mais tarde, em todas as esferas de atividades sociais.

1.5 Panorama econômico e as políticas educacionais que marcaram o Brasil durante as fases da República (1891 a 1929)

O Brasil mudou a forma de governo. Os dois primeiros presidentes foram militares, o terceiro um civil que possibilitou a entrada da oligarquia cafeeira ao poder. Trocou de Bandeira, ganhou Constituição nova, mas a estrutura social e econômica permaneceu a mesma.

O Federalismo dá autonomia aos Estados, na criação de distorções com o crescimento desigual entre os Estados, favorecendo São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Esse período é conhecido como República Velha, República Oligárquica, República dos Coronéis ou República do Café com Leite. A política econômica desenvolvida, nessa época, foi a de valorização dos produtos agrícolas, mais diretamente o café, feita com a utilização do capital estrangeiro, concentrando o lucro nas mãos da burguesia estrangeira e da camada senhorial brasileira, chamada burguesia-agroexportadora. (COTRIM, 1996)

A exportação mantém a riqueza e o poder das oligarquias, contrastando com a pobreza e atraso da maioria da população brasileira (RIBEIRO, 2007), não é por acaso que ela é chamada de “Velha República”. Velha porque não deixa de receber fortes influências das antigas Oligarquias rurais e de seus coronéis. É o exército que está nas ruas e não os ideais republicanos. Por isso, costuma-se dividir a República Velha em duas fases: República das Espadas (1889-1894) – fase em que o país foi governado por militares (Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto). República dos Fazendeiros (1894-1930) – fase em que o país foi governado por civis ligados à oligarquia rural.

A oligarquia agrária atingiu seu apogeu no período do “café com leite”, quando a vida política do país era liderada por São Paulo e Minas Gerais. Na economia, o que dominava era a estrutura agroexportadora, com o café assumindo a liderança absoluta das exportações, devido à utilização de capital estrangeiro. Porém, outros produtos eram cultivados para exportação, como o algodão do Nordeste e o cacau no Sul da Bahia, a borracha na Amazônia (contribuindo para acelerar o povoamento da Região Norte) e, no Sul com o desenvolvimento da pecuária.

O momento político e econômico é delicado, a sociedade brasileira inicia um processo de modernização com custo muito alto, pago pela maioria da população que vive no campo e que produz a riqueza do país, uma vez ser ela a mão de obra da lavoura cafeeira.

A expansão do café transformou antigas vilas brasileiras em cidades modernas. Foi o caso de São Paulo, onde o sucesso da economia estimulou o comércio e outras atividades paralelas. A urbanização da cidade tornou-se fator propício para o desenvolvimento da indústria, concentrada em maior número em São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Essas cidades se tornaram grandes centros urbanos, reunindo mão-de-obra em quantidade, pessoas advindas, principalmente, das zonas rurais, expropriadas de suas terras pelos grandes latifundiários, surgindo uma nova categoria de trabalhadores, explorados pela classe dominante.

Essa mão de obra era constituída, na sua maioria, por mulheres e crianças que trabalhavam por baixíssimos salários e em condições sub-humanas: longas jornadas de trabalhos, sem descanso, ambiente mal iluminado e sem higiene, sem direito a férias, pagamentos por horas extras, indenização em caso de acidentes. Mais de 30% do proletariado se constituía de mulheres e crianças (COTRIM, 1996).

O processo de industrialização e urbanização foram os dois grandes fatores para a entrada da mulher no mercado de trabalho, por conseguinte, causando mudanças na instituição familiar. O âmbito sociopolítico e econômico, mais a escolarização feminina dão início ao enfraquecimento do patriarcado.

Com a urbanização do Brasil, as mulheres passaram a transitar no espaço público e no mundo social, antes reservado apenas aos homens. No ambiente urbano e industrializado, elas puderam dar seus primeiros brados de emancipação. A educação, nesse período, torna-se relevante, pois contribui significativamente para a formação feminina, capacitando-a a reivindicar seus direitos e a questionar seus papéis.

No contexto educacional, a ocupação do magistério foi aos poucos se transformando em função feminina que de acordo com Chamon (2005, p 43) “carregava em seu bojo o valor peculiar de cumprir, estrategicamente, o papel de produzir uma nova forma de organização escolar que surgia com os ideais republicanos”.

Essa forma de organização escolar reproduzia a nova ordem do processo de trabalho emergente no Brasil, condizente com o movimento das sociedades ocidentais, pautada no modo de produção capitalista. De acordo com Rossini (2010), a entrada da força do trabalho feminino foi em primeiro lugar considerada como ajuda, posteriormente, considerada como trabalho. O conceito de divisão de tarefas entre os sexos fica evidente, alterando-lhe as relações de poder. As mulheres deram um passo efetivo em direção à transformação, embora recebessem salário inferior ao dos homens igualava-se a eles, ao sair de seus lares para trabalhar nas fábricas e completar o reduzido orçamento familiar.

O advento da República e suas mudanças institucionais possibilitaram à mulher o aumento à escolarização e lhe assegurou o direito ao voto. Surgiram, nesse período, vários movimentos no interior das classes médias e altas dirigidas por mulheres que pretendiam conseguir maior visibilidade social e mais liberdade individual. Os movimentos, aos poucos, foram ganhando voz e vez e conseguindo abalar os alicerces solidamente enraizados, promovendo debates numa sociedade que nunca aceitou a presença feminina a não ser como ornamentos na vida pública.

No contexto educacional houve a descentralização do ensino e a separação entre Estado e Igreja. Na carta Magna, Art. 72, § 6º o ensino será laico e ministrado em estabelecimentos públicos (VIEIRA & FARIAS, 2007), onde os Estados passaram a ter o direito de criar instituições de ensino e competência para prover e legislar sobre a educação primária, mas não foi isso o que aconteceu, o regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade.

Segundo Azevedo (1976), essa descentralização se traduziu em dualidade de ensino: de um lado, um sistema federal integrado pelo ensino secundário e superior; do outro, sistemas estaduais, com escolas de todos os tipos de graus, organizados em moldes tradicionais e de base livresca. As reformas na organização escolar revelam oscilação entre a influência humanista clássica e a realista científica, reforçando o traço de dependência cultural e social dos países europeus e, em particular, do país americano estadunidense. A dependência cultural de acordo com Ribeiro (2007, p. 80),

> [...] traduz-se na falta de capacidade criativa e atraso constante e cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo, [...] um idealismo estreito e inoperante ao formar um pessoal sem instrumentação teórica adequada à transformação da realidade em benefício de interesses da população como um todo e não de interesses de uma pequena parte dela e de grupos estrangeiros, em detrimento da maioria.

Iniciativas concretas são desencadeadas em vários pontos do País, sendo os Estados um ambiente propício para que as reformas acontecessem. São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais protagonizaram as reformas educacionais e concomitantemente se desenvolveram industrialmente.

Considerando que o Estado de São Paulo detinha a hegemonia econômica por ser o principal exportador de café, foi dele as tentativas mais avançadas em direção a um sistema de organização e implantação da instrução pública, preenchendo os requisitos básicos dos serviços educacionais como a organização administrativa e pedagógica do sistema, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários; de formulação de diretrizes pedagógicas, bem como, as de inspeção, controle de coordenação das atividades educativas; construção ou aquisição de prédios específicos para funcionar como escola; dotação de manutenção desses prédios e critérios para admissão de professores e organização das escolas na forma de grupos escolares (SAVIANI, 2006).

A reforma de instrução paulista foi pioneira na implementação do ensino primário na forma de grupos escolares. Tratava-se de uma reforma geral que instituiu conselho Superior da Instituição Pública, a Diretoria Geral e os Inspetores do Distrito, abrangendo o ensino primário, normal secundário e superior. Essa organização se irradiou para todo o país, embora não tenha se consolidado no seu todo, tornou-se referência para os demais Estados em todo o período da República até os dias atuais.

É interessante assinalar, conforme afirma Ribeiro (2007), que pouca atenção foi dada à formação do magistério. Foram criadas algumas Escolas Normais em São Paulo para a preparação de profissionais da educação do ensino primário, porém não foram organizados cursos para formação do magistério secundário e de nível superior.

No cenário da República, a educação para o povo não constituiu preocupação do poder público, percebido pela falta de organização de um sistema integrado e inexistência de política educacional que prescrevesse diretrizes gerais e a elas subordinasse os sistemas estaduais. Ana Freire (1993, p 173) retrata bem essa realidade ao afirmar: “Liquidado o império, a educação, como um todo, permanecia mais no nível de discurso que sua efetivação sistemática [...]”.

Todas essas contradições expressas na República são produtos de inúmeras novidades, exemplificando podemos destacar o surgimento dos educadores de profissão, em sua maioria, influenciados pelos ideais da Escola Nova e a criação da Associação Brasileira de Educadores em 1924, concebida como espaço social em defesa da educação pública.

Esse grupo representou uma demonstração concreta de tomada de consciência do encaminhamento de ações em prol da educação, foi um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, de certa forma interferiram na periodização da nossa história educacional, fornecendo novos valores no campo educacional e influenciando, inclusive, o texto Constitucional de 1934, no governo de Getúlio Vargas.

1.6 O Brasil contemporâneo: subcidadania e a esperança na educação

A Revolução de 1930 corresponde a entrada do Brasil no mundo capitalista0, daí as implicações decorrentes de sua industrialização. Como consequência, a falta de mão de obra especializada irá gerar investimento na educação, que começava a ser reconhecida no plano institucional, propiciando circunstâncias favoráveis ao amplo movimento de renovação, sendo assim, é criado o primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública.

É instaurado o espírito salvacionista pela educação, enfatizando a importância da criação de cidadãos prontos para a modernização, acrescida à consciência de que a escola seria o elemento chave para a resolução das questões sociais, principalmente do êxodo rural, evitando a migração das pessoas para a cidade e proporcionando formação técnica profissional para os trabalhadores tanto no campo como na cidade, com o objetivo de solucionar os problemas das agitações surgidas com o processo da urbanização.

Nesse período, o campo educacional será estruturado por Leis Orgânicas de Ensino (reforma Francisco Campo e Capanema) e o magistério visto como instrumento eficaz para a formação de profissionais. Conforme Saviani (2006) a partir das reformas do ensino iniciadas em 1932 por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo, define-se o modelo de Escola Normal que seria adotado por vários Estados brasileiros e que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação.

Articulava-se um movimento pedagógico pela Associação Brasileira de Educadores (ABE), empolgados com a teoria americana de John Dewey, teoria apriorista, enfatizada pelos os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos no processo educacional, mas não se preocupava com as questões sociais e econômicas dos educandos. Esse pensamento inovador, trazido pelos ideais da Escola Nova, promoveu várias Conferências Nacionais de Educação, as quais se realizavam anualmente.

Defendia-se nessas conferências um Plano Nacional de Educação, a laicidade, a escola mista, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino. Anos mais tarde, parte dos intelectuais dessa organização responderia por um dos marcos da história da educação brasileira: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Em contraposição aos discursos da Escola Nova, os sindicalistas dos trabalhadores de ensino, denunciam e reivindicam uma escola:

> [...] para a vida e pela vida a quem nem o direito à vida tem seguro, uma escola do trabalho a quem encontra no trabalho meio da morte e uma escola de liberdade a quem nunca teve liberdade na escola. E acrescentava que se os professores e professoras tivessem compreendido mais cedo a necessidade premente de sua organização em sindicatos de resistência, já teriam podido organizar um congresso nacional, com um programa bem diferente do proposto pela ABE. Um programa que incluiria: uma estatística do vencimento dos professores e professoras brasileiros e duração de trabalho diário, a elaboração de uma tabela de salários mínimos, a fixação do tempo máximo de trabalho a não prejudicar a eficiência do ensino, Porém até lá, deixemos que façam metafísica sobre o Brasil educado. E sobre a escola nova também (SHIROMA, 2007, p. 21).

Havia preocupação dos educadores com uma política nacional de educação, porém, a organização racional do trabalho encontrou no seio da ABE a valorização de uma pedagogia que viabilizasse na escola, a realização das máximas exigidas pelo trabalho industrial. Dessa forma, a pedagogia da Escola Nova foi funcional, no plano ideológico, para afrouxar as tensões sociais e atualizar os projetos reformistas.

A Escola Normal, entre os anos 1930 a 1940, havia se disseminado pelos estados brasileiros, sendo inaugurados cursos nas capitais e cidades do interior, tanto oficiais quanto particulares. Nas escolas públicas, as classes mistas vinham se tornando uma realidade, com o incentivo do poder público pela economia que representava para o estado[6].

[6] A Escola Normal foi organizada como ramo profissional, buscando habilitar professores para o trabalho com crianças do ensino primário, essa formação procurou ser uniformizada em todo o país. Houve também uma divisão interna no curso: para os locais, economicamente pouco desenvolvidos, propunha-se um curso reduzido quanto ao seu conteúdo, os centros mais prósperos, como as grandes cidades, ofereciam cursos mais aprofundados (SAVIANI, 2006).

As transformações realizadas nas Escolas Normais na década de 1940 irão coincidir com o fim do regime ditatorial de Getúlio Vargas em 1945, marcando um novo início do processo de redemocratização do país. Na década de 1950, foi possível contemplar a integração da Escola Normal, que juntamente com a equivalência de todos os cursos médios, passou a dar direito de acesso ao ensino superior, descaracterizando-a assim, apenas como curso profissionalizante.

A formação de professoras e professores manteve-se sujeita às oscilações sociais, econômicas e políticas, de acordo com a ideologia do momento. A baixa valorização e remuneração do magistério primário, passou a fazer parte da pauta de reivindicações da categoria, ganhando corpo nos debates educacionais, principalmente a partir da década de 1960

De acordo com Chamon (2005), os baixos salários oferecidos reforçavam o fracasso profissional e acentuavam o desprestígio do homem para continuar atuando nesse campo de trabalho. Esses fatores incentivaram a evasão dos profissionais do sexo masculino do educação básica. A força de trabalho das mulheres, nesse campo, passou a ser necessária aos interesses do capital. Dessa forma, o aumento das mulheres lecionando nas classes do primário era visto com agrado pelos dirigentes do sistema escolar. As professoras, com sua docilidade maternal estavam imbuídas de conduzir as novas gerações no caminho da educação.

O magistério alicerçou-se como trabalho feminino em definitivo e a partir da década de 1960, foi aumentando cada vez mais a inserção das mulheres nesse campo profissional, no entanto, para que a professora pudesse atender aos cuidados domésticos, o poder público regulamentou a carga horária em meio período diurno. (ALMEIDA, 2006).

A política educacional reflete muito bem a ambivalência dos grupos no poder, tanto que a luta por uma legislação educacional iniciada em 1945 se prorroga até 1961. Tal Lei

denominada LDB 4.024/61, quando foi publicada já se encontrava ultrapassada. Apresentava predomínio humanístico, compreendendo duas correntes: a que defendia a escola pública e a tradicional humanística religiosa que defendia a escola particular. Esta última prevaleceu sobre os interesses dos que defendiam o ensino público para a oferta da educação aos brasileiros. Segundo Vieira e Freitas (2007), essa lei era uma conciliação em favor dos interesses privatistas.

Em 1962, em função da LDB 4024/61, foi criado o Conselho Federal de Educação em substituição ao Conselho Nacional de Educação e Conselhos Estaduais de Educação com funções normativas, que permitiu a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, com a institucionalização dos sistemas de educação. Neste ano é lançado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), utilizando-se do método de Paulo Freire, sem, contudo, abordar a principal característica desse método, ou seja, a conscientização política. Na vigência dessa LDB foram instituídos o salário-educação e a pós-graduação.

Os indicadores sugerem que as forças que prevaleceram no legislativo eram as mais conservadoras. O resultado foi a redução ao máximo do controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada à sociedade civil. Essa preocupação se traduz nos seguintes tópicos: é direito e dever dos pais educar seus filhos, sendo que a educação poderia ser ministrada em instituições particulares e complementadas pelo Estado (sociedade política). Assim, os pais teriam a possibilidade de optar livremente pelo tipo de ensino que seus filhos receberiam (FREITAG, 2005).

Essa diretriz educacional descaracterizou o modelo de Escola Normal, financiou a escola particular, mas sem a responsabilidade de fiscalizá-la, alegando a liberdade de ensino. O projeto propunha que essa ficasse ao encargo dos docentes e dos diretores. O sistema de ensino implantado, além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de

trabalho, atribui à escola e a seus profissionais a falta de êxito, já que supostamente havia "a liberdade de ensino".

A educação privada, com o incentivo do governo em financiá-la, ampliou-se quantitativamente e, escolas começaram a ser inauguradas, principalmente, colégios católicos e escolas protestantes. Todas, herdeiras de um mesmo pressuposto: educar as mulheres para tornar melhores os homens, instruir as futuras mães para modelar a infância. As Escolas Normais deveriam formar professoras para um desempenho pedagógico calcada no humanismo e nos valores sociais. Essa educação, em nível médio, deveria bastar às jovens brasileiras, que poderiam ser esposas, mães, e, em caso de necessidade, professoras. O comportamento da mulher, segundo a análise da Revista Feminina de 1964 (apud COTRIM 1996, p 302), era que,

> [...] a mulher ideal é carinhosa em casa e ausente da rua. Ela deve vestir-se depois de casada com a mesma elegância de solteira. Como é preciso manter o casamento, a esposa mesmo se desconfiasse da infidelidade do marido precisaria redobrar seu carinho e provas de afeto. [...] A revista dizia que em caso de traição o melhor era fazer que nada estava acontecendo, pois o marido sempre volta para casa e a infidelidade masculina é biológica.

Para as centenas de leitora que acompanhavam as revistas direcionadas ao público feminino, esses conceitos faziam parte da vida cotidiana, e para algumas mulheres, hoje, maioria avós, são esses conceitos que deveriam perdurar.

Ainda hoje as atribuições femininas e masculinas são bem definidas, com raras exceções. O homem mantém o papel confortável de provedor, mantenedor do lar, mesmo com as mulheres dividindo essa tarefa, a ordem ideológica persiste. As mulheres são decantadas como rainhas do lar, devem ser boas cozinheiras, boas amantes e companheiras[7].

[7] Na relação de gênero, o poder que se estabelece entre os sexos tem a favor a representação e as simbiologias que se instauram quanto aos papéis sexuais, determinados comportamentos são tipificados pela cultura e instituições e homens e mulheres são induzidos a estereotipas de caráter sexual. (Sorj, 1992, p 20).

O magistério era para a mulher o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa, conferia mobilidade social, liberdade e respeito entre as classes trabalhadoras e possibilitava o bem-estar econômico. O exercício do magistério representava um prolongamento das funções maternas, as mulheres não só aceitavam esse papel, como também consideravam a profissão ideal, pois eram pacientes, amorosas e indulgentes para lidar com os alunos[8].

1.7 O período militar e a abertura política: caixa de surpresas

O Regime Militar caracterizou-se por perseguições, prisões, suspensão de direitos políticos, acompanhada da proibição do direito de greve, do fim da estabilidade no emprego e de torturas como instrumento de obter confissões. Acabou com as eleições diretas para presidente e governo; destituiu os partidos políticos e a promulgou a Constituição de 1967. O medo se instala no país.

Persistiu nesse período um grande descaso com as questões sociais como educação e saúde. Os governos militares rebaixaram ainda mais a qualidade da educação pública e o provocaram o esvaziamento do ensino crítico, voltado para a formação da cidadania. Na sociedade que se instala, os privilégios de uns poucos impedem a maioria de usufruir os bens produzidos, como a educação. Bourdieu (2007, p 53) argumenta

> [...] que isso é favorecer os favorecidos e desfavorecer os desfavorecidos. A escola finge ignorar as desigualdades sociais entre as crianças das diferentes classes, tratando todos os educandos como iguais, por mais desiguais que sejam, apesar de serem de fato iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

[8] Para aprofundar mais sobre o assunto ler Jane Almeida Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Unesp, 1998.

De acordo com Shiroma (2007, p. 32), “No caudal dos atos de exceção da ditadura militar a universidade brasileira foi obrigada a testemunhar a repressão, a perseguição policial, a expulsão, o exílio [...] a morte de muito de seus melhores pensadores”.

Florestan Fernandes (1975) destaca que as tendências modernizadoras originárias nos organismos econômicos e educacionais do país, e a crença de que a ciência impulsionaria o desenvolvimento econômico poderia ter estimulado os militares a tomar a iniciativa de reformular a universidade, porém mantendo a velha tradição das elites brasileiras, “procurando mudar para não mudar, modernizar sem romper com os antigos laços do poder”. Foi com esse pensamento que a LDB 5.692/71 foi promulgada, introduzindo mudanças profundas na estrutura do ensino vigente, mas sem mudar.

Desta vez não houve disputa entre Igreja e os defensores da escola pública e laica, ou entre privatistas e publicistas, os partidários da escola pública estavam desarticulados, sendo que os interesses privados foram plenamente atendidos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no mundo capitalista internacional, seria preciso que a educação estivesse atrelada à economia e servisse para preparar o ser humano para o mercado de trabalho, porém, com o discurso de ideais democráticos.

Das mudanças introduzidas pela referida Lei, uma das mais importantes foi a ampliação e a obrigatoriedade escolar para oito anos (faixa etária entre os 7 aos 14 anos), com a fusão dos antigos cursos primário e ginasial. Todavia, a elevada proporção de vagas na rede particular e a inexistência de escolas públicas do nível médio na zona rural tornaram impraticáveis a extensão e a obrigatoriedade da escolaridade prevista na lei (SHIROMA, 2007).

A tendência de ensino adotada nesta época era o tecnicismo, importado dos Estados Unidos da América, tendência que não servia mais aos propósitos dos estadunidenses. A tendência resulta na tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, baseada na

racionalização própria do sistema capitalista. Um dos objetivos dessa corrente é adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidente em economia de tempo, esforços e custos.

Sendo assim, a Lei privilegiou aspectos quantitativos e não considerou aspectos elementares para afiançar a qualidade no ensino. A união, ao repassar recursos para construção de escolas, atendia aos interesses de políticos e empresários locais, criando uma rede de favores e dependências. Estava presente nos debates políticos e educacionais, a relação entre escola e desenvolvimento, exortando a necessidade do sistema educacional voltar-se para a formação do homem brasileiro. Tendo em vista a tarefa do crescimento econômico, ou seja, ser preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, reforçou-se a convicção de que a escola podia ser um mecanismo de controle social, além de preparar capital humano para o mercado de trabalho.

Essa concepção reprodutivista advinda com a reforma instituída pela Lei nº 5.692/71, pretendeu moldar todo o ensino brasileiro por meio de uma pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial, encampada pelo Estado, que procurou difundi-la e implementá-la em todas as escolas do país. Para Gentilli (2002, p. 50)

> À escola cabia formar mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado: o processo de escolarização era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, consequentemente, o incremento progressivo da riqueza social e renda individual.

Nesse contexto, é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha, visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado, e o que ele pode esperar das unidades escolares já não é mais o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* da empregabilidade, o que não lhe garante o emprego. A educação passa a ser vista como

investimento que habilita pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo. A educação seria, portanto, predominantemente tecnocrata e exposta pela ideia do Capital Humano.

Em busca dessa modernidade é assumido o acordo MEC/USAID (United States Agency Internacional for Development) para a assessoria do ensino primário e médio com vinda de técnicos americanos para treinamento de técnicos rurais; aperfeiçoamento de professores do ensino médio; modernização administrativa das universidades; aperfeiçoamento do ensino primário e criação de um centro de treinamento educacional em Pernambuco (NEY, 2008).

Para Fávero (2005), a relação educação e desenvolvimento e a educação como investimento tornaram-se quase lugares comuns, são utilizados praticamente com o mesmo sentido. Foi estipulada, a partir dessa lei, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante para o ensino de 2º grau, enfatizando a competência técnica do professor como fator determinante para a qualidade do ensino. Com esta lei, a Escola Normal tornou-se habilitação específica para o magistério, em nível de 2º grau. Segundo Gonçalves e Pimenta (1992, p.106),

> A formação de professores para a docência nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas. Dessa forma, o professor era instruído para ministrar aulas seguindo um padrão único de ensino e avaliando os alunos dentro de um único padrão de comportamento. O domínio da técnica tornou-se a preocupação central dos cursos de formação, em virtude de uma sociedade que se industrializava com grande intensidade, que racionalizava o trabalho e necessitava de mão-de-obra nas indústrias.

Saviani (2006) afirma que as mulheres passaram a se fazer cada vez mais presentes nas instituições normalistas, ou nas habilitações para o magistério, como passou a ser chamado a partir da LDB 5692/71. Era a chance de ter uma profissão e de sobreviver com o seu próprio rendimento. Os homens que procuravam a escola, uma vez ingressados no

magistério, aspiravam aos cargos de chefia e direção, diferente das mulheres, que permaneciam nas salas de aula.

Ao mesmo tempo que se acentuava a participação das mulheres nas lutas de classes e na organização política e sindical, mantinha-se o enfrentamento do discurso conservador que preconizava um destino natural para a mulher: ser mãe e esposa, e no máximo professora. Apesar das conquistas efetivadas, com o acesso da mulher ao ensino superior e algumas profissões, esses ideais permaneceriam por longo tempo, impregnando a mentalidade brasileira e esculpindo a figura da mulher no perfil, nas quais as principais qualidades deveriam ser: virtude, amor, desapego.

Em alguns aspectos, como afirma Almeida, Jane (2006), uma das transformações mais radicais deste século foi a modificação da posição das mulheres na sociedade. Em poucos anos, o feminismo, movimento que surgiu timidamente no início do séc. XX e se fortaleceu nos finais dos anos de 1970, transformou as relações de autoridades milenares, abalando a estrutura familiar e promovendo a ruptura da alienação da mulher, ancorada na sua subordinação ao homem e considerada absolutamente natural por séculos.

O fenômeno da entrada da mulher no mercado de trabalho foi irreversível e provocou impactos no modelo tradicional de trabalho, que reservava ao homem o espaço da produção econômica e à mulher, os cuidados da família. Conforme ressalta Rossini (2006, p. 229)

> O trabalho da casa, o cuidado com as crianças e velhos, etc. eram historicamente de competência da mulher, e os homens dele participam à distância. Hoje, o trabalho fora do lar é necessário a ambos, restando, portanto, um sobretrabalho substancial à mulher. Começa a existir na casa certa divisão de trabalho. Alguns homens colaboram na arrumação da casa, no preparo dos alimentos, nos cuidados com as crianças, na lavagem de roupa etc.

A posição assumida pelas mulheres nas práticas econômicas, políticas, educacionais colaboraram para disseminação de valores igualitários nas relações de gênero. O magistério

primário, como ocupação essencialmente feminina, proporcionou às mulheres, principalmente das classes médias, a principal oportunidade para ingressar no mercado de trabalho.

A habilitação no magistério permitiu que a futura professora (já em maior número) ou professor lecionasse até a 6ª série do 1º grau (hoje 5º ano de Ensino Fundamental). Os conteúdos da formação especial eram distribuídos de maneira a atender as especificidades das seguintes "sub-habilitações" do curso: regência em turmas de maternal e jardim da Infância, 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries, 5ª e 6ª séries. Considerando a carga horária do curso e a complexidade de cada item, bem como a necessidade de se oferecerem disciplinas de formação geral, tornou-se impossível uma formação sólida das professoras e dos professores para atuar nas séries do então ensino primário.

O ensino profissionalizante prometia o cobiçado diploma para as classes populares, principalmente para as mulheres, porém, apesar das intenções apregoadas pelo governo de educação para todos, mantinha-se ainda a população sob altos índices de analfabetismo. A educação escolar, da forma como foi estruturada, continuou alijando crianças e jovens da escolaridade, mesmo com a obrigatoriedade instituída pela LDB 5.692/71.

No magistério, acentuou-se o processo de desvalorização profissional, nos cursos de formação de professores ingressaram principalmente as moças desejosas de uma alternativa a profissão, o que se concretiza com a abertura de cursos noturnos para os que já estão no mercado de trabalho, principalmente na indústria.

Como se pode perceber, no período militar houve intervenção em todos os setores da sociedade. Tratou-se de adequar o projeto educacional, em todos os níveis e em todas as modalidades. Novos princípios, diretrizes foram criados e as experiências anteriores, as reivindicações latentes por uma educação de qualidade foram abandonados, extintos ou substituídos. Para a educação, portanto, bastava assegurar o mínimo. No final da ditadura, o país estava mergulhado numa das maiores crises econômicas e sociais de sua história. As

pressões populares exigindo a volta da democracia manifestavam-se com crescente vigor. Veio a abertura política.

Com o governo militar agonizando, diversos setores da sociedade passaram a reivindicar ardentemente a redemocratização do país. Diante das pressões, o Presidente Figueiredo assumiu o compromisso de realizar a abertura política e devolver a democracia ao Brasil. Nesse clima de abertura, os sindicatos se fortaleceram e ressurgiram as greves operárias contra o achatamento dos salários, dentre elas, destacavam-se as greves dos metalúrgicos em São Paulo, sob a liderança de Luís Inácio Lula da Silva.

Como se observa, o retorno a democracia não se dá por simples outorga ou concessão dos militares, mas será uma conquista lenta, forjada nas lutas sociais, iniciada desde a década de 1970. No intervalo de 1985 a 2000, o Brasil sofreu mudanças de ordem econômica, política, social e cultural. Infelizmente, as origens dessas transformações foram determinadas mais pelos setores externos do que por circunstâncias intrínsecas do país. Grande parte delas determinadas pelo movimento da globalização, influenciando, sobretudo, a educação.

A Constituição aprovada em 1988 consagrou várias conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional. Entre as conquistas, pode-se mencionar o direito a educação desde 0 (zero) anos de idade; o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, como direito público subjetivo e a gratuidade do ensino em todos os níveis; a gestão democrática da educação pública; a autonomia universitária; o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos.

A União manteve em sua constituição o dispositivo que atribuía a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Em consequência, deu-se início à elaboração da nova LDB, aprovada e 20 de dezembro de 1996 sob o n^{o} 9.394/96.

A LDB 9.394/96 com seus 92 artigos fixou as novas diretrizes e bases da educação nacional, incluindo as incumbências das diferentes esferas do poder público e determinou os níveis: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior e; modalidades de ensino: educação indígena, especial, alfabetização dos jovens e adultos.

De acordo com Saviani (2006), regulamentou-se o ensino no país, e nesse novo quadro jurídico, as competências das três instâncias do regime federativo em matéria de educação ficaram mais claramente estabelecidas: aos municípios cabe a responsabilidade pela educação infantil, assumindo junto com o estado, o ensino fundamental; aos estados, a lei destinou a responsabilidade para com o ensino médio e em conjunto com os seus municípios, pelo ensino fundamental; à União cabe coordenar e articular os sistemas, exercendo funções normativas, redistributivas e supletivas em relação às outras instâncias.

Quanto à organização do ensino, a LDB 9.394/9, o governo federal assume a definição da política educacional, descentralizando sua execução para os estados e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido através de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino. Dessa forma, essa Lei é o reflexo do contexto social no qual se faz cada vez mais presente a globalização, refletindo o jogo de interesses das diversas categorias profissionais, resguardando interesses particulares (DEMO, 2006).

A LDB 9.394/96, no seu artigo 64, determina que a formação dos profissionais da educação se dará no ensino superior, em cursos de pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em outras Licenciaturas para o Ensino Médio. No entanto, as Diretrizes desses cursos apontam para a formação de um “super profissional”, estes

> dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências a linguagem, impregnadas de expressões como conhecimento ambiental, pluralidade, exclusão social, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, interdisciplinaridade, diversidade, diferenças,

> gêneros, faixas geracionais, orientações sexuais [...]. (SAVIANI, 2008, p, 67).

Como dar conta de tanto conhecimento se paradoxalmente a essas exigências na formação do professor houve um aligeiramento na sua formação? Os cursos de Pedagogia, por exemplo, que antes tinham duração de cinco anos foram caindo para quatro anos e até três anos e meio. Sem contar que existem faculdades privadas que oferecem o curso em dois anos. As novas Diretrizes da Pedagogia (nº 1/2006 CNE/CP) não deixam claro como as instituições devem proceder para organizar os cursos e dar conta de toda essa formação. Contudo, as exigências do Conselho Nacional de Educação foram atendidas e em menos de 10 anos o quadro de formação dos docentes mudou significativamente, apesar de apresentar professores sem a devida formação.

O artigo 87, § 4º da Lei 9.394/96 determinava a admissão somente de professoras e de professores habilitados em nível superior, o que impulsionou uma corrida por parte dos profissionais da educação das séries iniciais, já em exercício, para realização do curso superior, em razão da interpretação dúbia do artigo e receio de ficar fora do mercado de trabalho. Por conta disso, os antigos Institutos de Educação, pouco a pouco, deixaram de existir, e a formação de professoras e de professores para ministrar aulas nos Anos iniciais do Ensino Fundamental ficou restrita aos cursos superiores de Pedagogia.

A forma de organização dos cursos de habilitação ao magistério, aliada às péssimas condições de trabalho, de salário e de desenvolvimento profissional docente constituíram-se ao longo da história como fatores que impediram a qualidade do sistema educacional brasileiro e que permanecem até os dias atuais. Mais uma vez, verificava-se a ineficácia do sistema educacional para a formação das professoras e dos professores.

O fato do magistério no Brasil ser exercido primordialmente por mulheres já está suficientemente destacado e comprovado, desde a década de 70 do século passado. Para Novaes (1992), porém, as mulheres com dificuldade de construir sua própria identidade

profissional em relação ao trabalho e à vida cotidiana, estão imersas em seus "pequenos mundos" e exercem atividade do magistério que poderiam ser descritas como "cuidar de": cuidar do filho, cuidar do marido, cuidar da mãe, cuidar dos filhos dos outros, assumindo o magistério imbuída desse papel de cuidar. É uma profissão feminina que explora o gênero sócio-historicamente construído, apoiando-se na maternidade.

Para Bourdieu (1996), existe certa constância das estruturas simbólicas sobre as quais se sustentam nossas representações da divisão do trabalho entre os sexos. Tal divisão existe não apenas na materialidade das práticas, mas, sobretudo, nas estruturas mentais que organizam a percepção das objetividades materiais.

A ideia da mulher na missão de educar, doar-se com nobreza e resignação, transpondo as fronteiras de ser objeto de trabalho assalariado, transitou e transita no imaginário social. Este ideal de professora é construído pela fusão do arranjo espacial com a produção ideológica, tendo uma estrutura complexa determinada historicamente. A feminização do magistério, portanto, constitui-se num elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professoras ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

No caso do trabalho docente no Brasil, particularmente, após a difusão dos estudos produzidos nos anos de 1980 que procuravam focalizar a composição majoritariamente feminina do magistério (NOVAES, 1992; MELLO, 1987), consolidou-se uma abordagem em que os modelos de profissional — aparentemente neutros — são masculinos. As professoras são comparadas a esses modelos e, a partir daí, “acusadas” de serem pouco profissionais por articularem dimensões que misturam saberes técnicos e saberes domésticos, percebem-se como segundas mães ou tias dos alunos. Tendo o trabalho assalariado como baliza, é apenas uma das maneiras de conceber essa articulação.

A identidade masculina mostra o papel central ocupado pelo trabalho (entendido como ocupação remunerada) nessa construção. Ele destaca a separação rigorosa estabelecida pelos homens, ao contrário das mulheres, entre vida familiar e trabalho: “O trabalho, para os homens, tem uma dimensão cartográfica, pois define a linha divisória entre as vidas pública e privada.” (MELLO 1987, p. 50). O que vemos nas análises do trabalho docente é esse modelo ideal masculino de trabalhador, difundido em nossa sociedade atual, sendo tomado como parâmetro universal de ser humano não problematizado. Isso tem impedido que se perceba, por exemplo, a importância da maternagem no trabalho das professoras primárias, como já foi desenvolvido para o caso da educação de crianças pequenas (HADDAD, 1991).

No Brasil, há estudos do ponto de vista histórico, tais como o de Lopes (1991), que mostram a superposição flagrante entre as imagens de professora e mãe no discurso pedagógico. Sabemos que os cursos de formação de professoras estão repletos de recomendações de paciência e dedicação maternais e que, ao falar sobre o próprio trabalho, as professoras primárias usam referências e comparações com a maternidade (ASSUNÇÃO, 1994). Tais comportamentos podem estar alterando o significado de categorias e processos como o profissionalismo, qualificação, autonomia das profissionais da educação.

Na longa história do magistério no Brasil estão implícitas as políticas sociais e econômicas que definem acordos com as propostas do mercado mundial. “É preciso fazer os ajustes necessários para que o país se desenvolva em sintonia com as outras nações!”, este é o tom dos discursos do governo: modernização na educação (assim como na indústria), diversificação, produtividade, eficácia e competência, são as palavras de ordem e, as professoras e os professores, acabam assumindo para si esse discurso.

De certo modo, esta mentalidade tende a se cristalizar, o que representa um grande perigo para o campo educacional, pois nessa lógica, não estaria a escola esvaziando seu sentido, ou contradizendo seu papel? Nesse contexto, qual é a função da professora e do

professor? Essa abordagem evidencia as dimensões simbólicas da qualificação, pois toda relação social envolve a construção de significados. E, dessa forma, as relações de gênero interferem diretamente nas definições de qualificação e desqualificação, atribuindo significados diferentes à qualificação masculina e à feminina.

Na verdade, o que importa é a percepção social que se tem das qualidades requeridas para cada tarefa e das qualidades possuídas pelo tipo de trabalhador, mulher ou homem. Essa percepção depende de todo o contexto social e histórico de cada país, do qual faz parte o sistema de trabalho, de salários, de classificações e das relações de gênero. A partir dessas considerações, muitas questões podem ser levantadas. Caberia, por exemplo, discutir aquela qualificação tácita das professoras adquirida na socialização para o trabalho doméstico e a maternagem, assim como na sua execução cotidiana, paralelamente ao trabalho docente.

É importante acrescentar que a tendência de feminização da mulher no mundo do trabalho se efetivou no universo operário industrial, acompanhada pela urbanização da sociedade brasileira. As mulheres ocupam predominantemente posições tradicionalmente femininas, atuam no magistério, no comércio, na enfermagem, no setor de telefonia, em algumas áreas da indústria, principalmente na área de montagem, por se acreditar na meticulosidade e atenção dessas mulheres.

A partir de 1990, a mão de obra feminina brasileira é entendida como processo mais amplo de transformação do capitalismo e da globalização. No entanto, de acordo com o Portal Brasil (2012, p 1), citando Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

> [...] as mulheres são mais da metade da população e já estudam mais que os homens, mas ainda têm menos chances de emprego, ganham menos do que o universo masculino trabalhando nas mesmas funções e ocupam os piores postos [...], a distribuição de renda melhorou, mas a desigualdade entre homens e mulheres, ainda é muito significativa. Embora ao longo das últimas décadas a participação das mulheres no mercado de trabalho tenha deixado, aos poucos, de ser percebida como secundária ou intermitente, esta

> inserção é ainda marcada por diferenças de gênero e raça. [...] Além de estarem menos presentes do que os homens no mercado de trabalho, as mulheres ocupam espaços diferenciados e estão sobrerrepresentadas nos trabalhos precários. A trajetória feminina rumo ao mercado de trabalho não significou a redivisão das tarefas entre homens e mulheres, mesmo quando se tratam de atividades remuneradas.

A inserção feminina no mercado de trabalho, apesar de ser um avanço significativo para as mulheres tem sido marcada pela desigualdade social na distribuição de trabalhos. A escola como instâncias da sociedade, contida na esfera econômica, não foge a esta regra, em seu contexto percebemos o privilégio de uma classe em detrimento de outra, escondendo e omitindo as diferenças de gênero, raça e cor, imposta por esse sistema social.

2 AS ESCOLAS PÚBLICAS EM MANAUS: GEOREFERENCIAMENTO E AS IMPLICAÇÕES SOCIAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS

Neste capítulo dirigimos o olhar para as políticas públicas educacionais desenvolvidas em Manaus e realizamos análise sobre a democratização da educação escolar no ensino fundamental, resgatando alguns pontos referentes ao contexto histórico e os aspectos possíveis da construção do magistério elementar, tendo como viés as relações de gênero.

A ênfase sobre o gênero constituiu esforço para evidenciar as identidades das professoras e dos professores na tessitura do contexto escolar e da realidade social, não como uma unidade homogênea, mas em suas nuances e fragmentariedades, abandonando, por conseguinte, a concepção de modelos totalizantes.

Para amealhar os dados sobre a história do magistério em Manaus visitamos as escolas mais antigas da cidade, mas nem sempre tínhamos êxito. As respostas eram sempre as mesmas, “estamos reelaborando o material”; “temos, mas no momento não é possível ceder”. No antigo Instituto de Educação do Amazonas (IEA), foi apenas com a presença da pesquisadora que o coordenador se deu conta do sumiço do livro publicado para comemorar os cem anos do Instituto. Na Biblioteca Pública, a falta de material se repetiu, suas obras estavam sendo restauradas e em processo de catalogação, sendo assim, quase não foi possível realizarmos pesquisa, a não ser pelo esforço do bibliotecário que nos permitiu realizar algumas consultas. Outros espaços visitados para reunir fontes bibliográficas e icnográficas foram os arquivos da Secretaria Estadual de Educação de Qualidade de Ensino (SEDUC), a Biblioteca Pública Municipal e Estadual, a Universidade Federal do Amazonas, o Centro Cultural Palácio Rio Negro, onde funciona a Secretaria de Cultura, o Instituto do Patrimônio

Histórico e Artístico Nacional, o Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas e o Museu Amazônico.

Dessa forma, apreender o espaço social escolar construído foi tarefa complexa. Muitos caminhos foram percorridos para compor bibliografia sobre a organização do sistema da instrução em Manaus, mas esbarramos na escassez de literatura específica, deficiência de sistematização e organização de documentos escritos e icnográficos referentes à cultura escolar local.

A recuperação desse histórico possibilitou compreender o magistério, o imaginário que foi e vem sendo construído sobre a prática pedagógica, a vivencia nas relações entre as professoras e os professores, suas lutas, angústias e seus desejos.

Não tivemos a pretensão de esgotar a discussão, até porque isto é impossível numa pesquisa qualitativa, mas compreendemos a partir das informações aqui e ali coletadas, como a história do ensino foi se construindo e reconstruindo nesse percurso. Destarte, pretendemos, em breves linhas, situar a organização do sistema educacional em Manaus, demonstrando elementos contextuais mais gerais a partir de 1827, quando se tem início à criação das escolas normais e, por conseguinte, a formação das professoras e dos professores.

Como não é nosso interesse apresentar um panorama exaustivo do funcionamento educacional, concentramos nossa atenção na seletividade desse sistema. As causas, critérios e funções da seletividade permitiram uma visão clara de como foi se caracterizando e estruturando o real funcionamento do sistema educacional em Manaus.

2.1 O lugar das professoras e dos professores em Manaus no século XIX: em busca do invisível

Um rápido olhar pela história da educação em Manaus mostrou problemas que se cristalizaram no tempo, nunca foram resolvidos e apenas olhados por ângulos diferentes. A

educação excludente e classificatória, a não aprendizagem, a falta de valorização das professoras e dos professores, a desigualdade social, são aspectos que persistem no tempo.

As políticas públicas educacionais se omitiram na construção de escolas, em garantir condições dignas para os profissionais da educação e para os/as estudantes e estão sempre envoltas com a problemática da invasão e repetência. Como diz Arroyo (1991, p. 25): é "Uma política de borracheiro: tapar furos para que alguns felizardos consigam rodar mais alguns meses no longo e difícil itinerário escolar [....]".

A nossa história educacional é marcada por uma negação do saber elementar a maioria da população. Este fato é observado pela falta de escolas para atender à demanda educacional, pelo descuido com as instituições existentes e pela invisibilidade e silenciamento dos agentes que tecem a história no cotidiano da vida.

Para compor o cenário da formação para o magistério no Amazonas e em particular em Manaus, tentamos romper com o pensamento substancialista e ingenuamente realista que, ao invés de se preocupar com as relações, se preocupa com as realidades fenomênicas nas quais elas se manifestam e impedem de realizar uma leitura entre as diferenças, os dominantes e os dominados, os sujeitos e os sujeitados do sistema neoliberal do qual a escola faz parte[9]. Por isso, é preciso construir o espaço social como estruturas diferenciadas, definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital (BOURDIEU 2003).

[9] A conduta do sistema neoliberal para educação é preparar os jovens para o mercado de trabalho, habilitar profissionalmente os alunos, para o simples ato de executar tarefa, não para pensar e questionar sua realidade, visto que estão sendo preparados para uma dimensão de mercado de trabalho. Assim a ação do professor se pauta em repassar as informações e cabe aos alunos executá-las sem questioná-las. O resultado do projeto neoliberal para preparar os jovens para o mercado de trabalho resultou em escola de baixo nível técnico, baixa qualidade de ensino, muita evasão e repetição, mesmo porque o Brasil, segundo o Banco Mundial, é um dos países que menos investia em educação.

A história do Sistema escolar em Manaus não se configura de forma diferente dos outros Estados, talvez possamos afirmar que tenha sido mais excludente, todavia com a mesma finalidade: preparar o indivíduo para o mercado de trabalho.

A ocupação regional da Amazônia seguiu a mesma regra do processo de colonização do resto do país, apenas mais tardia em relação ao restante do Brasil e se fez invariavelmente a partir de iniciativas externas. O pior desse processo foi expor a população ao poder econômico com seus "bolsões de pobreza", desempregos, violências, degradação ambiental. A modernidade trouxe grandes transformações não somente materiais como também humanas (CUNHA, A. 2004).

Segundo Silva Garcilenil (1976), ao iniciar a última década do século XVIII, o panorama educacional na Amazônia era lamentavelmente inferior ao período que funcionava o Regimento das Missões. A autora em sua Tese, valendo-se de documentação existente em arquivos nacionais e nos arquivos de Portugal explicita,

> A Amazônia passou por três períodos educacionais bem caracterizados na fase colonial: O Período Regimento das Missões, no qual as ordens religiosas que compareceram à Amazônia assumiram total responsabilidade pela catequese e educação da região; O período Regimento do Diretório, no decorrer do qual a educação dos nativos, ao invés de religiosa, passou a ter direção laica; e o Período Regimento Provincial quando se verificou a primeira tentativa de sistematização de ensino na Amazônia.

O período que vamos nos deter é o Regimento Provincial (final do século XVIII, início do século XIX), justamente o período da tentativa de sistematização do ensino no Amazonas. Costa (2005) afirma que no início do século XIX não havia no Brasil um sistema unificado, além da precariedade de recursos econômicos, havia o excessivo controle da Igreja. A política patrimonial portuguesa exerceu com "braço de ferro" o controle sobre a educação nacional. Nessa política, as minorias: negros, mestiços e mulheres foram objetos de discriminação e restrição convenientes aos objetivos do projeto expansionista português. Para

Torres (2005, p 130) “[...] nesta região, encontra-se uma mão de obra subserviente, barata, alienada, desqualificada e facilmente adestrada”.

As dificuldades para implementação de escolas foram agravadas, dadas às condições físicas da região amazônica, visto a sua enorme extensão e geografia entrecortada de rios, além da insuficiência e morosidade dos meios de circulação, que até hoje são precários. Havia a grande dispersão da população a margem dos rios, inviabilizando qualquer plano de escola do ponto de vista econômico.

Na segunda metade do século XIX, foi inaugurada a escola de primeiras letras, com o objetivo de educar para a afirmação de nacionalidade e disseminação de valores, associados à ideia de progresso e civilização. O ensino, caracterizado pela formação de cidadãos úteis a si e à pátria, preparando trabalhadores disciplinados, tementes a Deus e ao Estado, iniciando a suplantação dos costumes indígenas, concebidos pelas autoridades imperiais como selvagens.

A vila de Barcelos, a capital da Capitania do São José do rio Negro foi a primeira localidade amazonense a possuir uma escola de primeiras letras. Isto em virtude da Carta Régia de 22 de fevereiro de 1800, confirmando o regimento constituído pelo Governador do Grão-Pará e Rio Negro. Estava-se em plena vigência do regime das aulas régias[10], (ensino primário e secundário).

Com a Proclamação da independência política do Brasil, o lugar da Barra (hoje Manaus) foi elevado à categoria de Província e outras escolas de primeiras letras foram criadas. Em 15 de maio de 1848, foi fundada a primeira escola de segundo grau, o Seminário São José, pelo Bispo D. Afonso de Moraes Torres, Bispo do Pará e Amazonas. Sua primeira

[10] As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Na prática, o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para receber seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção. Azevedo (1976, p. 315) menciona a abertura de uma aula régia de desenho e de figura, em 1800, nas principais cidades da

sede foi uma casa situada no extinto largo da Olaria, onde hoje está localizada uma agência do Banco do Brasil, na Rua Marquês de Santa Cruz, Centro (figura 1).

Figura 1: Manaus: Foto do Seminário Episcopal São José
Fonte: Arquivo da Arquidiocese de Manaus

Neste Seminário foi oferecido o ensino regular até a criação do Liceu Provincial, atual Colégio Amazonense D. Pedro II. O seminário, embora destinado a preparar aspirantes ao sacerdócio, recebia subvenção da Província para funcionar como um estabelecimento público. Era oferecido aos jovens o estudo da gramática latina, língua francesa, música e canto. A recém província do Amazonas contava com oito escolas de ensino primário, das quais sete eram masculinas e uma feminina. As escolas estavam assim localizadas (figura 2): duas estavam na capital (Lugar da Barra), uma para cada sexo feminino e outra para o sexo masculino, uma em Maués, uma em Ega (atual município do Tefé), uma em Moura (desmembramento de Barcelos), uma em Borba e a última em Barcelos (DUARTE, 2009).

---

orla marítima e em algumas raras do planalto e do sertão. Em 1816, consta que o pintor Manoel da Costa Athaíde solicitou uma aula régia de desenho em Vila Rica, obtendo a aprovação.

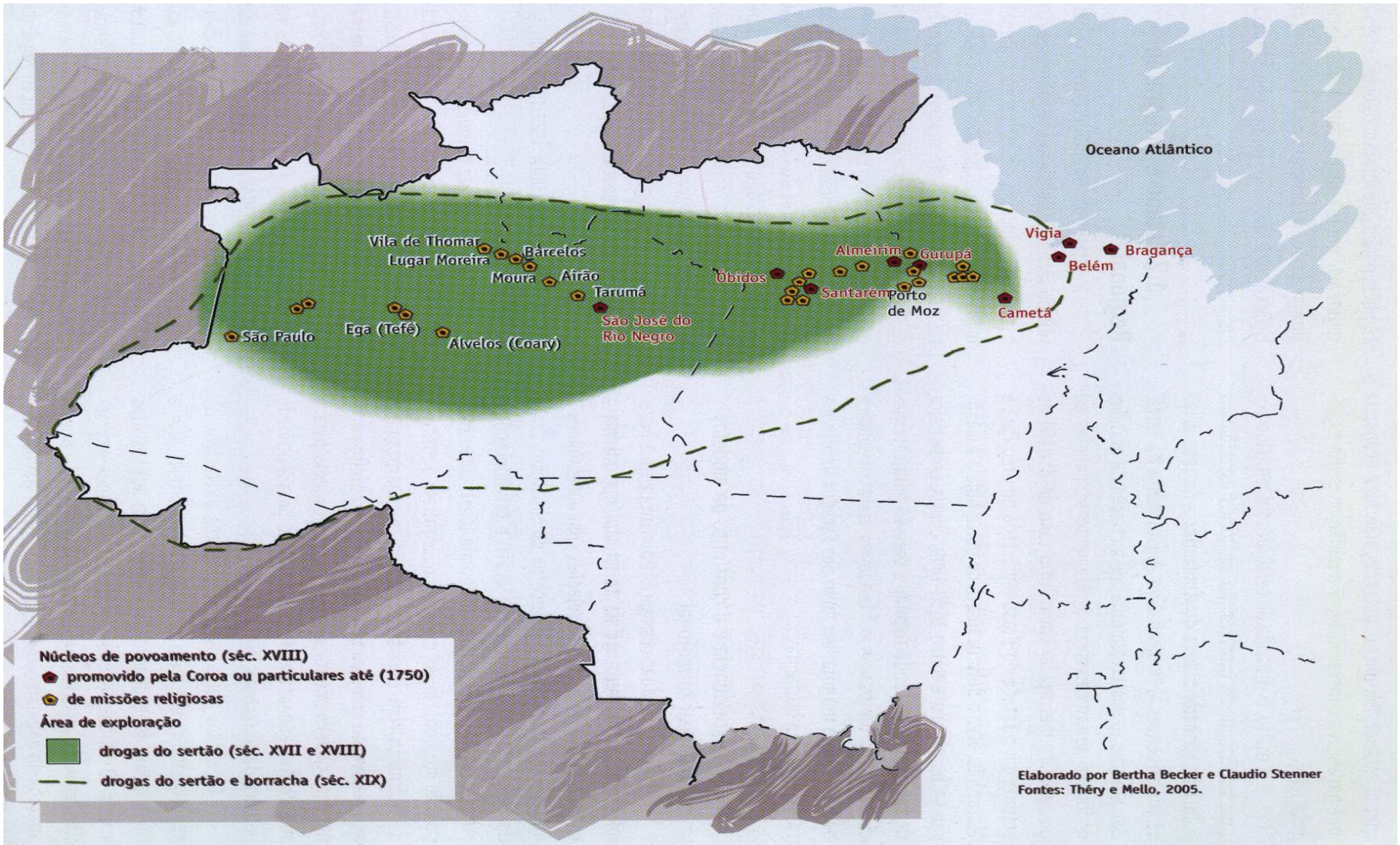


Figura 2: Povoamento da Amazônia – séculos XVIII e XIX
Fonte: Théry e Mello– Elaborado por Bertha Becker e Cláudio Stenner - 2005

Em 1852, poucas eram as escolas elementares na Província e não se reconhecia a necessidade das mulheres frequentá-las. No Amazonas, João Batista Tenreiro Aranha, primeiro Presidente da Província, neste mesmo ano, organizou o ensino primário na região e criou uma escola que formasse professores. No seu primeiro relatório afirmou:

> Digno de deplorar-se é sem dúvida o estado de atraso da instrução pública de todas, ou quase todas as províncias do Império; e, se assim é, e quanto mais não será nesta, a última e tão remota, que tendo sido capitania florescente, ainda pouco era uma comarca, quase abandonada da Província do Pará. (RELATÓRIO DA PROVÍNCIA apud INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS, 1980, p, 8)

Um dos primeiros atos desse Presidente foi o de organizar a instrução primária no Amazonas, com esse objetivo, em 8 de março de 1852, instituiu o Regulamento de nº 1, criando e nomeando os cargos de Diretor, Vice-Diretor e Delegado, este último com a função de fiscal itinerante. O regulamento, supracitado, abrangeria a instrução primária, o ensino das primeiras letras, a educação física e moral, caligrafia, doutrina cristã etc.

Para as mulheres, devido às crenças de inferioridade de inteligência em relação aos homens, o ensino deveria ficar somente nas contas de somar e subtrair. As mulheres, mais uma vez, por conta de um imaginário construído, não poderiam fazer inclusive exercícios físicos. Essa proibição, segundo Costa (2005), se ligava à crença de que a ginástica poderia prejudicar os órgãos reprodutores da mulher e dificultar o exercício da maternidade.

Em contrapartida, se acrescentava ao currículo feminino o uso de agulhas e tesouras na primeira série, costura e princípios de bordados na segunda, terceira e quarta série. Princípio de música seria dado somente às meninas que tivessem vocação. “As escolas para o sexo feminino deveriam ter em vez de bancos cadeiras proporcionadas com assento de palhinha,

possuindo cada aluna uma pequena caixa para costuras em seus utensílios" (COSTA, H. 2005, p 248).

O Regulamento nº 1 do Presidente Tenreiro Aranha não se concretizou, fato que se repetiria com praticamente todos os regulamentos que estariam por vir e, por muito tempo, a instrução pública ficou esquecida no Amazonas. Vale ressaltar que durante o período provincial (1852 a 1889), a instrução Pública do Estado sofreu sucessivas reformas em consequência das mudanças constantes de presidentes da província. Cada um trazia uma solução nova e raramente se dava continuidade ao trabalho realizado pelo antecessor[11].

Em 1854, começam a aparecer as primeiras escolas particulares. Três estabelecimentos já se encontravam em pleno funcionamento. Uma na Capital, dirigido pelo Padre João Antônio da Silva, com dois estudantes de Latim e 18 de primeiras Letras; outra em Borba, sob a regência do Antônio Ferreira da Silva Franco, com 4 alunos de Latim e 21 de primeiras Letras; o terceiro, em Ega (Tefé), regido pelo cidadão italiano, Julião Sebbattini, que lecionava as primeiras letras a 10 meninos e a 4 meninas (UCHÔA, 1966).

As escolas particulares eram regidas por pessoas que tinham um conhecimento básico sobre leitura, escrita, numeração e informações gerais. O método de ensino era baseado na repetição da lição, tantas vezes quanto o professor achasse necessário, de onde se pode imaginar a monotonia das aulas. Monotonia que se faz presente nas práticas de algumas professoras e alguns professores até os dias atuais.

Os professores das escolas particulares não necessitavam passar pelos exames exigidos aos das escolas públicas. Bastava notificar às autoridades de ensino a abertura da escola e mandar a frequência, relação de matriculados e promovidos e, dependendo da natureza da

[11] Esta é uma característica que se faz presente até hoje no Município de Manaus, a cada novo Governo, um novo Secretário de Educação é apontado, novas propostas educacionais são iniciadas, é difícil os que assumem o poder darem continuidade aos projetos anteriores, mesmos que estes favoreçam a população.

escola, ela era subsidiada pelo governo, caso atendessem a órfãos e a indígenas (COSTA 2005). Pelo visto, a prática brasileira de beneficiar as instituições escolares privadas vem desde os tempos mais remotos. No Império, por exemplo, o Decreto nº 7.247 de 19/4/1879, de autoria de Leôncio de Carvalho, dizia, em seu art. 1, que:

> É completamente livre o ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene.
> O art. 8 permitia subvenção às escolas particulares, desde que não havendo escolas públicas por perto: [...] inspirem a necessária confiança e mediante condições razoáveis se prestem a receber e ensinar gratuitamente os meninos pobres da freguezia (BARBOSA, 1947, P. 278)

A dualidade do ensino entre escolas públicas e escolas particulares, portanto, é antiga. As públicas são as que se submetem às leis gerais do país e ao sistema de diretrizes e bases da educação nacional, inclusive para o reconhecimento formal de seus atos e diplomas. As escolas privadas tiveram, no início, certas regalias, mas hoje se submetem às regras do Estado e aos parâmetros legais necessários para a consecução de uma validade nacional e/ou estadual.

Mesmo com abertura das escolas particulares, as públicas existentes não atendiam a demanda populacional. Só em Manaus, de acordo com o recenseamento da República realizado em 1890, apresentava-se um número de 38.720 habitantes, dos quais 30.190 eram analfabetos. A população de Manaus até esta época não sabia ler e escrever. “O analfabetismo de ontem ainda é o calcanhar de Aquiles do Brasil de hoje e macula o nosso conceito de povo civilizado, constituindo ainda nessa altura do século XXI um angustiante problema nacional” (DIAS EDNEIA, 1999, p 54)

Com exceção da elite, constituída por estrangeiros, sobretudo portugueses, homens da hierarquia da Igreja, oficiais militares e brasileiros ocupantes de cargos importantes, a maioria

da população se achava imersa no analfabetismo. Se havia escassez de escolas na Província, a situação se tornava mais crítica em relação à educação para as mulheres, pois o governo dava franca preferência à abertura de escolas masculinas. De maneira geral, a educação pública aparecia na fala de todos os governadores da região, mas não se concretizava de fato. A educação era o setor em que muitas reformas foram elaboradas, mas poucas efetivadas.

Somente os homens, em toda a Província, assumiam a função de docente das escolas públicas das Primeiras Letras. Os candidatos deveriam ser aprovados por uma banca constituída por dois examinadores, sob a presidência do chefe do Governo. O professor era nomeado interinamente e só obteria provisão vitalícia após completar o estágio de três anos, durante o qual deveria dar provas de moralidade, assiduidade e aptidão profissional. Um professor não habilitado, que fosse pego lecionado, pagava multa à Fazenda Provincial.

Havia grande rotatividade de professores devido o atraso no pagamento e o medo sezões (malária, febre amarela, varíola). Muitos professores chegavam a pedir demissão antes mesmo de assumir o cargo. Essa era uma situação vexatória para administração pública e grandemente prejudicial para o ensino, por não haver quem quisesse desempenhar a função de professor.

A situação era bastante crítica, pois dada a alta taxa de analfabetismo, quase não havia pessoas preparadas para o magistério. A falta constante de professores levava as autoridades contratarem professores interinos, isto é, que não passavam pelo exame de conhecimento exigido pela lei[12]. Nesse caso o critério era o político e o da amizade. Os que sabiam ler eram aproveitados para várias funções. Os padres, por exemplo, por possuírem melhor nível de

[12] Fato ainda hoje existente. Há um número significativo na rede pública estadual e municipal de professores contratados. O governo economicamente ganha com isso, porque não paga a estes funcionários os direitos de um professor concursado.

conhecimentos, ocupavam papéis de diretor, de visitador da instrução pública que correspondia à figura do inspetor de ensino.

A criação de uma Escola que prepare professoras e professores tornava-se uma necessidade do governo. O primeiro passo decisivo para a formação da Escola Normal em Manaus foi dado em 22 de maio de 1871, quando o então Presidente da Província, José de Miranda da Silva Reis, solicitou a Gustavo Adolpho Ramos Ferreira, Diretor da Instrução Pública, que elaborasse as bases para a reforma na educação.

As novas modificações pretendidas por Ramos Ferreira não foram, no todo, consagrado, ele propunha, entre outras medidas, que fosse criada uma Escola Normal na Província. A resposta do Presidente foi que "[...] essa instituição demanda um edifício e pessoal especializado, o que exige despesas que por hora, não pode a província suportar (DIAS, 1999, p. 55)".

A proposta do Presidente foi que as aulas de formação para professoras e professores fossem ministradas nas dependências do Liceu da Província, Colégio Amazonense D. Pedro II (atualmente Colégio D. Pedro II) Apesar da insistência de Ramos Ferreira para a criação de uma Escola Normal independente, o Presidente da Província não concordava com sua criação.

No artigo 2º do Regulamento dizia que essas aulas eram plenamente supridas pelas aulas do Liceu, determinando-se que a aula de pedagogia funcionasse à tarde, em um dos edifícios destinados para a escola do ensino primário. Essa solução era extremamente atraente do ponto de vista econômico, pois se utilizava as mesmas instalações físicas, os mesmos professores (exceto o professor de Pedagogia que, muitas vezes, era um professor do Liceu que acumulava duas cadeiras).

Em 1872, além do Liceu, destinado à instrução secundária, possuía a Província trinta e duas escolas para o ensino primário, sendo 24 para o sexo masculino e oito para o sexo

feminino. Somente em 13 de maio, com o projeto de “Reforma a Instrução Pública” a ser votado na Assembleia Legislativa, os constituintes do Amazonas expressaram a necessidade de se ter uma Escola Normal independente.

Gustavo Adolfo Ramos Ferreira sacrificou no exercício de seu cargo de diretor geral da Instituição Pública, os parcos recursos materiais de que dispunha. Bem merecida, portanto, a homenagem que a cidade de Manaus lhe tributou, dando a uma de suas ruas o nome do distinto Amazonense, rua esta onde foi construída a primeira Escola Normal: O Instituto de Educação do Amazonas (UCHOA, 1966).

Após várias tentativas, sem sucesso, em 4 de novembro do ano de 1880, no governo Provincial de Alarico José Furtado, por meio da lei 506, foi autorizado criar um Curso Normal para o preparo dos professores primários. Dessa Lei provincial, nasceu o Regulamento 42, de 14 de dezembro de 1881, que criou de fato, a Escola Normal, instituída legalmente, mas não instalada.

Seu primeiro Diretor: Ephifanio José Pedrosa, não conseguiu implantá-la e, convenientemente transferiu ao seu sucessor Jonathas Pedrosa - este que mais tarde, veio a tornar-se governador do Estado, instalou a escola em 6 de março de 1882, quase dois anos após a instituição oficial, em prédio alugado por cem contos de réis, situado na atual Praça D. Pedro II, onde já havia funcionado o curso em anexo.

Em 1882, o Presidente José Furtado prescreve, em Regulamento, a permissão para admissão de **professoras**, haja vista a pouca procura do sexo masculino por essa profissão. Isto denota que as mulheres aos poucos começavam a se afirmar na profissão e a ter a aceitação popular, ao lado de uma Igreja já enfraquecida, devido à luta em todo país pela escola laica e mista (COSTA, 2005).

O Regulamento 47 de 1883 determinava que as escolas mistas aceitassem meninos até dez anos de idade e seriam regidas por professoras, na impossibilidade poderiam contratar professores, porém casados, ou tivessem na família senhora a quem confiasse a educação das meninas. O art. 217 do referido regulamento estipulava que: “A frequência das aulas é comum e simultânea aos alunos, quer de um, quer de outro sexo, sendo os assentos nelas dispostos em duas seções, um para os alunos e outra para as alunas, e separadas por uma divisão, ficando na frente a cadeira do professor”. Como na sala de aula, as turmas eram compostas por alunos de ambos os sexos, as alunas ficavam separadas numa fila lateral ou nas primeiras carteiras, em frente à mesa do professor.

Com essa divisão do espaço entre meninos e meninas é possível apresentar as ferramentas que explicam as relações de poder e permitem constituir a escola como um lugar e um território. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai e se vem, se permanece certas horas e certos dias,

> “[...]. Ao mesmo tempo, essa ocupação do espaço e sua conversão em um lugar escolar, leva consigo sua vivência como território, como um lugar específico, demarcado pela convivência cotidiana, numa relação entre o interno e o externo escolar, entre o permitido e o proibido, entre o ocultamento e a visibilidade. (VIÑAO, 2005, p. 17)

A organização do espaço escolar está repleta de detalhes, de informações sobre procedimentos que demarcam a circulação e a ação dos sujeitos no interior e nas cercanias das escolas. Muito embora, com a criação da Escola Normal, se pensasse num curso para ambos os sexos, é claro que essas condições acabaram restringindo o acesso das mulheres e, na prática, essa opção era reservada essencialmente aos homens.

Estipulava-se que as senhoras, após matriculadas, poderiam ser dispensadas da frequência ao Liceu e autorizadas a estudar as matérias particularmente, ficando obrigadas a apresentarem-se ao final do ano para os exames. As suas presenças eram obrigatórias somente nas aulas de pedagogia. Além disso, o regulamento exigia das mulheres que apresentassem no ato da matrícula, autorização do marido ou dos pais, caso fosse solteira. A frequência não obrigatória advinha das proibições feitas em relação às classes mistas, sobretudo pela igreja (COSTA, 2005).

As mulheres, em toda sua trajetória de professoras, vêm enfrentando e superando as desigualdades de gênero na educação. De forma muita ampla se possa dizer que, a lógica subjacente a essa proposta se assenta no dualismo clássico da competição/cooperação, objetividade/subjetividade, ensino/aprendizagem, hierarquia/igualdade. Dualismo em que o primeiro termo representa o modelo androcêntrico de educação e o segundo termo aponta para concepção feminina. O que consiste perceber que por detrás desta prática está o poder disciplinar de controlar, de produzir, de fabricar corpos dóceis, de induzir comportamento. Segundo Foucault (1987, p. 153):

> A disciplina ‘fabrica’ indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante [...], é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (**Grifo do autor)**

A escola tem imprimido sua marca como um dos elementos principais que, através de múltiplo e discreto mecanismo, geralmente muito sutil, quase imperceptível, fabrica sujeitos, distingue os corpos e as mentes, determina comportamentos.

A educação chegou ao final do século XIX, a despeito das queixas dos Presidentes nos Relatórios da Província com pouca ou nenhuma melhoria de ensino: sem planos pedagógicos, sem escolas padronizadas, sem professoras e professores habilitados. Em Manaus, a escola, não atendeu aos ideais de garantir ensino/aprendizagem, nem de promover a socialização entre os alunos. Isto levou o Presidente Clarindo de Queiroz em 1880 a sugerir a criação de "professores ambulantes" e melhoria do salário dos mestres, considerados desestimulados para assumir a função. Esse quadro de falta de professoras e professores, de escola para o atendimento da demanda populacional vai continuar em todo o período Áureo da Borracha.

2.2 A educação em Manaus no período áureo da borracha

No apogeu do desenvolvimento da borracha, de forma lenta e gradual, iniciam-se os melhoramentos urbanos da cidade de Manaus. Estas obras eram trabalhos que incluíam aterros do igarapé do Espírito Santo[13], atualmente ocupado pelas Avenidas Getúlio Vargas e Floriano Peixoto; igarapé dos Remédios ou do Aterro, hoje ocupada pela Avenida Eduardo Ribeiro; igarapé da Ribeira do Naus, hoje áreas ocupadas pela Praça do Comércio, consequentemente as áreas de lazer desses igarapés e os campos de várzea foram soterrados (MOTA, 2008).

Outras obras públicas foram sendo construídas como prédios, abertura e calçamentos de ruas, principalmente nas áreas de entorno do rio, que favorecessem a entrada e saída de embarcações no Porto de Manaus, tendo em vista a importância socioeconômica do cais. Além disso, estavam sendo realizada escavação para ampliar as instalações de serviços de

[13] Há uma divergência de alguns autores quanto a avenida que hoje ocupa o lugar do Igarapé Espírito Santo, uns dizem que é a Avenida Eduardo Ribeiro, outros que é a Avenida Getúlio Vargas. No texto foi utilizado a Referência de Mota (2008).

abastecimento de água e o assentamento da rede de trilhos para a viação pública, iluminação e praças.

Para Mota (2008), a cidade de Manaus, ao finalizar o século XIX, deveria ter o aspecto de um grande canteiro de obras. Manaus é, pelas características que possui de cidade, cravada no meio da floresta, à margem de um do maior rio do mundo, cortada por dezenas de igarapés (vide figura 3), é um dos exemplos de ambiente construído pela ação antrópica como resultado de um processo contínuo de domínio da natureza, revelando-se como atributo da civilização humana. O ambiente vai sendo esvaziado de suas características naturais, passando a existir sob a moldura da ação humana, destituindo-se, gradativamente, dos resquícios daquilo antes predominante, a natureza. Para Dias G. (1991), os problemas ambientais oriundos da ocupação humana, não só substituiu a madeira pelo ferro, a palha pela telha, o igarapé pela avenida, mas também transformou a paisagem natural, destruiu antigos costumes, dinamizou o comércio e incentivou a imigração.

Com a exploração do látex, o espaço urbano da cidade de Manaus toma formas, funções e estruturas de cidade moderna. A “modernidade”, de acordo com a historiadora Francisca da Costa (1997) arrasou tudo que era considerado feio e atrasado e, anteriormente, a natureza vista como paraíso, passa a ser depreciável.

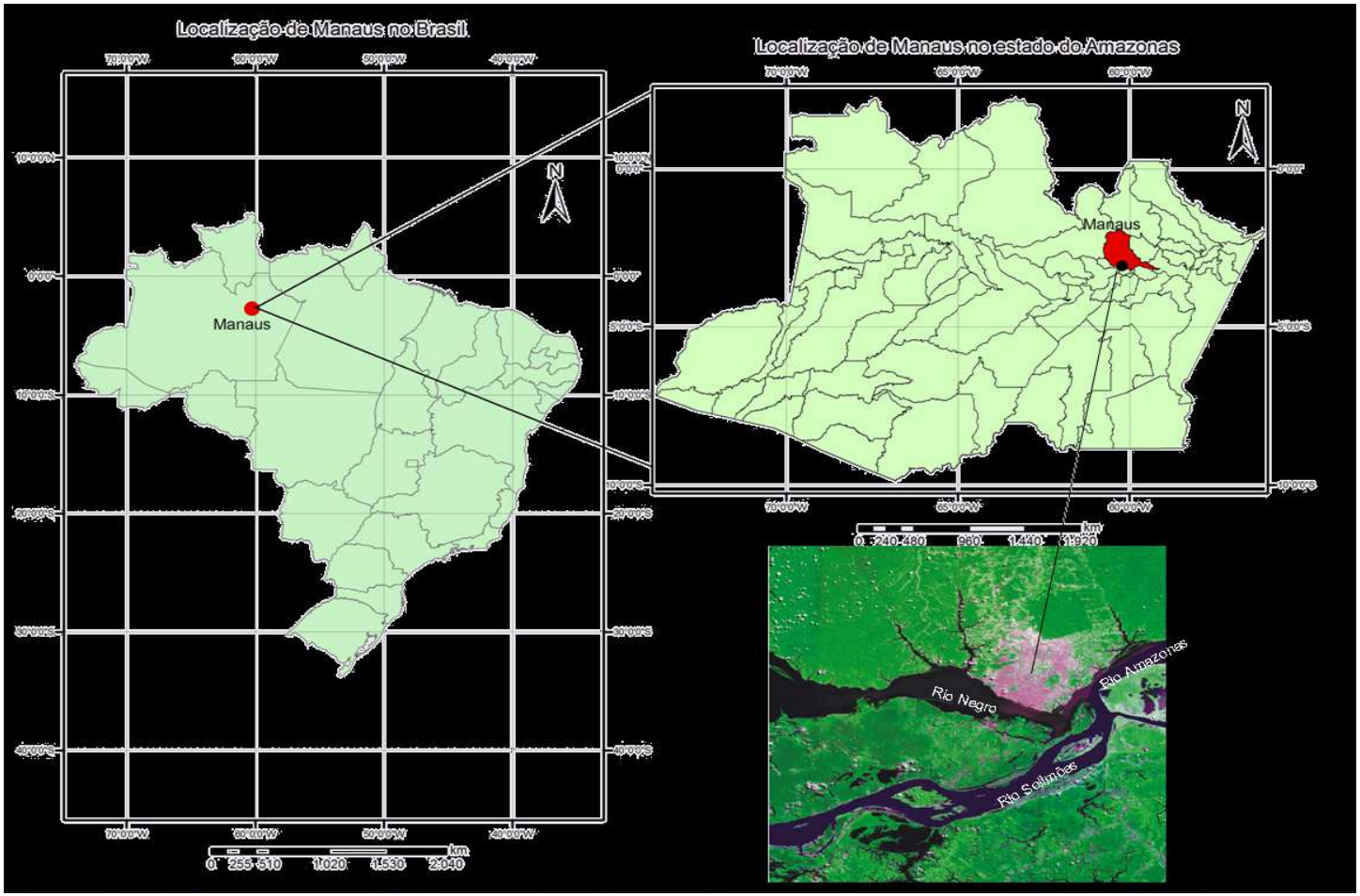


Figura 3: Localização de Manaus.
Fonte: IBGE e INPE, imagem CBERS. Organizado por: Danielle Costa – 2005.

Depois dessa ação antrópica, Manaus era uma nova cidade, com características e aspectos urbanísticos, idealizada no modelo francês. Todavia, ressaltava os agravos ambientais que, inevitavelmente, surgem e desenvolvem-se paralelos ao crescimento da cidade. Para Oliveira (2002, p 20), esses espaços urbanos devem

> [...] ser considerados a partir das desigualdades sócio-espaciais que resultam em distorções e disfunções numa sociedade na qual os eventos se tornam fatores mal controlados e passam a exercer efeitos diversos e por vezes inversos. Esses eventos são quase sempre impostos, o que não significa que são homogêneos enquanto espacialidades, pois esta (espacialidade) revela diferentes estratégias dos diversos agentes produtores do espaço urbano que buscam a partir das condições concretas, defenderem seus interesses.

O objetivo principal dos governantes[14] era o de modernizar, embelezar e adaptar Manaus às exigências europeias. Essa empreitada não foi simples, pois o perímetro urbano apresentava aspectos bastante irregulares, com ruas serpenteadas e esburacadas. Eduardo Ribeiro, (apud MOTA, 2008) no final do século XIX, concebe Manaus na seguinte frase: "Encontrei uma aldeia e dela fiz uma cidade moderna". Nesse contexto, o conceito de cidade é o concreto que pode se medir, localizar e, o urbano é o subjetivo, sinônimo de pessoas, modo de vida e de ser da sociedade capitalista. As transformações na cidade iniciadas por Eduardo Ribeiro fazem de Manaus um espaço de produção e reprodução, em que a dinâmica da sociedade é partícipe desta relação homem e natureza, tempo e espaço.

Dessa forma, podemos afirmar que o sistema político europeu influenciou não somente a parte econômica, mas também os moldes da cidade. Era necessário embelezar Manaus para atrair os estrangeiros negociantes da borracha. Os administradores locais se incumbiram de tal feito. O embelezamento da cidade implicava no redimensionamento do

[14] De 1889 a 1890 o Estado do Amazonas foi governado por uma Junta Provisória, reunida no Quartel General, composta por: Domingos Teófilo Carvalho Leal, Presidente do Partido Republicano; Tenente Coronel Antônio Florêncio Pereira e o Capitão de Fragata Manuel Lopes da Cruz. A exploração da borracha inicia-se em 1840, mas o aumento da importação se dá em 1890, devido o processo de industrialização. (LIPPI, 2001, p 89-90).

espaço urbano e a reformulação arquitetônica, eliminando o antigo e tímido traçado provinciano para o moderno europeu.

> O Congresso Brasileiro reconhecia que a urbanização da cidade contribuiria para tornar a vida social amena e feliz, de movimento e progresso, de paz duradoura e fecunda, de ordem firmes e tranquilizadoras, em que o bem estar individual e coletivo também deveria merecer a mais intensa solicitude e os mais vivos desvelos dos poderes públicos (MESQUITA, 1997, p 247).

Por conta disso, a vida da população da cidade teve seu ritmo alterado de maneira sensível e foram acrescentados aos hábitos provincianos, certos costumes advindos das mudanças processadas. Essas modificações urbanas trouxeram consequências ambientais que até hoje são sentidas pela população de Manaus.

Os igarapés (figura 4) que entrecortavam a cidade faziam parte do cotidiano da população, pois a maioria era indígena e caboclos ribeirinhos que estabeleciam uma relação não só de sobrevivência, mas também de simbolismo cultural, possuindo singulares hábitos, chamados “banhos de igarapés”, bem como, realizavam atividades diversas às suas margens, como lavar roupar, “apanhar” água para beber, pescar, fazer festas, etc.

De acordo com Mota (2008, p 66), “Para boa parte da população era tempo da festa, do ócio criativo, de preparar as concretizações do ser”, já que não se tinha a preocupação de acumular riquezas, sendo assim havia tempo para o desfrute das condições de humanidade, visto que as necessidades de tempo para o trabalho eram menores.

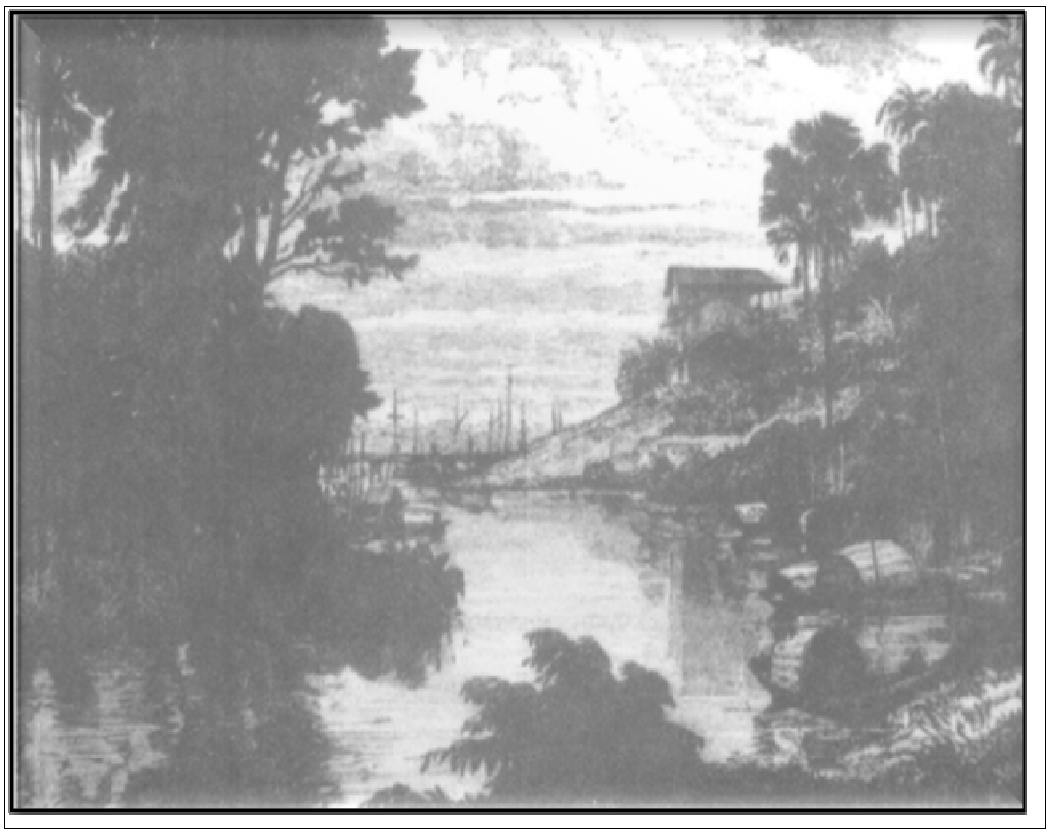


Figura 4: Manaus: Foto do Igarapé do Espírito Santo
Fonte: Álbum do Amazonas 1901-1902 – apud Mota, 2008

Ratifica Oliveira (2002, p 149),

> Isso ocorria porque ainda predominava o valor de uso sobre o valor de troca e a festa não era necessidade criada, o que significava a não submissão ao mercado. A festa era lazer, atividade sistematizada e organizada visando à reposição de energias perdidas pela jornada de trabalho. Os igarapés eram lugares das festas e dos aconteceres significando feixes de possibilidades que ensejavam o controle e apropriação do espaço e do domínio do tempo pelos segmentos populares, em parte porque esses espaços escapavam ao controle das estruturas de poder, visto que não necessariamente faziam parte do lazer da elite extrativista.

Os igarapés eram *lócus* preferencial de entretenimento, caracterizados como espaço de uso e eram lugares de referência para população local por serem limpos e de águas cristalinas. Com a urbanização da cidade foram aterrados e/ou transformados em esgotos, depois disso, houve escassez de água fornecida pelos reservatórios criados pelo governo. Não foram destruídos somente os igarapés, mas a floresta ciliar, provocando surto de malária e de outras

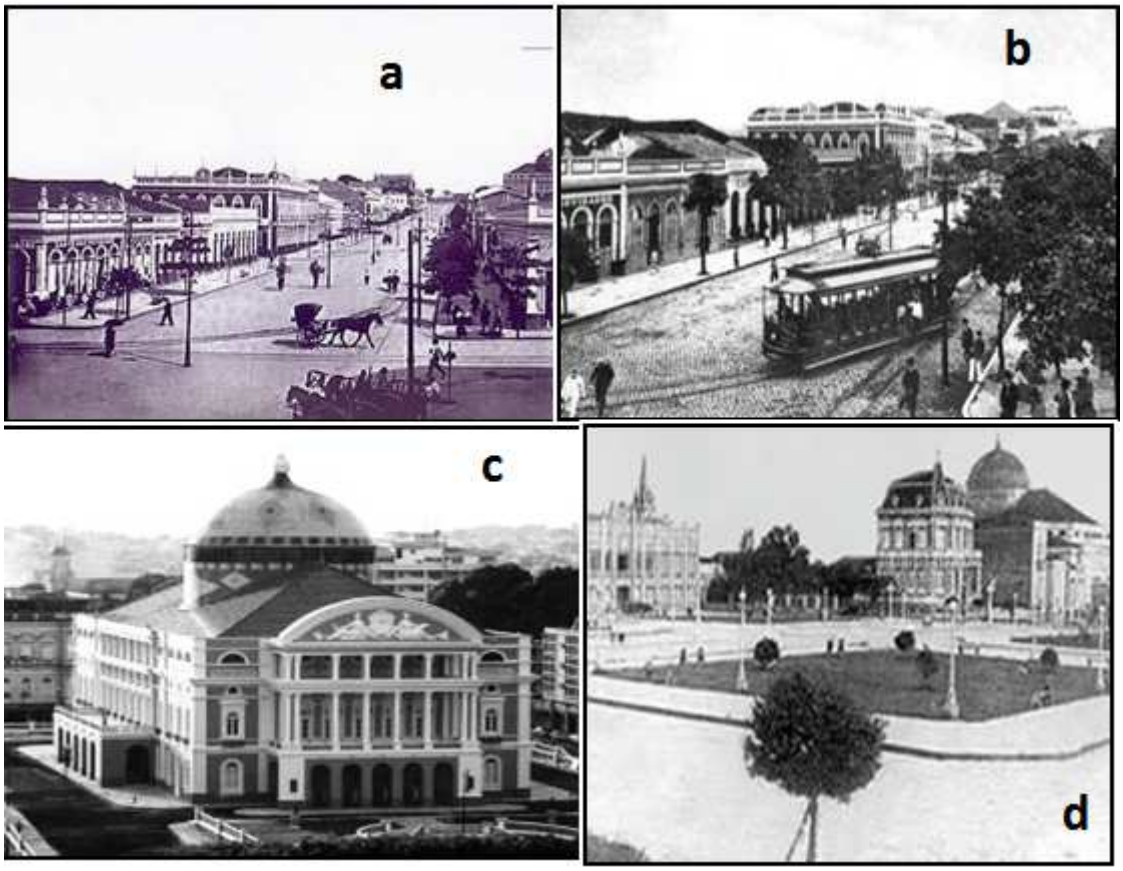
epidemias. A população foi retirada das margens dos igarapés[15] e explorada na construção da zona portuária de Manaus (GALVÃO, 2003).

Ainda hoje existem problemas socioambientais no centro de Manaus, por exemplo, em épocas de chuvas, as ruas ficam alagadas, sem condição de tráfego, o saneamento construído não suporta a vazão da água, várias casas e comércio sofrem com alagações.

Esses investimentos de urbanização em Manaus no final do século XIX e início do século XX não beneficiaram a todos, apenas a elite. O embelezamento de Manaus continuou com os governos subsequentes e esta atingiu o apogeu da *"Belle Époque"*, adornada de prédios, ruas pavimentadas com muitas calçadas, repleta de luxo, no entanto, a maioria da população aos poucos foi sendo retirada do centro e alocada nas periferias..

O período em que a cidade teve sobre o "auge" da influência da economia da borracha, (1890 a 1910), apresentou relevância para a configuração estrutural do espaço urbano. Foi uma rápida expansão, prédios suntuosos foram construídos, igarapés soterrados para construções de ruas e avenidas, pavimentação, praças, igrejas, palacetes, cafés, livrarias, casas comerciais etc (figura 5).

[15] Hoje, em pleno século XXI, essa realidade se repete, toda vez que se urbanizam as margens dos igarapés, a população é deslocada e enviada para regiões mais distantes das centralidades, morando em casebres, sem os benefícios da modernidade, sem assistência médica, sem emprego ou vivendo de subempregos, sem as condições necessárias para ter qualidade de vida, são vítimas de um sistema que as transformam em "lixo humano".



Figuras 5: Manaus: Fotos: da urbanização cidade no período áureo da borracha: a) Avenida Eduardo Ribeiro**;** b) Bonde elétrico**;** c) Teatro Amazonas; d) Praça do Congresso**.**
Fonte: portalamazônia.globo.com.Acesso em 23/10/2010.

Como já explicitado, a cidade ficou repleta de luxo e de esbanjamento. Na visão de Loureiro (1986, p. 33),

> [...] até os visitantes europeus ficavam espantados com a malha urbana construída: bondes elétricos, calçadas com granito e pedra de liós, importados de Portugal, com belas fontes e monumentos, com seu porto flutuante, obra-prima da engenharia inglesa, recebia navios de todos os calados e das mais diversas bandeiras.

Apesar de todo esse desenvolvimento econômico e urbanístico, Manaus apresentava sérios problemas estruturais relacionados à educação pública, isto porque o Estado não se

sentia responsável e interessado pelo ensino, porque a maioria dos filhos da elite frequentava as escolas e as universidades europeias.

Em contraste com a cidade em expansão, a educação permanecia no limbo, "A instrução pública era muito desvalorizada pela população em geral, que acostumada a ausência de escolas desde a Colônia não via na mesma qualquer utilidade para sua vida cotidiana" (COSTA, 2005, p 260). Consoante a mesma autora, havia muitas deficiências no sistema educacional, principalmente por estar atrelado ao patrimonialismo[16] que atendia a interesses próprios, ao invés dos interesses coletivos, utilizava-se das prerrogativas do poder para distribuir cargos e beneficiar pessoas pertencentes à elite.

Por falta de comprometimento com povo amazonense e com a educação, não houve investimento na qualificação dos recursos humanos e na formação de gerações comprometidas com a brasilidade e com a valorização dos recursos naturais. Por conta disso, perdemos o bonde da história e entregamos aos ingleses o aproveitamento e a prosperidade que a borracha ofereceu.

Com o declínio da borracha, Manaus viveu vários conflitos socioculturais, políticos e econômicos. O estado do Amazonas tinha dívidas internas e externas sem condições de pagá-las, dificuldades em equilibrar as finanças, reorganizar o aparelho administrativo e, consequentemente, atraso no pagamento do funcionalismo público. Segundo Loureiro (1994, p. 121994),

> Especula-se que em 1908 havia aproximadamente 100.000 habitantes e em 1929, reduziu para 69.000. O quadro social manauense era: [...] as escolas superiores foram fechadas uma a uma por falta de investimento, a classe média só existia por posicionamento, pois, vivia de baixos salários, a juventude lutava por emprego público e os mais preparados ficavam restritos

[16] Este processo teve início a partir do período colonial, onde o Brasil se encontrava apenas em condição de patrimônio da coroa portuguesa. Como tal, este enviava seus funcionários que vinham para estas terras com objetivo de ocupar cargos administrativos. Através da posição que estes cargos lhes conferiam, estes funcionários se mostravam corruptos e infiéis às ordens do rei (ARANHA 2006).

> ao trabalho dos bancos e nas concessionárias inglesas, ao professorado do curso médio, aventuravam-se ir para o Sul, de onde não mais regressavam.

De acordo com Oliveira (2002, p. 80), a produção de moradia nos ajuda a compreender a aparência da cidade. O autor citando José Ribamar Freire (1994), afirma que no período de 1930/40 “Havia na cidade de Manaus um total de 10.358 casas, das quais, 5.710 casas, ou seja, 55,1% podiam ser consideradas casebres, estâncias, barracões, casas de taipa ou de madeira”. Eram casas cobertas de zinco ou palha, de chão batido, localizadas em áreas insalubres, próximas aos igarapés e sem infraestrutura. As análises das relações socioespaciais explicitam as contradições resultantes da produção da cidade numa sociedade desigual.

A grande veia dos problemas sociais continuava, a pobreza e a exclusão contrastando com a grande urbe que se tornou Manaus. Havia ausência de proteções sociais às populações “subalternas”, estas eram excluídas da vida da cidade e a maioria era analfabeta. Nos anos iniciais da República. Segundo Dias (1999, p.54):

> [...] o recenseamento geral da Republica, realizado em 1890, deu para o município 38.720 habitantes, dos quais, 30.190 eram analfabetos. Isto significa dizer que 79,82% da população de Manaus não sabia ler e escrever até aquela data. De acordo com o levantamento feito pela intendência de 1906, considerando a listagem de 25 ruas.

Manaus após sucessivas reformas tanto econômica como socais, chega ao século XX com péssimas condições de funcionamento em sua administração política educacional. Inexistência de escolas para atender à demanda populacional, despreparo das professoras e dos professores.

2.3 Questões de gênero: formação para o magistério e a educação escolar em Manaus no século XX

A modernização, a chegada da República, a urbanização de Manaus, o início do século XX, permitiram mudanças na ordem social, política e econômica. As políticas públicas voltadas para a educação escolar eram quase inexistentes, tendo significativa melhora no governo de Eduardo Gonçalves Ribeiro, quando foi criado o Gymnasio Amazonense, instituição que será proeminente na cidade de Manaus, referente ao ensino secundário. O ensino primário, público ou particular também começa a se propagar.

> Em 1908, no município de Manaus, havia 40 escolas primárias e 6 escolas secundárias, sendo elas: o Gymnasio Amazonense, a Escola Normal, o Instituto Benjamim Constant, o Instituto Afonso Penna, as Escolas Complementares (duas, sendo uma para cada sexo). Ressalta-se que até aproximadamente 1920, o corpo docente do Gymnasio era praticamente constituído por homens, a não ser a cadeira de prendas domésticas, disciplina ministrada para as mulheres. (ALMANAQUE DE MANAUS, 1908, p. 6).

A educação sentia o impacto dessas modificações sociais, funcionando de maneira precária. Em 1929, foi realizado levantamento do quadro geral da instrução pública, revelando que em Manaus existia em torno de 92 escolas, reunidas em quatorze grupos escolares, com aproximadamente 4.898 alunos matriculados, sendo que 3.025 do sexo feminino, tornando expressiva a presença da mulher.

As mulheres tiveram significativos avanços nas condições sociais. A invisibilidade secular de sua presença no campo social, econômico começa a desmoronar e a luta pela igualdade entre homens e mulheres ganha força, porém ainda assentadas em raízes conservadoras. Seu ritmo no plano político permaneceria lento, mas no plano social e econômico suas conquistas seriam mais rápidas, possibilitando certa autonomia no plano civil e estas foram formalmente reconhecidas nos direitos constitucionais e políticos.

Em 1930, por exemplo, lhes era facultado o direito de voto, porém, em 1946, na Constituição desse mesmo ano, elas conquistam o pleno direito de votar e ser votada. Embora a luta pela igualdade em todos os setores da sociedade tenha se tornado legal, isso não foi se materializando nas ações, não se criou práticas que estimulassem o interesse da mulher pela representação social no mesmo nível da participação masculina.

As razões para explicar essa desigualdade são encontradas nos argumentos que denunciam a domesticidade feminina e a presença massiva da mulher nas tarefas domésticas e nos espaços do lar. O mundo da casa se tornou um dos fundamentos centrais da formação de estereótipos ligados à definição de papéis sexuais dos modelos tradicionais de comportamentos e controlados por ideias, valores, conceitos e explicações, aceitos por um número expressivo de mulheres.

O sistema educacional vai reforçar o tipo feminino “clássico”, o estigma de “moça bem comportada” e, corroborar para que as mulheres continuem assumindo o papel de agente disciplinador dentro da família, responsável pelos cuidados dos filhos, do lar e fora do espaço familiar ter uma função considerada ideal, o magistério.

Ser professora era mais do que uma possibilidade, parecia destino, vocação inerente às mulheres que nasceram para educar. O próprio ambiente das escolas normalistas, e as escolas públicas primárias e secundárias, nesse período e até os dias de hoje, geralmente era e são mais de mulheres do que de homens e denota um lugar de extensão familiar.

A educação, em 1940, torna-se uma das principais políticas públicas dos governos, isso vai possibilitar diversas mudanças na proposta das Escolas Normais. Estas deveriam assumir papel mais dinâmico para preparação e formação de professoras e de professores. O sistema de ensino, a metodologia, a administração e a falta de estrutura física, porém, não permitiram chegar a esse objetivo. As modificações exigidas vinham atingir pela primeira vez

os pontos nevrálgicos da desorganização e complicação do ensino no Estado do Amazonas desde a época da província.

As novas reformas exigidas pela política pública federal visavam controlar a organização e funcionamento das escolas primárias, fazendo com que o magistério se tornasse um curso técnico e se preocupasse com a formação moral, intelectual e higiênica dos alunos, num cenário onde a criança será considerada o "futuro da nação" e a educação tomada como meio mais eficiente para preparar a criança para assumir esse futuro.

O peso cultural determina o aumento da participação das mulheres nas Escolas Normais para assumirem a profissão do magistério, os estereótipos contaminam sua imagem social, e afirmações do tipo: "mulheres têm jeitinho para cuidar, são mais carinhosas, têm mais paciência" será o discurso apreendido e internalizado até os dias atuais. Em entrevistas com professoras e professores registramos esses depoimentos:

> Para ser professora é preciso ter jeito, carisma, ser carinhosa (Professora de ciências, 6º ano, 36 anos)
>
> As mulheres são mais pacientes com esses meninos, eu perco logo a calma (Professor de História, 7º ano, 45 anos)
>
> Tenho 22 anos de magistério, nunca vi a situação como está hoje, o aluno já não é mais o mesmo, começo a pensar que é por falta de mãe em casa para educar (Professor de matemática, 6º ano, 48 anos);
>
> Nós mulheres nascemos para educar por isso temos mais paciência, somos mais amorosas, perdoamos com mais facilidade, os homens querem logo punir, expulsam da sala de aula. (Professora de Geografia, 8ª ano, 33 anos)

De acordo com os depoimentos, ressaltamos aspectos importantes como fenômenos que dificultam ou até mesmo impedem tanto as professoras como os professores de

modificarem papéis pré-definidos pela estrutura patriarcal. As mulheres e os homens se sentem compelidos a repetir os papéis sociais como se representassem as suas aspirações, seus próprios desejos e se colocam nas posições sociais, demarcando normas e comportamentos hierarquizados.

O entendimento da formação de professores entre 1940 até meados de 1960, os fundamentos teóricos que normatizaram esta formação foram as diretrizes da escola nova, havendo as seguintes alterações pedagógicas e técnicas no contexto escolar: estágio escolar, a utilização de livros didáticos, uso de laboratórios, reformulação de horários, regimes de turmas suplementares e, finalmente, em 1940, inaugura-se a sede definitiva do Instituto de Educação do Amazonas (figura 6).

Figura 6: Manaus: Foto da fachada atual do Instituto de Educação do Amazonas
Fonte: Alex Pazzuelo (Apud Duarte, 2009)

Só para não perdermos o fio da história, vamos lembrar que em 1900 a Escola Normal, destinada à prática do magistério foi instalada em uma das dependências do Gymnasio

Amazonense, onde permaneceu até 1903, não tendo sede própria mudou várias vezes de localidade. A sua denominação atual, Instituto de Educação do Amazonas (I.E.A.) foi oficializada somente no ano de 1940, pelo Decreto-Lei 404, de 4 de março, assinado pelo Interventor Federal Álvaro Botelho Maia.

Quatro anos depois, a diretora do Instituto de Educação do Amazonas, dona Eunice Serrano Telles de Sousa, abriu a ala esquerda para visitação pública, contendo 17 salas de aulas. Em 1946, já com o seu prédio concluído, o I.E.A. recebeu a instalação de uma escola para o ensino prático do magistério, denominado Grupo Escolar Princesa Isabel.

Em 21 de maio, o Instituto de Educação recebeu o Registro de Inscrição nº 13, Portaria 1.621 do Ministério da Educação e Cultura. O Instituto passou por várias mudanças, tendo uma ampla trajetória de atendimento educacional em Manaus, foi grupo escolar, escola de formação do magistério, escola regular, e hoje, escola de tempo integral voltada para o ensino médio.

A escola para formação de professoras e professores chegou até a década de 1990 e em todo o seu percurso histórico foi atendendo as exigências pontuadas pelas legislações educacionais. Na década de 1970, pela força da lei 5.692/71, o magistério se tornou profissionalizante, como todo o ensino de 2º grau. Desse período em diante, a presença das mulheres foi predominante nos cursos como secretariado, magistério, técnico em enfermagem entre outras, todas essas profissões voltadas para o cuidar, enquanto os homens estavam nos cursos de contabilidade, administração, economia, desenhista publicitário.

Embora a luta pela igualdade de direitos estivesse se materializando no mercado de trabalho, essa participação não era no mesmo nível da masculina. As razões para explicar essas desigualdades eram encontradas nos argumentos que denunciam a domesticidade feminina e a presença das mulheres nas profissões caracterizadas como extensões domésticas,

os estereótipos dos papéis ligados a definições sexuais eram aceitos por um número expressivo de mulheres sem contestação.

2.3.1 O processo de industrialização e a qualificação para o mercado de trabalho

Em 1969, com o processo de industrialização e implantação da Zona Franca de Manaus, a cidade acompanhou uma política de mercado bem definida pelo capitalismo mundial. Na educação se reforçou a convicção de que a escola podia ser um mecanismo de controle social, preparando capital humano para o mercado de trabalho. A Zona Franca provocou grande êxodo rural e acelerado crescimento populacional. As empresas que aqui se instalaram precisavam de mão de obra especializada.

Com a Zona Franca, há quase equilíbrio da distribuição da força de trabalho por sexo. De acordo com Torres (2005), 43,5% de ocupação nas indústrias eram feminina, isso no setor de montagem de produtos. Por outro lado, em relação aos salários de homens e mulheres, persiste a desigualdade. A força de trabalho masculina assume primazia salarial sobre a feminina, 41,2% dos homens têm rendimentos mensais de sete ou mais salários mínimos, enquanto somente 10,47% das mulheres se enquadram nessa faixa (TORRES, 2005, p 168).

A desqualificação profissional das mulheres é um dos fatores que definem nesse setor a dominação de gênero nas relações de trabalho. Em geral, as mulheres (das classes sulbaternas) possuem baixo nível de escolaridade, por isso, inseridas nos postos de trabalho precarizados como serviços de montagem, de limpeza e conservação. O serviço de montagem nas indústrias era considerado um trabalho cansativo, monótono e mecânico. Composto exclusivamente pelas mulheres, por exigir meticulosidade na execução, característica considerada feminina. Os homens, em contra partida, estavam alocados nos postos de

trabalhos considerados pesados, nos setores burocratizados, como escritório, almoxarifados, engenharia, controle de qualidade e postos hierarquizados.

Segundo Torres (2005) A faixa etária de mulheres contratadas pelas indústrias de Manaus era entre 15 a 25 anos. Um contingente constituído por muitas adolescentes que se deparavam no mercado de trabalho com estruturas verticais de comando, organizações fortemente hierarquizadas por homens. Essas jovens eram recrutadas pelo capital, no meio rural, em função de seu comportamento contido e submisso, importante para a força do mercado.

A fábrica constitui um espaço de reafirmação da condição subalterna da mulher tal como ela é vivida em outras esferas da sociedade. O trabalho de montagem não liberta a mulher, mas a mantém no estereótipo sexual de mulher ordeira, submissa e não melhora seu estatuto social. As mulheres que queriam sair dessa rotina de fábricas enfrentavam os bancos de escolas no período noturno e escolhiam profissões geralmente consideradas femininas.

O processo educativo desse período estava pontuado pela LDB 5.692/71. Manaus, atendendo as imposições federais implantou o ensino profissionalizante em todas as escolas de 2º grau, hoje ensino médio. Para atender a demanda do mercado foram criados diversos cursos técnicos com administração, contabilidade, edificações, secretariado, técnico de enfermagem, entre outros, e a formação de professoras e de professores passa a ser compreendida a partir dos ideais de ensino profissionalizante.

A educação estava subordinada ao desenvolvimento econômico ao qualificar a força de trabalho. Para Gentilli (2002, p. 50),

> À escola cabia formar mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado: o processo de escolarização era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, consequentemente, o incremento progressivo da riqueza social e renda individual.

Nesse novo contexto, a educação passa a ser vista como investimento que habilita pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo. Não há empregos para todos, mas a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desempregados e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo, sem que o Estado se responsabilize por isso, haja vista, ser uma conquista individual.

Entre 1970 e 1980, as escolas serão vistas como aparelho ideológico do Estado. Como parte da superestrutura a serviço unicamente dos interesses das classes dominantes. O resultado dessa política em Manaus foi que os filhos dos trabalhadores faziam os cursos técnicos e após conseguir um emprego não davam continuidade aos estudos. Já os filhos da classe alta, estudavam em escolas particulares, eram preparados para o ensino superior. Esta política educacional dicotômica perdurou pelo menos até os meados dos anos 90. O sistema educacional consegue reproduzir um sistema de classes, dificultando o acesso dos filhos dos trabalhadores pertencentes aos segmentos subalternizados.

Todas as reformas de ensino acontecidas nas últimas décadas tiveram como objetivo basilar a preparação de mão de obra conveniente ao bom desempenho das indústrias no processo de desenvolvimento econômico. Por outro lado, ressaltamos que a escola não é totalmente uma prática autônoma, mas também não é um bloco monolítico do Estado, ela está permeada, na sua dinamicidade, por concepções transformadoras que se materializam no engajamento político e social. Ela acaba sendo um espaço contraditório de alienação e de luta, de separação de classes e de espaço de liberdade, de manutenção do *status quo* e de superação dele.

Foi nesse ir e vir, nesse ser e estar que muitas filhas de trabalhadores, sem muita opção no mercado se aventuraram no curso de formação para o magistério, a fim de deixar a

mecanização das fábricas e se tornarem um ser pensante e atuante na sociedade. A profissão do magistério se tornou para muitas mulheres o grito de independência social e financeiro. A presença da mulher nas escolas de formação docentes do ano de 1975 até a década de 1990 foi superior a presença masculina. Para confirmar essa afirmação, apresentamos no gráfico 1, dados dos concluintes em magistério nos anos de 1975, 1986 e 1997.

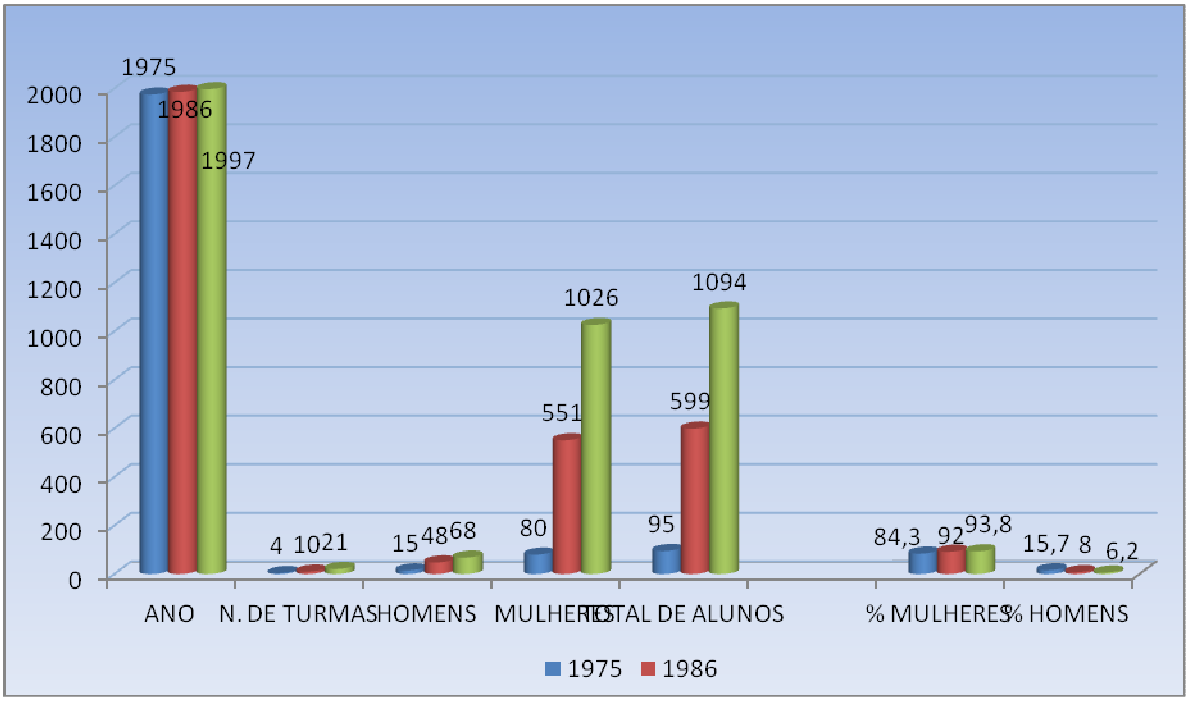


Gráfico 1**:** Manaus: Concluintes em magistério do Instituto de Educação do Amazonas (anos 1975,1986, 1997)
Fonte: Atas finais do instituto de Educação do Amazonas - 2012[17]

Os números acima evidenciam que a participação da mulher na formação para o magistério é superior a masculina, a mão de obra feminina na docência chega a ser representada entre 84,3% para o ano de 1975 e 93.8% em 1997. Os homens, professores de outrora, nesse segmento, atualmente, sofrem os preconceitos associados ao medo, a insegurança de deixar as crianças nas mãos masculinas, a de não ter os mesmos cuidados que

[17] Não encontramos mais no Instituto de Educação do Amazonas dados sequenciais das atas dos concluintes em magistérios, nem o número de turmas correspondentes a cada ano, apenas algumas atas em um arquivo morto, por isso selecionamos dados de dez em dez anos com o intuito de demonstrar o número de formandos em magistério registrando a disparidade entre homens e mulheres.
.

teria uma mulher, pois eles são considerados menos cuidadosos e sem as devidas preocupações com as restrições do convívio. Os homens foram deixando esse espaço e foram se inserindo no ensino do 2º grau e ensino superior.

O número de homens em cursos de licenciaturas ainda hoje é bem inferior ao das mulheres, com exceções das licenciaturas de exatas (química física e matemática). Para constatar essa realidade, apresentamos no quadro 3 os concluintes em licenciaturas de alguns cursos da Universidade Federal do Amazonas entre os anos de 1982 até 1993.

Quadro 3**:** Manaus: Concluintes em Licenciaturas na Universidade Federal do Amazonas (1982 a 1993)

ANO	CURSO	MASC	FEM	TOTAL
1982	MATEMÁTICA	7	0	7
	QUIMICA	6	4	10
	EDUCAÇÃO FÍSICA	18	16	34
	LETRAS	11	23	34
	ESTUDOS SOCIAIS	12	14	26
	PEDAGOGIA	8	81	89
1983	MATEMÁTICA	4	1	5
	QUIMICA.	1	4	5
	EDUCAÇÃO FÍSICA	13	10	23
	ESTUDOS SOCIAIS.	14	16	30
	PEDAGOGIA	12	52	64
1984	MATEMÁTICA	6	3	9
	QUIMICA.	5	7	12
	HISTÓRIA	3	1	4
	PEDAGOGIA	21	84	105
	GEOGRAFIA	3	2	5
	LETRAS	4	34	38
1985	MATEMÁTICA	21	12	33
	QUIMICA.	4	4	8
	HISTÓRIA	1	6	7
	PEDAGOGIA	19	67	86
	GEOGRAFIA	10	4	14
	LETRAS	7	23	30
1986	HISTÓRIA	5	5	10
	LETRAS	17	50	67
	MATEMÁTICA	17	8	25

	PEDAGOGIA	26	77	103
1987	GEOGRAFIA	3	3	6
	HISTÓRIA	2	6	8
	LETRAS	12	41	53
	MATEMÁTICA	26	6	32
	PEDAGOGIA	21	82	103
	QUIMICA.	1	2	3
1988	GEOGRAFIA	5	10	15
	HISTÓRIA	7	7	14
	LETRAS	5	3	8
	MATEMÁTICA	5	3	8
	PEDAGOGIA	6	90	96
	QUIMICA.	3	0	3
1989	GEOGRAFIA	1	0	1
	LETRAS	4	17	21
	MATEMÁTICA	1	3	4
	PEDAGOGIA	9	20	29
	QUIMICA.	3	3	6
1990	HISTÓRIA	1	9	10
	LETRAS	14	30	44
	MATEMÁTICA	8	5	13
	PEDAGOGIA	20	69	89
	QUIMICA.	7	3	10
1991	EDUCAÇÃO FÍSICA	10	19	29
	GEOGRAFIA	18	16	34
	HISTÓRIA	1	11	12
	LETRAS	13	24	34
	MATEMÁTICA	9	2	11
	PEDAGOGIA	17	45	62
	QUIMICA.	11	6	17
1993	EDUCAÇÃO FÍSICA	13	15	28
	GEOGRAFIA	9	10	19
	HISTÓRIA	3	7	10
	LETRAS	11	44	55
	MATEMÁTICA	9	6	15
	PEDAGOGIA	18	75	93
	QUIMICA.	8	3	11

Fonte: Manaus**:** Departamento de Planejamento Estatístico de Universidade Federal do Amazonas/UFAM - 2012

Nos cursos de Licenciatura na Universidade Federal do Amazonas-UFAM também para o ensino fundamental e médio há formação é de predominância do sexo feminino, a não

ser na área específica de matemática e química. Tais dados reforçam a afirmação que magistério foi assumido pelas mulheres em quase todas as áreas de ensino, com exceção das disciplinas referentes a áreas de exatas. Essa configuração assumida pelas mulheres esta atrelada a uma construção histórica e social das quais estas eram consideradas menos inteligentes e com "menor capacidade de raciocínio lógico". Portanto, essa construção acabou determinando as escolhas profissionais por áreas de conhecimento ou profissões. É possível assim, entender as escolhas das professoras por pedagogia, letras, história, geografia etc. Uma ideologia que influencia as escolhas profissionais das mulheres na contemporaneidade.

Com as reformas impostas a partir de 1990 e com a mudança na economia mundial, o mercado passou a exigir profissionais com habilidade técnica e competências cognitivas, emocionais, dedutivas, ou seja, o multiprofissional. Novamente o ensino escolar deveria se ajustar às demandas desse mercado globalizado, dando ênfase à qualidade da educação que marcará os projetos da nova LDB 9.394/96 e a aprovação de um novo Plano Nacional de Educação. Essa nova exigência fará retornar aos bancos escolares, centenas de pessoas que haviam parado de estudar.

O Amazonas, através de suas políticas públicas educacionais, para dar conta dessa exigência da Lei, de toda professora e todo professor ter o ensino superior para assumir o magistério cria os programas: Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (PROFORMAR)[18], pela Universidade Estadual do Amazonas e Programa Especial de Formação Docente (PEFED) pela Universidade Federal do Amazonas.

[18] PROFORMAR, o sistema de ensino presencial mediado, concebido e organizado com base em um tripé constituído por recursos tecnológicos, pessoal devidamente qualificado e por procedimentos didáticos específicos. As aulas são ministradas via satélite, em tempo real (diretamente do estúdio da UEA), simultaneamente para todo o interior e capital do estado. Em cada sala de aula, há um professor assistente, que cuida das transmissões das aulas pela TV, da frequência dos alunos, organização e supervisão das dinâmicas locais, orientação dos alunos no estudo, aplicação das avaliações, correção e lançamento das provas objetivas. As aulas são roteirizadas, reproduzidas e explanadas ao vivo, via satélite, por uma equipe de professores titulares (também responsáveis pela elaboração das avaliações e correção da prova final), que contam com a orientação de

Na primeira versão do PPROFORMAR, período de 2002 a 2004 foi graduado na primeira turma 8.840 professores da rede estadual e municipal de ensino, sendo 7.150 no interior e 1.690 na capital. A segunda turma teve início em julho de 2005 para atender a uma demanda remanescente de 7.221 professoras/es com término em 2007. Em seis anos, a UEA pretendia graduar cerca de 15.000 professoras/es. Meta essa cumprida. Se fosse utilizar o ensino presencial seria necessário mais de 20 anos para obter esses mesmos resultados (PROFOMAR, 2010).

Não podemos negar os benefícios do programa PROFORMAR para o Amazonas, possibilitando o saber para milhares de pessoas que já tinham perdido a esperança de fazer um ensino superior e oferecendo formação aos profissionais de educação nos municípios mais distantes. Profissionais estes, que muitas vezes, não chegavam a ter o Ensino Médio e estavam em sala de aula. O PROFORMAR é uma das 20 iniciativas vencedoras do Prêmio Objetivos de Desenvolvimento do Milênio Brasil (ODM) 2007. O Prêmio é uma iniciativa pioneira no mundo. Foi proposto pelo governo brasileiro na abertura da I Semana Nacional pela Cidadania e Solidariedade e conta com o apoio do Programa Nacional das Nações Unidas (PNUD). A UEA é a única representante da Região Norte, vencedora na categoria instituições.

A metodologia do PROFORMAR/UEA é referência internacional em educação, reconhecida pela UNESCO como modelo a ser seguido por outros países. É reconhecida pelo Ministério da Educação e pelo Banco Mundial. Várias universidades brasileiras têm visitado a UEA para conhecer essa metodologia com fins de aplicação nas realidades em que atuam. A própria UEA já estendeu essa forma de ensino para outros Cursos: Ciência Política,

---

uma equipe de tecnologia educacional e de comunicação social, que é responsável pela integração dos recursos didáticos e tecnológicos em múltiplas linguagens: filmes, documentários, ilustrações e animações (pesquisado ou especialmente produzidos para o curso).

Licenciatura em Matemática e Tecnologia e Análise de Desenvolvimento de Sistemas e hoje pós-graduação.

O Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública PEFED - oferecido pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, diferente do PROFORMAR, os cursos eram presenciais e os professores da própria universidade ou contratados para tal fim eram enviados aos municípios nos períodos de férias das escolas públicas para ministrarem aulas. Às vezes, os períodos de férias das escolas públicas não coincidiam com o da própria universidade, sendo que por várias vezes, o docente deixava sua turma em Manaus para ministrar aulas nos municípios e ganhar um “dinheiro extra”. As reclamações dos alunos nas universidades eram constantes, pois ficavam uma a duas semanas sem aulas com aquele professor ou professora e depois tinham que fazer reposições, nem sempre acontecidas.

A experiência vivenciada por nós nestes programas, como professora titular na capital pelo PROFORMAR e como professora contratada pela PEFED-UFAM, nos fez perceber o aligeiramento da formação das professoras e dos professores. Ao ministramos disciplinas pedagógicas em cursos de licenciaturas, pudemos constatar que cinco disciplinas eram ministradas no período de férias (realizadas por módulos), num regime de oito horas por dia. Num período de uma semana ou duas, dependendo da carga horária da disciplina esta era concluída. Os alunos e mostravam cansados, dificultando a aprendizagem, pois depois de entrar na universidade para cursar o Ensino Superior não tinham mais férias, eram professores no calendário escolar e quando terminava o período das aulas se tornavam alunos de graduação.

Várias vezes, quando faltava energia nos municípios, fato este constante, as aulas transmitidas ao vivo através dos recursos de multimídia da UEA, ou presencial no caso da UFAM, ficavam suspensas. No caso da UEA, os professores e professoras assistentes tinham

que improvisar algo para os alunos não ficarem sem aula, no caso da UFAM, os docentes passavam uma atividade para ser apresentada no outro dia para recuperar o tempo perdido, tempo que jamais era recuperado.

A grande reclamação desses assistentes (no caso UEA, dado esse comprovado pelas falas dos colegas professores em troca de experiência) era dificuldade no domínio de certos conteúdos, que não faziam parte de sua formação, como por exemplo, psicologia, didática, planejamento, educação artística etc., pois professores formados em geografia eram assistentes em cursos de pedagogia entre outros. Os alunos que faziam parte desse programa eram os que tinham terminado o ensino médio e muitos já ministravam aulas na rede pública.

Em suma, os projetos para formação de professores dos anos iniciais e da educação infantil atingiram seus objetivos em formar em curto espaço de tempo quase todos as professoras e os professores da rede municipal e estadual. Em contrapartida, houve um reducionismo nessa formação, precariedade de formação teórica e conceitual, desconsideração de vários âmbitos de atuação científica e profissional no campo educacional.

Vivemos numa época caracterizada por profunda crise social, política, econômica e ética. As instituições ressentem-se da atmosfera dominante que rege a educação desse país, que aligeira o processo de formação docente, mas exige um profissional competente. Isto suscita indagações, desesperanças. No entanto, a educação, em todos os níveis, precisa de uma nova postura. Urge pensar uma nova forma de ensinar e aprender, que inclua a ousadia, o entendimento de que a professora e o professor são sujeitos históricos, vivendo num contexto social e político.

Falta implantação de uma política educacional realmente séria, com reformas que valorizem o conhecimento prático e teórico de sala de aula (e não seja somente um profissional técnico); visassem realmente à melhoria da educação e não servissem a interesses

de grupo; preparassem professoras e professores para assuimirem tais reformas sem a ocorrência de atropelos pelas mudanças exigidas; tivessem as verbas aplicadas realmente e gastas com critério – sendo distribuídas com antecedência, e não na “hora da morte” para escolas e professoras e professores fossem realmente valorizados enquanto profissionais da educação (CUNHA, A. 2009).

Há urgência de uma ampla reforma no sistema educacional para a capacitação profissional e para o aproveitamento da produção científico-tecnológica para a preparação da “cidadania”. Com critérios inspirados em políticas de “equidade e eficiência” e, diretrizes de reforma educacional de “integração nacional”. É preciso investir em professoras e professores qualificados, bem remunerados e com condições adequadas para ser a ponte entre os sujeitos aprendizes e o saber científico, no intuito de socializá-lo e ampliá-lo.

Todavia, a educação atual, com sua estrutura, organização política, formação de professoras e professores, acaba por isolar profissionais do magistério da participação efetiva na comunidade, eliminando a possibilidade de tomada coletiva de decisões democráticas. Elimina porque não se dá às professoras e aos professores a dignidade e o respeito que estes merecem. O salário destes profissionais é ínfimo, comparado ao trabalho realizado por elas e eles em relação ao custo de vida.

A formação de qualidade pode propiciar à escola espaço de tradução da capacidade do ser humano de se sentir sujeito e construtor de sua história. Pode significar a busca de comportamento e consciência crítica, criativa, capaz de quebrar os padrões estabelecidos. Talvez, por saberem disso, os dirigentes desse país tenham resistido ao longo dos séculos em investir seriamente na educação.

Como afirma Mourão (2006), O processo de mudança do sistema educacional tem como cenário a crise do sistema capitalista e o processo de globalização, vinculando e

responsabilizando a educação pela crise do desemprego e ocultando os reais movimentos que o capital empreende. É a substituição do discurso da democratização pelo da competência, demonstrando aspecto de homogeneização do discurso, sendo que a educação é vista através da lógica do mercado e a aprendizagem tida como resultado previsível.

2.4 Flagrantes Educacionais da Manaus de hoje

A cidade de Manaus deixou para trás o seu passado extrativista e hoje é uma cidade com uma economia pautada na industrialização. Seu processo de urbanização foi acelerado e desigual. *Lócus* da concentração e da reprodução da força de trabalho industrial e de quase ausência de políticas públicas.

As mudanças trazidas pelo processo de industrialização afetaram a vida cotidiana dos amazonenses. O espaço urbano foi ganhando outra visibilidade, mudando de paisagem, duplicando avenidas, construindo viadutos, se modernizando. Para Oliveira (2003), a produção do espaço em Manaus se dá através das políticas públicas do Estado, promovendo as áreas de reprodução do capital das condições necessárias a sua produção em detrimento de outras. O Estado torna-se um mecanismo de controle diante das desigualdades socioespaciais, baseado nos princípios universais, num sistema válido para todos.

No Amazonas, segundo dados do IBGE (2010), 648 mil famílias estão vivendo em extrema pobreza, com renda mensal de R$ 70.00. Destas, 140 mil vivem no município de Manaus. Em contradição a esse quadro de miséria, a capital do Amazonas é a sexta maior do país em arrecadação de impostos.

O problema habitacional, por exemplo, como moradias precárias na área central de Manaus, especialmente seguindo o curso dos igarapés, persiste nesta cidade considerada uma metrópole regional. Não é raro ver em Manaus dezenas de humildes famílias morando em

pequenos casebres desconfortáveis, com apenas um cômodo, sendo que nestes locais de extrema pobreza, a fome, a droga, a prostituição, o desemprego, a violência, são características comuns. As imagens (figura 7) podem exemplificar bem essa realidade.

As condições estruturais das casas ao redor do igarapé mostram a desigualdade social muito presente. A situação de moradia das famílias é de grande precariedade, as casas são de um ou dois compartimentos, pequenas para a quantidade de membros que as compõem. Não é só a moradia que apresenta condições de precariedade, mas todos os outros direitos destas pessoas são usurpados: saúde, lazer, educação, alimentação etc.

A grande maioria dessa população tem baixo nível de escolaridade e pouca ou nenhuma qualificação profissional. Essa combinação, aliada a outros fatores (baixa ausência de políticas públicas), faz com que milhares de pessoas não tenham acesso ao conhecimento, a direito a uma vida longa e saudável, com um padrão de vida digno, ou seja, tenha pouca ou nenhuma perspectiva de melhoria de qualidade de vida.

Figura 7: Manaus: Foto de Moradias precárias na área central da cidade: a) Zona Sul, igarapé do Bairro São Francisco; b) becos no bairro da Raiz; c) instalações elétricas Zona Leste; d) casebres na beira do rio no bairro do Educando; e) lixo ao redor de uma escola na Zona Centro Sul; f) casebres a beira do igarapé Zona Norte.
Fonte**:** Fotos: Aldenéia Soares da Cunha - 2011

A Secretaria do Estado da Assistência Social informa ter em cadastro 400 mil famílias incluídas no programa bolsa família (PBF) do governo federal. O perfil dessas famílias apresenta ensino médio incompleto, desemprego ou subemprego, falta de qualificação profissional. A falta do ensino médio já é um impeditivo para o desenvolvimento/realização de tarefas mais básicas.

Manaus atualmente está dividida em zonas administrativa. Essa divisão do Município foi instituída no Decreto n. 2.924, de 07 de agosto de 1995 e redimensionada pela Lei 283, de 12 de abril de 1995, tendo como base os estudos técnicos realizados pelo Instituto Municipal

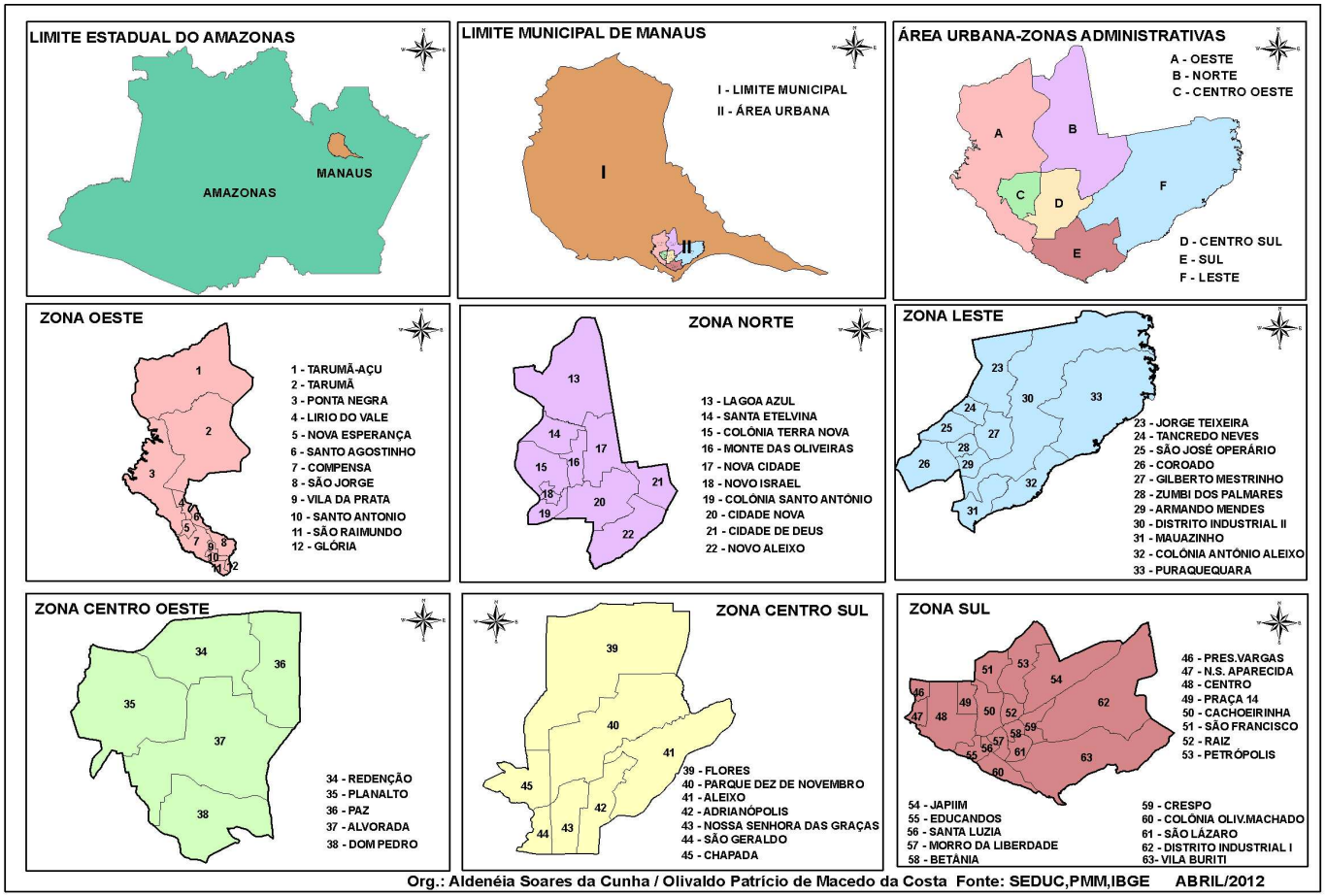
de Planejamento e Informática – IMPLAN (Figura 8). São 6 (seis) Zonas Administrativas: Sul, Centro Sul, Norte, Leste, Oeste e Centro Oeste e sessenta e três (63) bairros. A cidade tem aproximadamente 420 áreas residenciais, abrangendo conjuntos, condomínios, invasões e loteamentos.

A zona Sul tem como característica principal o centro antigo de Manaus, com prédios construídos no final do século XIX e início do século XX, convivendo com aglomerações às margens dos igarapés, carente de saneamento básico, mas com grandes centros de comércio (bairros como Cachoeirinha, Raiz e o Distrito Industrial, entre outros). Através do programa PROSAMIM (Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus), estas áreas em torno dos igarapés estão sendo recuperadas.

A zona Centro Sul, caracterizada por possuir infraestrutura urbana, posição geográfica de fácil acessibilidade, área de convergência importante, concentra comércio e serviços, tais como: shoppings, agências bancárias, supermercados, redes de televisão, jornal, estádio de futebol etc.

A zona Norte começou de forma planejada com a construção do projeto habitacional Cidade Nova, bairro com maior concentração populacional (286.289 habitantes), porém, Devido à falta de continuidade de planejamento, a maior parte da ocupação[19] se deu de forma irregular e apresentam problemas urbanos graves.

[19] Ocupação é o processo de apropriação do espaço geográfico pelo homem. É posse legalizada de algo; significaria ter a posse legal de uma coisa abandonada ou ainda não apropriada (ALMEIDA, Guilherme, 2006).



Fugira 8: Manaus: Divisão Política e Administrativa da cidade – 2012

A zona Leste caracterizada por ocupações e invasões[20] (por haver propriedades privadas e áreas de reservas federais, áreas de nascentes de igarapés e áreas íngremes). Segundo pesquisa do IBGE (senso de 2010), foi a que apresentou um dos maiores crescimento populacional na última década e se evidencia como a mais pobre da cidade, com graves problemas de infraestrutura de ordem ambiental, saúde, educação, entre outros.

Parte das habitações se encontra em terrenos irregulares e íngremes, com risco de alagamentos e desabamento. Pela disponibilidade de terra com baixo ou nenhum custo aos moradores. Os bairros, em geral, apresentam sistema viário desarticulado, caótico, dificultando o planejamento de transporte coletivo, serviço de coleta de lixo, segurança pública, entre outros serviços. A incidência de doenças é um dos problemas enfrentados pela população gerados pela insuficiência de urbanização.

A zona Oeste originou-se pelo processo de ocupação criando os bairros de São Raimundo, Santo Antônio e Glória, caracterizados por ruas estreitas e acidentadas, porém com melhor estrutura que a zona Leste. Posteriormente foram criados os bairros da Ponta Negra e Tarumã, considerados nobres por sua paisagem e potencial turístico e ecológico, com loteamentos de alto padrão. Apresenta ainda grandes extensões desocupadas.

A zona Centro Oeste é caracterizada por conjuntos habitacionais, tendo boa organização espacial sem muitos problemas de infraestrutura, a não ser por alguns pontos isolados. É uma região de convergência importante para o sistema de saúde, dada a localização do Hospital do Câncer e do Instituto de Medicinal Tropical de Manaus.

[20] Invasão possui um sentido construído em torno de alguma ilegalidade. Como afirmam os dicionaristas, denota algo contrário ao juízo de valor (ALMEIDA, Guilherme, 2006).

A expansão demográfica da cidade de Manaus no século XX possui duas frentes: a criação da Zona Franca de Manaus em 1967 e a outra a partir de 1980, quando se desenvolve a teoria da Amazônia ser um “santuário ecológico”. A primeira induziu a intensa migração para formar o mercado de mão de obra para o desenvolvimento das indústrias, o espaço urbano começou a ser ocupado de forma irregular, sendo que os aglomerados populacionais se instalavam nas Zonas Sul, Centro Sul, Oeste e Centro Oeste. A segunda possibilitou a reestruturação de novos de projetos, foi agregado alto valor no setor de serviços ambientais, atraindo o investimento de capital internacional para preservação e conservação dessa região.

De acordo com Becker (2008), hoje, observa-se um processo de mercantilização de elementos da natureza transformados em mercadorias fictícias (fictícias porque não foram produzidas para a venda no mercado, mas que geram mercados reais).

O crescimento populacional de Manaus, segundo censo de 2010 divulgado pelo IBGE, é na área urbana de 1.792,81 habitantes e na área rural de 913 mil (figura 9). Segundo este dado, milhares de famílias convivem na cidade e residem em barracos às margens dos igarapés, embaixo de fios de transmissão de eletricidade e em locais com focos de malária e dengue.

A valoração do capital natural criou em Manaus externalidades, isto é, outros serviços e comércios, essenciais ao seu avanço. Novas elites se formaram, novos trabalhadores foram atraídos, elevou-se o patamar de consumo, tornou-se o polo industrial urbano com tendências de gerar indústrias próprias e diversificadas, eletroeletrônicos, de duas rodas (motos e bicicletas), e biotecnologia.

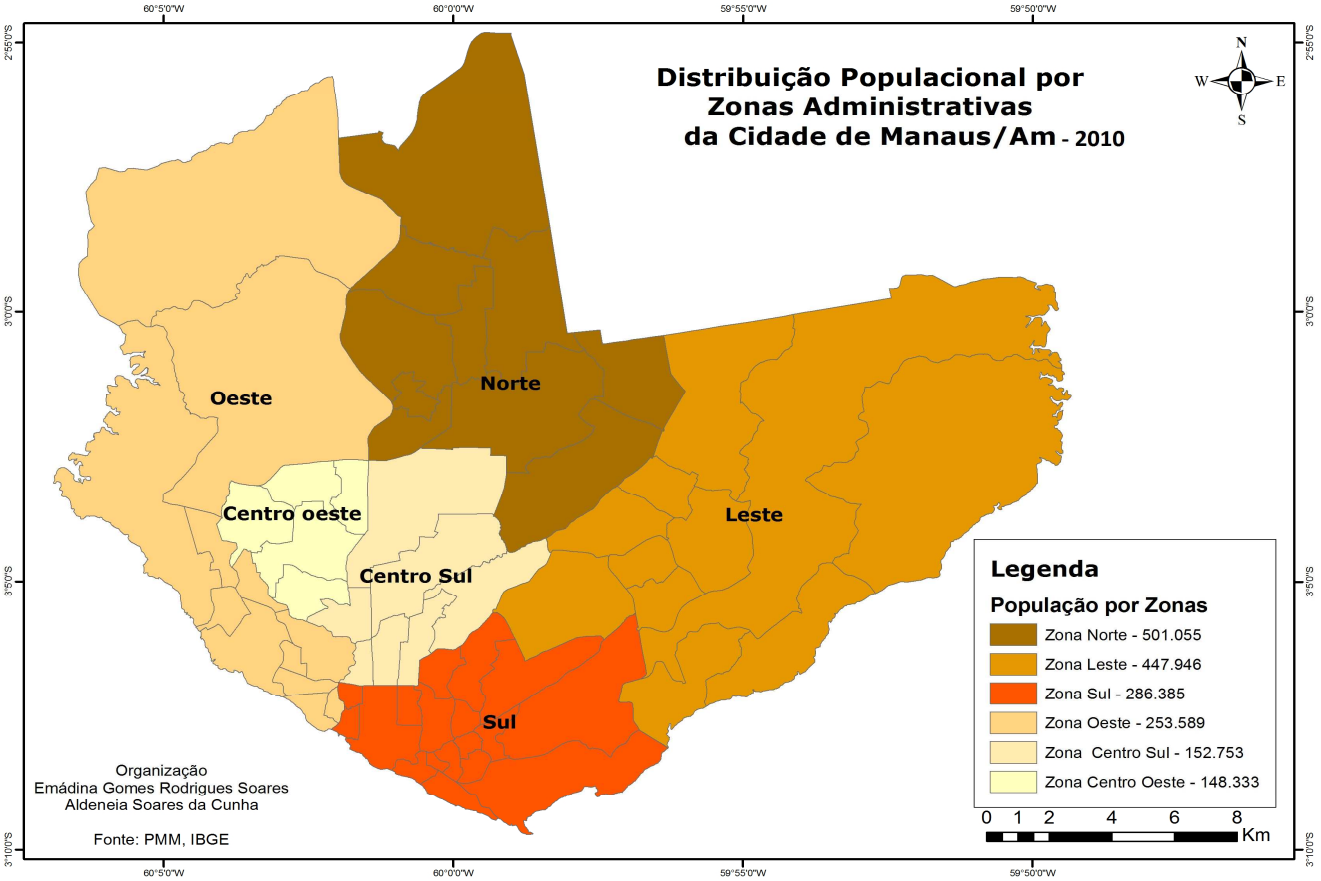


Figura 9: Manaus: Distribuição da População por Zona Administrativa - 2012.

Tais tendências criaram condições, não só para o crescimento da cidade de Manaus, mas para os municípios do seu entorno. De 90 até os dias atuais se investiu em piscicultura, agricultura, turismo, incremento do fluxo migratório pela expansão das estradas, pecuária, mineração e combustível fósseis. Outras áreas de Manaus começaram a ser ocupadas, novamente as ocupações são irregulares, desta vez nas zonas Leste e Norte.

Manaus, segundo censo do IBGE (2010), ocupa a 7ª posição entre os dez municípios mais populosos do país, o aumento foi de 28,02%. O espaço territorial do município ocupado é de 70%, porém o crescimento urbano de Manaus se deu de maneira excludente e desordenada, não há plano urbanístico e a cidade apresenta problemas graves, como insuficiência de água canalizada, de luz elétrica, de rede de esgoto, problemas ambientais (desmatamento e poluição dos igarapés, perda de biodiversidade).

Manaus é cheia de contrastes, com uma infraestrutura de serviços sociais e saneamento básico extremamente deficiente. Com maestria, mascara sua pobreza, que prolifera em todas as direções, com construções modernas (verticalização do espaço urbano), bairros com mansões luxuosas e vias expressas bem iluminadas. Em contrapartida, moradias em áreas de risco, lixo nas ruas, pavimentação de má qualidade, precariedade ou ausência de calçadas, insuficiência de sistema de esgoto, escassez de áreas verdes e precária arborização para amenizar o calor tropical.

Apesar de todos esses problemas, segundo o IBGE, a educação no Amazonas, e especificamente em Manaus, estatisticamente apresenta-se bem entre os demais estados brasileiros. O Amazonas é o segundo estado com maior percentual de pessoas estudando, 37,8% (IBGE, 2010), a média brasileira é de 55,4%. Manaus possui 1.223 escolas, distribuídas, nos vários níveis de ensino da educação básica (gráfico 2).

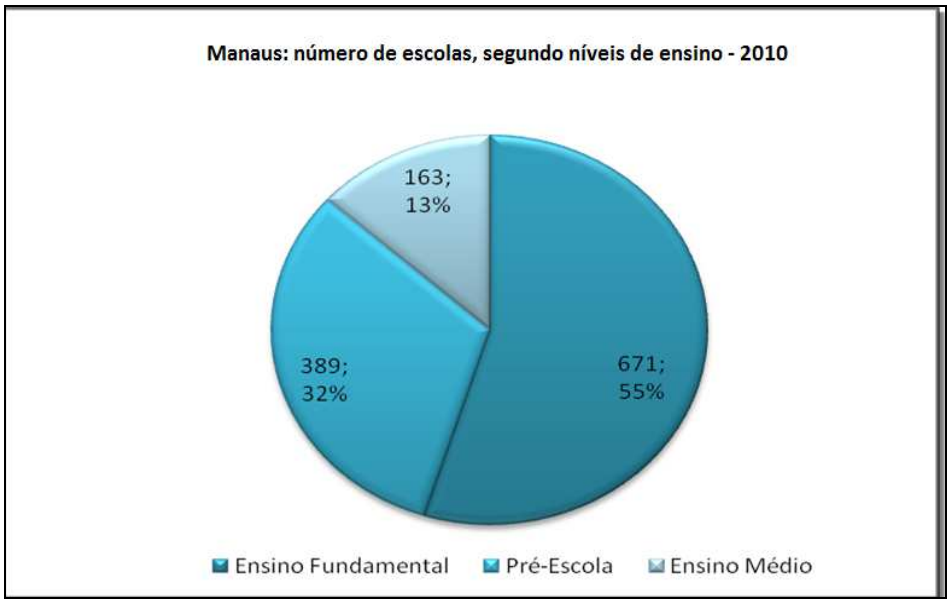


Gráfico 2: Manaus: número de escolas, Segundo níveis de ensino - 2010
Fonte: IBGE, censo Manaus 2010

A reportagem de Telma Rosângela no Jornal ACrítica, de 26 de março de 2012, notificou que o Amazonas atingiu as metas estabelecidas para o ano de 2011 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB[21]). No período de 4 (quatro) anos (2005 a 2009), o desempenho da educação básica no Amazonas melhora e se aproxima da média nacional, saindo da média de 3,1 para 3,6 nos anos iniciais, nos anos finais do fundamental passou de 2,7 para 3,5. Para incentivar o alcance das metas de 2012 a 2016, a Prefeitura de Manaus pelo Decreto 1.497, de 23 de março de 2012 premiará os professores de ensino fundamental se estes alcançarem o indicador igual ou superior à média do IDEB para os próximos anos. A gratificação consiste em dar o 14º e 15º salários aos profissionais da educação. (Quadro 4).

[21] O Ideb foi criado em 2005 como forma de o governo ter um diagnóstico da qualidade do ensino brasileiro e como indicador para as políticas de distribuição de recursos do Ministério da Educação (MEC). A média vai de zero a 10 e é calculada a partir dos dados sobre aprovação, reprovação e abandono escolar obtido no Censo Escolar, além do desempenho em provas com questões de português e matemática.

Quadro 4**:** Desempenho educacional do Município de Manaus (2011)

METAS	**METAS DO DESEMPENHO A ATINGIR**						**META DO MEC PARA O MUNICÍPIO DE MANAUS**						
Anos	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2011	2012	2013	2014	2015	2016	**PREMIAÇÃO**
5º ano	5.5	6.0	6.5	7.0	7.5	8.0	4.3	-	4.6	-	4.9	-	14º e 15º salários
9º ano	4.5	5.0	5.5	6.0	6.5	7.0	3.0	-	3.4	-	3.8		14º e 15º salários

Fonte: Elaboração própria a partir do Jornal ACrítica de 26 de março de 2012

"O 14º e 15º salários visa incentivar e reconhecer o trabalho dos servidores da educação" (ACRITICA, 2012). Esta é uma medida paliativa, visto que isso não agrega valores aos salários dos professores, e estes são os mais cobrados para atingirem as metas e culpabilizados se não forem atingidas, sendo que as efetivas políticas públicas que venham trazer qualidade para o processo de ensino não acontecem.

As autoridades governamentais para incentivar a frequência e a permanência dos alunos na escola criam projetos como bolsa escola, porem as condições de ensino para professores e alunos não são melhoradas. Apesar dos dados estatísticos promissores, a falta de aprendizagem persiste (dados identificados empiricamente como professora da rede pública), pois é possível averiguar um número significativo de alunos no ensino fundamental de 6º ao 9º ano sem saber ler e escrever corretamente e sem domínio das operações básicas em matemática. Apesar da melhoria dos indicadores educacionais, a seletividade é visível. O número de escolas estaduais não atende a demanda populacional do ensino fundamental de 6º a 9º ano, ficam de fora da escola, segundo dados do IBGE, 27,5% dessa população (figura 10).

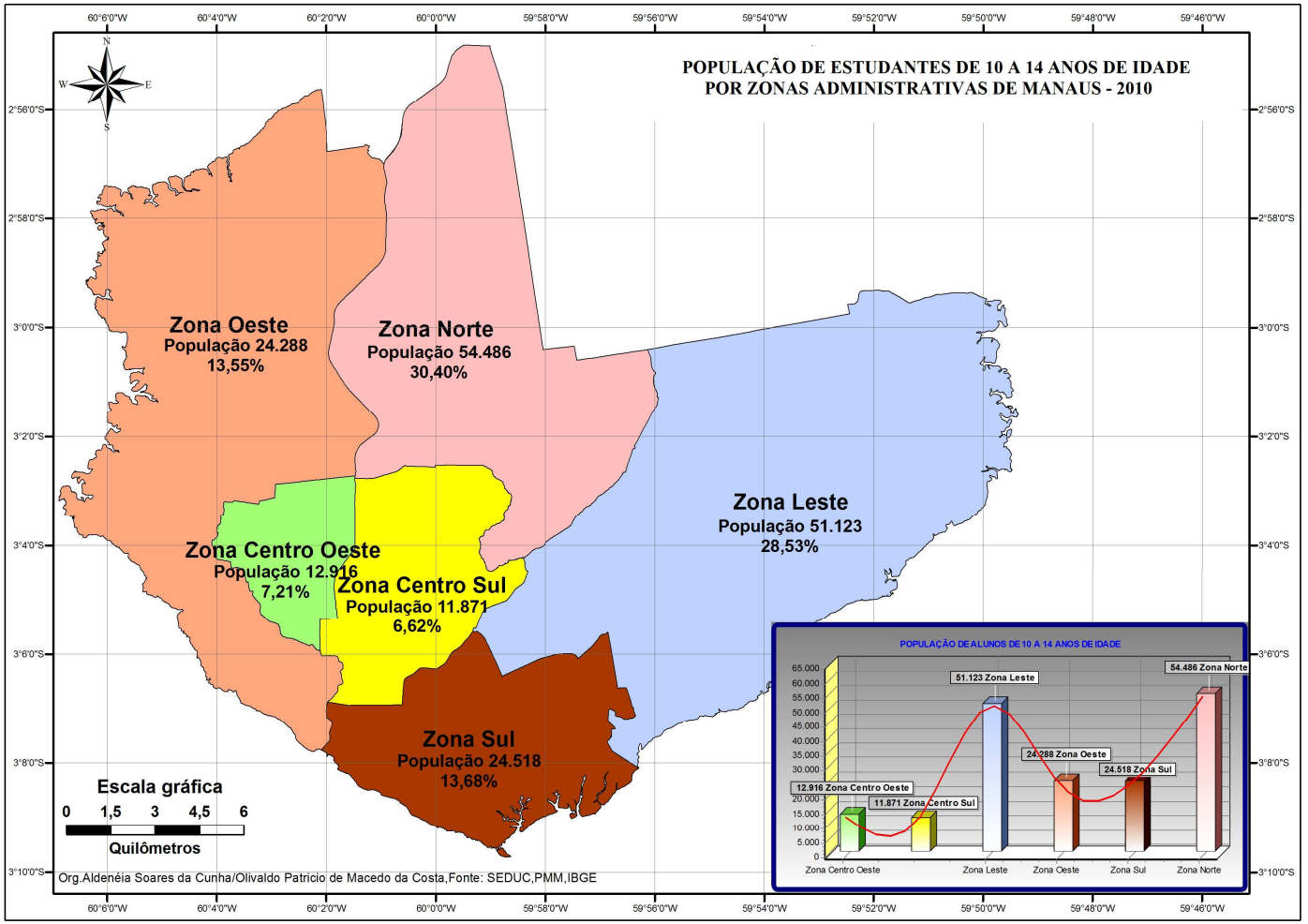


Figura 10: Manaus: População de estudantes de 10 a 14 anos por Zonas Administrativas - 2012.

Há uma evidência empírica explicita de que as escolas estaduais não apresentam as condições essenciais para atingir a qualidade de ensino. Algumas se encontram em estado irregular de conservação, situadas em locais de difícil acesso. As salas de aula são superlotadas, livros não consumíveis, servindo apenas para os alunos copiarem questões para depois respondê-las, laboratórios de informática não são utilizados, bibliotecas não são consultadas, professores mal remunerados e apesar de graduados, com pouca qualificação.

Em 2012, o número de escolas estaduais é de 130 para o ensino fundamental de 6º ao 9º ano (figura 11), com 2.024 turmas, 329 salas de aula 329. Segundo dados da SEDUC (anexo 2) são atendidos aproximadamente 82.401 estudantes, sendo que a população na faixa de 10 a 14 anos é de aproximadamente 179.202 mil alunos. O número expressivo de estudantes fica excluído do processo escolar público, recorrendo às escolas particulares.

Outro dado importante, é que as zonas Leste e Norte apresentam o maior índice de crianças na faixa-etária do ensino fundamental de 6º ao 9º ano, possuindo 60 escolas, atendendo 45.282 alunos. Essas Áreas são caracterizadas como o maior índice de concentração de pobreza em Manaus. Somando a população educacional na faixa etária de seis a 14 anos, das duas zonas, têm-se mais de 105 mil crianças. Estes dados demonstram a insuficiência de política educacional para atender a demanda estudantil.

Outra constatação é a privatização do ensino em Manaus, o número de escolas privadas equivale praticamente ao número de escolas públicas, em algumas zonas administrativa o número de escolas particulares chega a ser maior. As figuras de 12 a 17 explicitam com clareza essa afirmação por área administrativa de Manaus. A privatização do ensino constitui uma preferência da política neoliberal, utilizada como mecanismo administrativo para solucionar questões específicas vinculadas a questões de produção de serviços sociais.

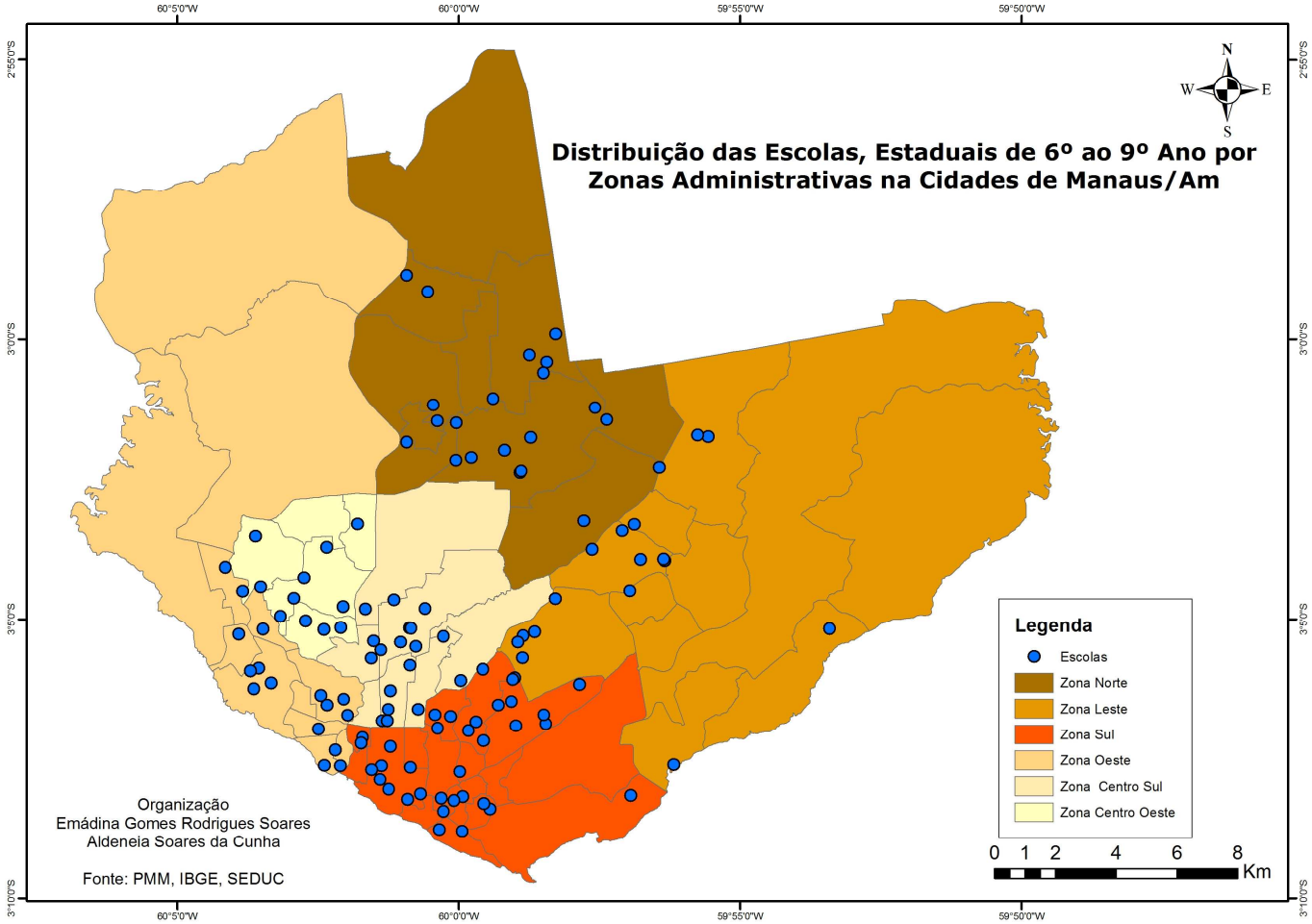


Figura 11: Manaus: Distribuição das escolas públicas na cidade de Manaus- 2011.

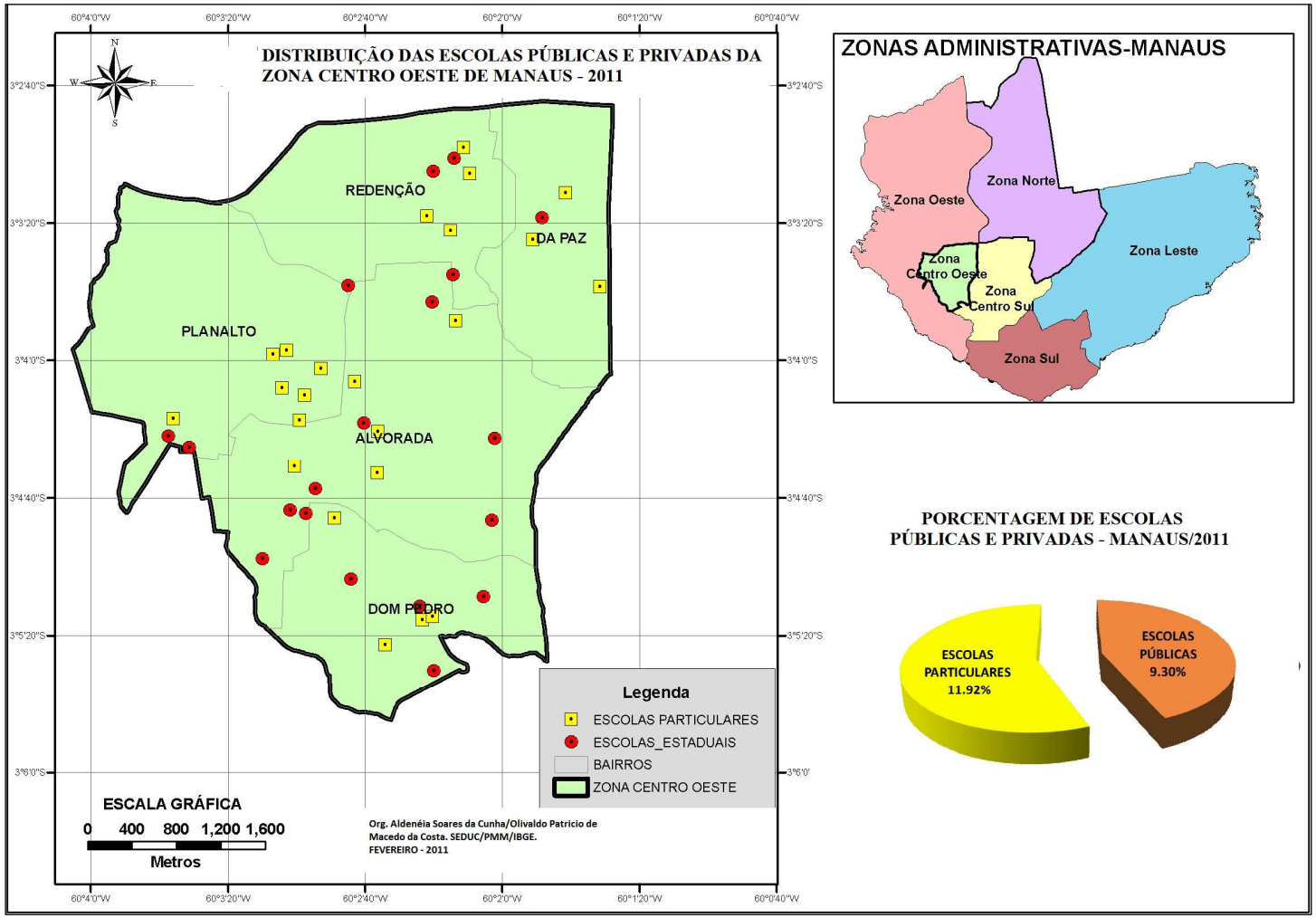


Figura 12: Manaus: Distribuição das escolas públicas e privadas na zona Centro Oeste da cidade - 2011.

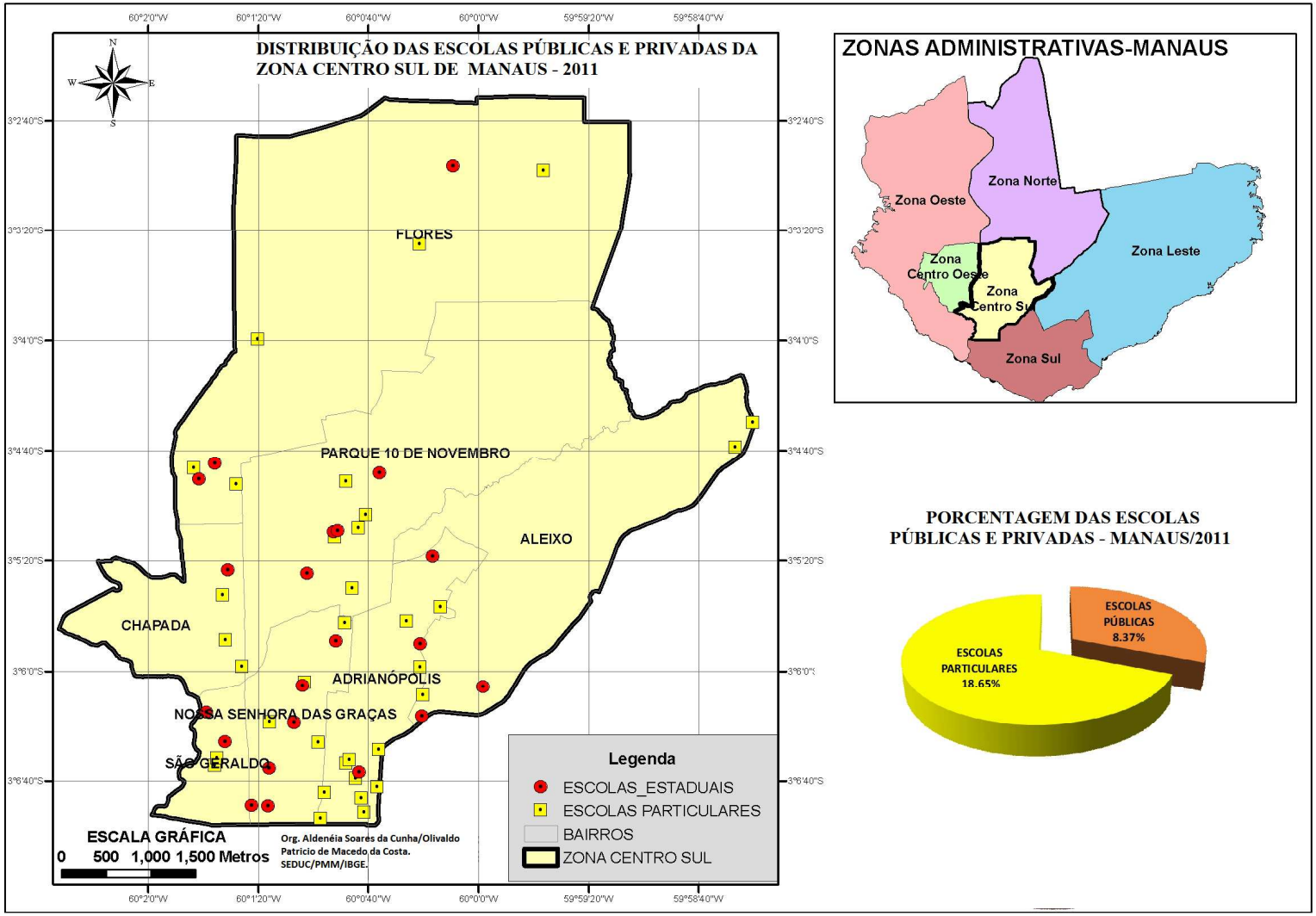


Figura 13: Manaus: Distribuição das escolas públicas e privadas na zona Centro Sul da cidade – 2011.

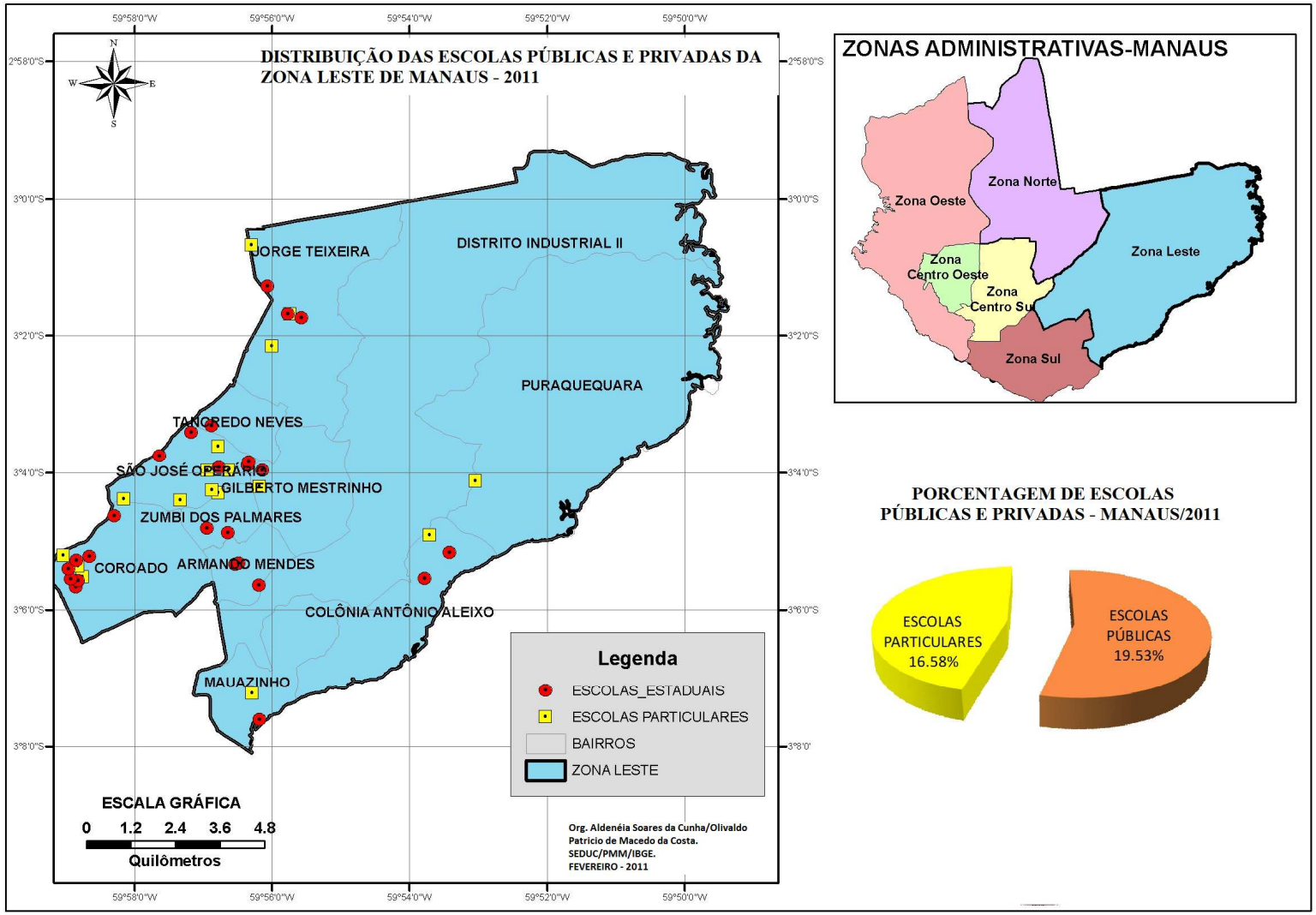


Figura 14: Manaus: Distribuição das escolas públicas e privadas na zona Leste da cidade – 2011

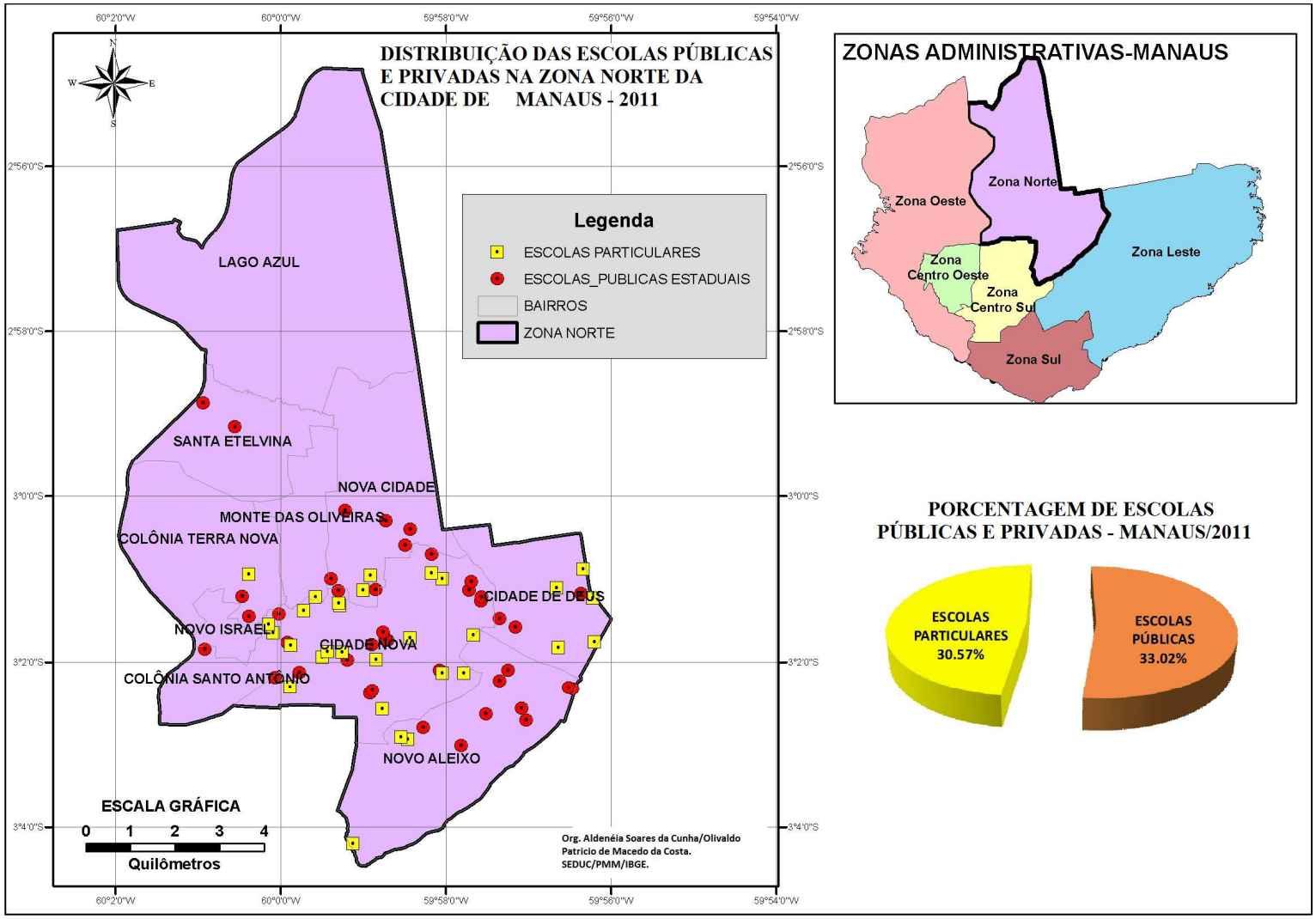


Figura 15: Manaus: Distribuição das escolas públicas e privadas na zona norte da cidade – 2011

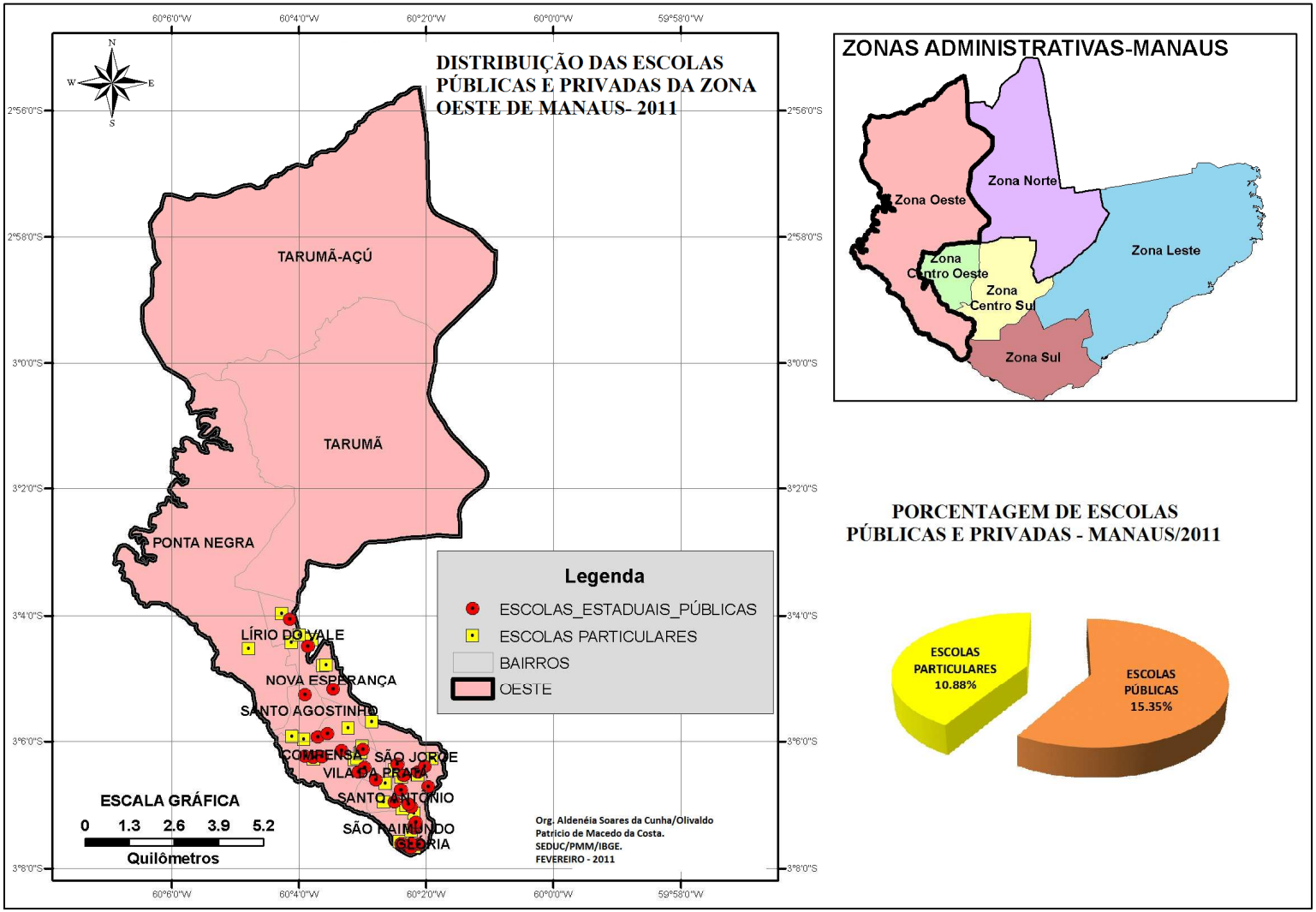


Figura 16:Manaus: Distribuição das escolas públicas e privadas na zona Oeste da cidade – 2011.

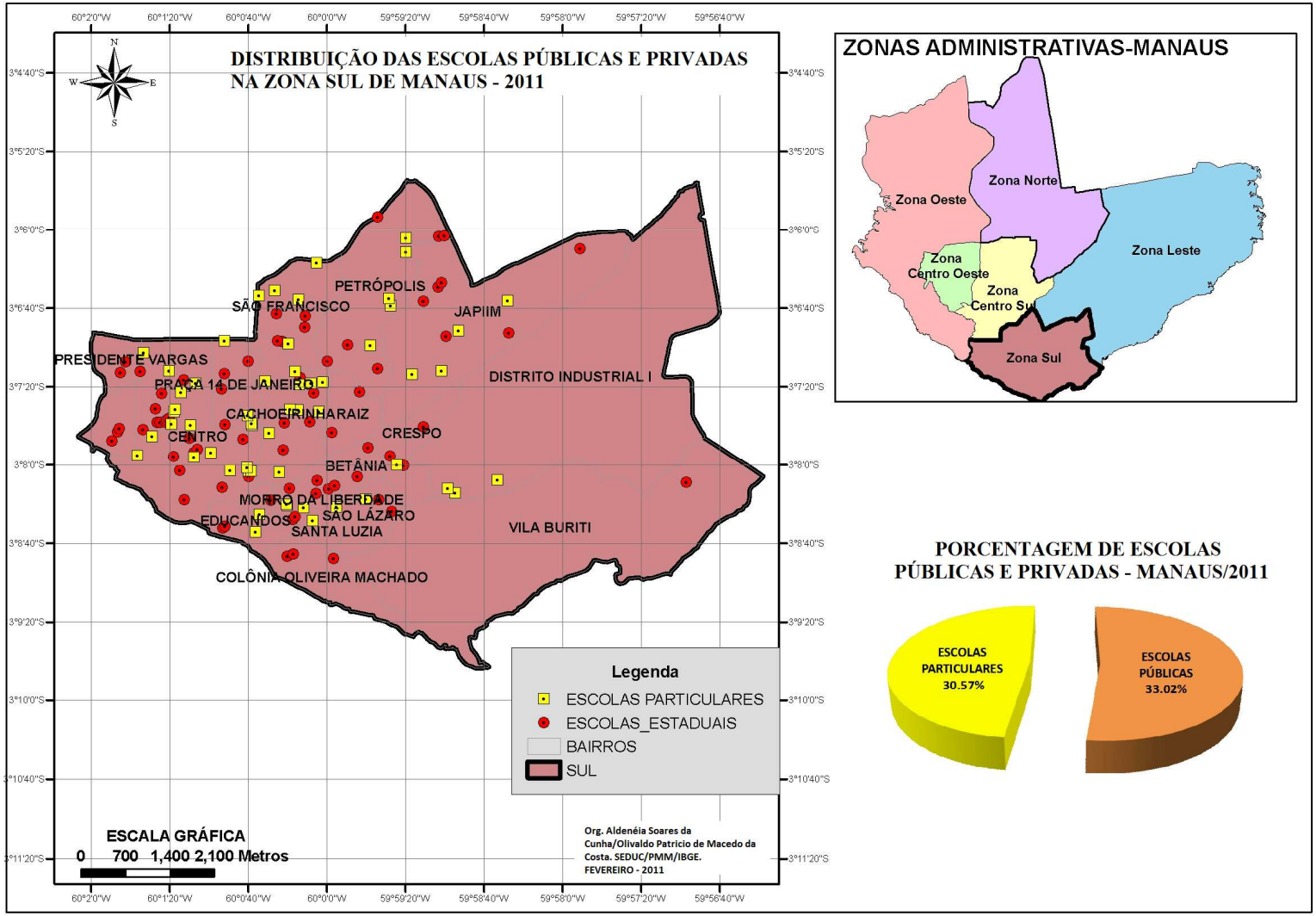


Figura 17: Manaus: Distribuição das escolas públicas e privadas na zona Sul da cidade - 2011

Dados do IBGE 2011, como evidenciam os mapas indicam que na zona Centro Oeste as escolas particulares totalizam 11,92% ,superando o número de escolas públicas, 9,30%. Na zona Centro Sul enquanto as escolas particulares atingem um percentual de 18,65% a pública chega apenas 8,37%. Na zona Leste as escolas partículas são de 16,50% enquanto as públicas são 19,53%. Na zona Norte o percentual de escolas partículas são de 30,57% enquanto a pública é de 33,02%. A similaridade continuam nas outras duas zonas, na Oeste as escolas particulares são de 10,88% e públicas 15,35% e na Sul 30,57% para particulares e 33,02% para as privadas.

A privatização do ensino não se constitui uma temática nova no debate educacional brasileiro. Pensamos que o problema maior não é a oferta do ensino privado, mas a diminuição ou transferência para o privado da responsabilidade do governo em oferecer os bens de serviços, no caso, a educação à população de baixa renda. E quando da oferta das escolas públicas pelo governo que estas tivessem a qualidade de ensino almejada pela sociedade de modo geral.

Para reverter esse quadro, faz-se necessário um processo profundo e veloz de diminuição das desigualdades sociais e a constituição de um sistema educacional público que garanta em condições democráticas a universalização do ensino básico para toda a população. Não basta investir apenas no ensino fundamental, a educação é uma totalidade, urge ampliar os investimentos, de modo a empreendê-la em suas múltiplas esferas e interfaces.

Nos últimos anos, a educação formal no Amazonas, em Manaus em particular, vem recebendo severas críticas, porém continua sendo um instrumento eficiente utilizado para transmitir a cultura da sociedade dominante. No mundo contemporâneo, a escola tornou-se uma das principais instâncias culturais, uma espécie de ‘agência’ com a tarefa de transmitir

elementos culturais e reproduzir/transformar normas sociais e políticas. A esse respeito Forquin (1993, p.10) esclarece:

> e toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de "conteúdo" da educação [...] este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome cultura.

Desde o momento de sua institucionalização, a escola, enquanto instância é reconhecida socialmente como *lócus* de produção e reprodução da cultura erudita, por isso, tornou-se o *ethos* propício para o cultivo de uma cultura específica, a cultura pedagógica que resulta de representações, procedimentos e práticas educacionais que consolidam a postura de ser professora, ser professor e estudante.

A escola em Manaus, semelhante às outras escolas brasileiras, com suas normas e regras, agentes específicos, áreas de saber e outros, incorpora os valores da nova sociedade. Ela está sobre as determinações legais da política educacional brasileira, que para todos os níveis de governo, contempla um diagnóstico da educação no país e, a partir deste, apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentamento dos problemas educacionais. Planos estes elaborados tradicionalmente, de forma centralizada pelos governos brasileiros, a cargo de gabinetes ministeriais ou de grupos especificamente organizados para este fim.

A função da educação escolar, formulada para a sociedade moderna está explicitada na proposta de universalização da escola e no objetivo de realizar a preparação do indivíduo para a vida social, através do desenvolvimento de algumas competências requeridas por essa sociedade. O ensino fundamental, portanto, será entendido socialmente como um direito

público subjetivo no qual o aluno deve se apropriar de conhecimentos básicos e necessários, de caráter universal para viver em sociedade.

O Ensino Fundamental, etapa onde o estudante adquire tais conhecimentos passa a ser obrigatório e gratuito de acordo com a Constituição brasileira, baseado no art.208, preconiza a garantia de sua oferta inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

A LDB, 9394/96 (Art. 32)., estabelece que todo cidadão tem direito ao acesso gratuito ao ensino fundamental, ele é obrigatório, com duração mínima de 9 (nove) anos, iniciando aos seis anos de idade. O objetivo é formar o cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Não podemos negar que houve uma relativa expansão de oferta de vagas no ensino fundamental, porém isso não foi resultado de uma política educacional estatal democratizante, mas o cumprimento de uma exigência do capital internacional, do Bando Mundial (BM). Lembrando que o BM defende os interesses dos seus acionistas (os países mais poderosos do globo). A regra do Banco Mundial para educação em países em desenvolvimento é básica: diminuir custos e ampliar a abrangência da educação, ou seja, atender mais pessoas. Sendo assim, a universalização dessa etapa do ensino vai se aproximando da realidade, mas é preciso ter consciência de que se faz necessário avançar em qualidade nessa escola obrigatória.

A universalização do saber é desejável do ponto de vista social, no sentido de melhoria de qualidade de vida da população, entretanto, não se pode restringir apenas em resolver o problema de carência de escolaridade, colocando o maior número de meninos e meninas nas escolas. Trata-se, contudo, de buscar alternativas que apontem para o oferecimento de um ensino fundamental de boa qualidade para todos os cidadãos.

O melhoramento que vamos ter em nível educacional com o cumprimento das exigências do BM é figurativo e questionável: o número de alunos em cada sala de aula foi aumentado, um professor que ensina a trinta, passa a ensinar cinquenta, diminuindo custos, com a contratação de professores e aumentando os benefícios, isto é, mais crianças alfabetizadas; os professores são os causadores de problemas em potencial – a não aprendizagem -, como os professores não são prioridades para o BM, há, portanto um sucateamento da profissão docente e o investimento para a educação se volta para os livros didáticos e bibliotecas.

A capacitação docente não faz parte dos programas gerais de reformas, esta só é pensada a posteriori. Primeiro, vêm as reformas educativas, depois começa o processo de capacitação. Desse modo, cria-se um plano de persuasão docente, ou seja, parte considerada dos recursos é destinada a convencer os docentes sobre a importância das novas medidas, ficando restrita à capacitação propriamente dita. Sendo assim, chegamos ao século XXI e a educação no município de Manaus tanto faz para menino ou para menina, para formação de professores e de professoras, continua a ser um problema na região.

3 AS AÇÕES DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ONDE O PROPOSTO E O VIVIDO SE CONTRADIZEM NA REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR EM MANAUS

Neste capítulo procuramos analisar as escolas estudadas segundo as observações realizadas, entrevistas e questionários aplicados as professoras e aos professores, totalizando 216 profissionais da educação em 26 escolas do Estado no município de Manaus. As análises tiveram como objetivos compreender como os profissionais da educação reorganizam o espaço, as condições de funcionamento da escola, identificando a relação entre espaço escolar e ações das professoras e dos professores, facilitando o entendimento da prática pedagógica.

O espaço escolar está repleto de sentidos, significados, de vivências e convivências que fluem através das ações, das ideias, dos valores e representações. A pesquisa, nesse sentido, buscou compreender como as professoras e os professores, percebem, representam e imaginam a escola. Foram selecionadas 27 escolas, 10% do total das escolas por zona administrativa, em cada escola quatro professores e quatro professoras do ensino fundamental de 6º a 9º ano.

Nesta pesquisa, o espaço explorado é o institucional, não apenas na forma, na sua estrutura, mas no movimento que atribui a cada momento, frações diferentes do todo social. É o lugar ocupado por seus praticantes, que está sendo permanentemente alterado. As ações vão dando novas dimensões, forma e significados ao espaço.

3.1 A escola percebida pelas professoras e pelos professores

A escola é o lugar de vivência, de interações sociais e trocas culturais, podendo ser considerada espaço como um conjunto de fixos e fluxos. Fixo porque pertence a um lugar, a

um bairro, a uma comunidade. Fluxo porque ela é resultado direto das ações dos sujeitos que nela se instalam, dando vida ao que antes parecia abstrato. As ações que dão vida ao espaço escolar se assentam na subjetividade, nos sentimentos, na experiência e no simbolismo. A fim de estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e teórico sobre o conceito de espaço na visão das professoras e professores perguntamos a eles e elas como visualizam o espaço escolar atual e como deveria ser.

A maneira como foi representado o espaço atual está relacionada com a vivência cotidiana, instaurada pela experiência, sendo privilegiado na opinião das professoras e dos professores o singular, adquirindo conotação de espaço vivido. O espaço imaginado foi interpretado pelos sujeitos investigados, a partir de significados e valores atribuídos a estrutura física da escola. Como estamos trabalhando com gênero, apresentaremos as respostas das professoras e dos professores nos quadros 5 e 6, mostrando que há diferença na percepção do espaço escolar por homens e mulheres.

Quadro 5: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre espaço escolar (2012)

AGRUPAMENTO POR SEMELHANÇAS	**OPINIÃO DOS PROFESSORES**		**OPINIÃO DAS PROFESSORAS**	
	Espaço atual	Total	Espaço atual	Total
Espaço como sinônimo de estrutura física	A estrutura física é ruim	22	Não tem quadra	8
	A estrutura física deixa a desejar	12	Espaço físico inadequado	10
	Muito pequeno	1	Excelente espaço	1
			Falta muita coisa	3
	O espaço físico é razoável	1	Pequeno	10
	Escolas estão abandonadas sem espaços para desenvolver atividades práticas	1	Inacabado	5
	Não é ideal	1	Deixa a desejar	5
	Ótimo	2	*Lay out* incorreto	6
			Insuficiente para o número de alunos	3
			Deixa a desejar	5
	É bom	4	Corredores estreitos, ambiente quente	3

	Adequado	3	Salas pequenas e lotadas	12
	O espaço é insuficiente	7	Péssimo	4
	O espaço não atende à demanda dos alunos	1	Ótimo	5
Total		55	Total	80
Espaço como sinônimo de relacionamento	Apenas um ambiente de instrução	1	Sem identidade com os alunos	4
	Está desorganizado, falta mais pulso da gestão	1	Salas tradicionais	4
	Só pedra, sem vida	1		
	Não tem tempo para práticas curriculares, lazer, distração	4	Desorganizado	4
	Muito repressor	2	Um ar pesado	1
	Tradicional	5		
	A escola é um quartel	1		
	Muito desorganizado	11		
Total		26	Total	13
Espaço como sinônimo de tempo	Antiquado, preso ao passado,	2	Muito arcaico e preso ao passado	3
	Atrasado	2		
	Monótono e estático	3		
	Verdadeiros museus, onde se guarda cadeiras velhas, livros e outros	3		
	Escolas antigas, tradicionais, velhas	2		
Total		12	Total	3
Espaço como sinônimo de aprendizagem	Salas superlotadas	9	Falta manutenção e adaptação ao processo ensino aprendizagem	3
	Não tem recursos didáticos	2		
	Restrito em sala de aula	3	Não tem relação com os alunos, frio, sem vida	4
	Espaço onde a submissão e conhecimento surgem como sinônimo	1		
Total		15	Total	10
Total geral		108	**Total geral**	108

Fonte: Pesquisa de campo -2012

Destacamos que na opinião dos profissionais de educação o conceito de espaço escolar está fortemente relacionado aos aspectos físicos e ou construídos, relacionamento,

aprendizagem e tempo. Há uma acomodação intrínseca entre estas percepções. O tempo e o físico pressionam o espaço subtendido como aprendizagem e relacionamento.

Como tempo, os professores e professoras estão dizendo que urge deixar o passado, o arcaico, o museu, e se tornar mais moderno, informatizado, atualizado. A imagem do tradicional, de um tempo perdido, deslocado, parece demonstrar que existe uma linha tênue entre passado e presente, e que esse passado ainda se encontra concretamente fixado neste tempo e neste espaço atual, porém as suas práticas, suas ações, seus sujeitos não são do tempo presente, mas pertencem a um espaço e tempo passado. A professora e o professor vivem o hoje, com ações do ontem. Quem sabe, esta não seja a explicação do grande desajuste entre escola/professoras/professores/ e estudantes? Eles não se encontram porque não estão no mesmo tempo e no mesmo lugar

Como espaços construídos ou estrutura física, os profissionais de educação denunciam; “Não há espaços para desenvolvermos nossa prática”: não tem quadra, auditório, salas informatizadas, tudo o que temos são salas superlotadas. Essa visão suscita novas posturas, estruturas, práticas pedagógicas que deem conta do aprender e ensinar, de tornar a escola um ambiente de relacionamento e aprendizagem, de estrutura e de vida. Então o lugar e o cotidiano dos professores e professoras desvendam um espaço inserido na história, com características sociais e economia de um lugar. O poema de Paulo Freire sobre a escola resume os valores atribuídos ao espaço escolar pelas professoras e pelos professores:

> A Escola é: o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima [...] E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados". Nada de conviver com pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela.

> Ora, é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

A escola, nas percepções dos profissionais de educação, na primeira instância está caracterizada pelas formas: “salas pequenas, não tem laboratório, auditório, quadra, os corredores estreitos, estrutura inacabada, estrutura insuficiente para o número de alunos, sem área verde,” carteiras em mal estado etc. Percebemos que as mulheres (80) caracterizam bem mais o espaço nesse aspecto do que os homens (55).

Pelo grau de sensibilidade que foi impresso as mulheres, pensávamos que os homens caracterizariam bem mais o espaço enquanto forma. Por outro lado, como são as mulheres que, na maioria das vezes, organizam os espaços físicos da casa - se encarregam de fazer a distribuição dos móveis, a limpeza e também de determinar na hora da construção onde ficará cada espaço, por exemplo, a lavanderia perto da cozinha, porque facilitaria a agilidade das atividades etc. - é explicável porque as mesmas pensam espaço enquanto estrutura física mais do que os homens. É o que Bourdieu (1998) chamou de “estratégia de conversão”, ou seja, “um ajustamento permanente das práticas familiares às condições externas, independente do meio social”, porém essa rede de relações não é um dado natural, mas sim produto de um trabalho permanente de instauração e manutenção, que produz e reproduz relações duráveis capazes de assegurar ganhos materiais ou simbólicos.

O espaço escolar foi entendido tanto pelas mulheres quanto pelos homens como sinônimo de relacionamento: “tradicional, repressor, sem vida, pesado, quartel”. Sob esse olhar podemos perceber, novamente, particularidades do lugar enquanto espaço vivido. O destaque ao espaço vivido coloca em referência o conceito de lugar. O lugar, interpretado pela Geografia é visualizado não como um lugar em si, um lugar objetivo, mas como algo que transcende a sua materialidade, por ser repleto de significados. Passa a ser o lugar concreto e

único, que tem uma forma, mas uma forma não apenas natural ou construída, mas cultural em sua essência.

Lembrando que a linguagem não é apenas símbolo gráfico, mas representam os sentimentos, e vivência dos sujeitos, a escolha dessas palavras para definir relacionamento, nos leva a seguinte reflexão: que espaço é um quartel? Porque este espaço é repressor e sem vida? “A escola percebida como tradicional é muito apressada impõem um ritmo aos estudantes e docentes de estudo acelerado, “não há tempo de trabalhar tanto conteúdo, mas temos que trabalhar”, desabafa uma professora. A escola força o tempo do estudante, não importa que eles estejam preparados ou não. Como espaço repressor e quartel é percebida como clausura, é o corte entre o meio social e a escola, é o isolamento. São as regras impostas, são os desejos que são refreados, disciplinados, é a obediência cega, é a compreensão que a autoridade está ligada a posse da verdade. Nóvoa (apud citando Ferrièri, 1995, p 187) pedagogo suíço que usa a metáfora da criação da escola como coisa do diabo para dominar a criança, afirma:

> A criança adora a natureza: encerraram-na dentro de casas. A criança gosta de brincar: obrigaram-na trabalhar. A criança pretende saber se sua atividade serve para qualquer coisa: fez-se com que sua atividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam-na a imobilidade. Gosta de palpar objetos: ei-la em contato com ideias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõem-lhe o silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constrangem-na a exercícios de memória. Pretende buscar a ciência de modo próprio: é-lhe servida já feita. Desejaria seguir sua fantasia: fazem-na vergar sob o jugo do adulto. Quereria entusiasmar-se: inventaram-se os castigos. Quereria servir livremente: ensinou-se a obedecer passivamente. O diabo ria pela calada [...] (apud NÓVOA, 1995).

Notamos nas declarações dos docentes a concepção de que esse espaço cercea a liberdade, o ensino é chato, é algo penoso, a escola, que a professora e o professor trabalham parece ser um espaço intrinsecamente desagradável e chato. As frustrações dos docentes se manifestam contra as próprias leis severas que se submetem e submetem os estudantes,

querem o controle e a disciplina, mas não a querem do jeito que esta sendo vivenciada, querem modificar, mas não sabem como, estão como árvores presos as raízes do passado.

A escola foi considerada como espaço de aprendizagem pelas professoras e professores: “salas lotadas, sem recursos didáticos, sem identidade com os alunos” Nestes itens, destacaram-se mais as opiniões masculinas. Podemos dizer que o homem está hoje cuida, chora, limpa a casa, pega o filho na escola, cozinha. Mas no caso específico de perceber espaço enquanto tempo, aprendizagem, ambiente de relacionamento mais que as mulheres, há uma explicação sociocultual para isso, podemos afirmar que o homem foi muito mais moldado historicamente a pensar a prática política, racional, enquanto as mulheres pensam empiricamente.

O Homem pensa o espaço mais politicamente do que como estrutura. Para ele, a escola é local de trabalho, aí é mais fácil pensar em tudo aquilo que é necessário para desenvolver bem a tarefa. A frase de Victor Hugo retrata bem esse pensamento: “O homem pensa, a mulher sonha, O homem tem um farol: a consciência. A mulher tem uma estrela: a esperança”.

Embora não concordando com isso, mas é fato que a consciência cunhada tantos nas mulheres quanto nos homens sobre a vida social, determinaram as formas culturais de organização da vida e ainda hoje, em vários setores do mercado de trabalho, os homens têm pensado a prática e as mulheres executado. A educação é um desses setores. Como afirma Tomás Tadeu (1999) currículo masculino, pratica feminina.

Feitas as considerações a cerca da opinião das mulheres e dos homens sobre espaço escolar atual, cabe conferir a atenção aos conceitos atribuídos aos espaços formalmente constituídos.

As discussões sobre espaços a ideia de espaço como uma instância social, contendo todas as instâncias da economia, da cultura-ideológica, do político e institucional. Isso significa dizer que a essência do espaço é social. Observando as respostas das professoras e dos professores percebemos contidos nesse discurso o político, o social e o econômico.

Nesse caso, o espaço é além de objetos geográficos, naturais e artificiais, são processos representativos de uma sociedade em um dado momento, é a maneira como os objetos se dão aos nossos olhos. Podemos afirmar que os profissionais da educação estão pensando espaço a partir de uma visão social.

É difícil distinguir nas falas dos pesquisados onde começa o espaço político, o institucional, o natural, pois os sentidos dados a espaço estão mesclados de vida cotidiana, por conseguinte de valores, emoções e práticas. Vale notar os sentidos metafóricos e simbólicos que possibilita a construção de uma definição para espaço. Definições estas ligada a uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-relacionamento mútuos. Essas “ligações não se reduzem às relações objetivas de proximidade no espaço geográfico ou mesmo no espaço econômico e social, posto serem, inseparavelmente, fundadas em trocas materiais e simbólicas e cuja prática supõe o reconhecimento dessa proximidade”. (BOURDIEU 1998, p. 67).

Os profissionais da educação, ao pensarem no espaço atual, denunciam o espaço que têm, que vivem. Quando solicitamos no questionário que indicassem um espaço imaginado para escola, de um modo ou de outro, a partir de suas experiências pedagógicas tentam encontrar saídas para a construção de uma escola possível. Percebemos no espaço imaginado pelos professores e professoras sentimentos de esperanças de uma escola para todos e com qualidade. Com laboratórios por disciplina, que tenha a identidade do aluno, com salas maiores, informatizadas, climatizadas, com menos alunos por turmas, espaço físico adequado.

Quadro 6: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre o espaço imaginado (2012)

OPINIÃO DOS PROFESSORES		OPINIÃO DAS PROFESSORAS	
ESPAÇO IMAGINADO	**TOTAL**	**ESPAÇO IMAGINADO**	**TOTAL**
Deveria ter quadra e outros espaços	7	Com quadra	8
Com sala de informática	1	Sala de aulas com mesas para desenvolver experiências praticas,	5
Com menos alunos nas turmas	3	As escolas públicas deveriam passar pela mesma fiscalização das particulares	1
Com laboratórios para as disciplinas, auditório, quadra etc	10	Deveria ter a cara do aluno, ter relação com o sujeito que frenquenta	3
Usar ferramentas online e aulas práticas	1	Espaço físico adequado, com salas maiores, laboratórios, quadra, informatizado, bibliotecas	15
Tem que melhorar em todos os sentidos	2	Do jeito que esta	4
Do mesmo jeito do atual	3	Deveria ser maior, amplo	12
Um ambiente agradável	3	Deveria ter espaço para o lazer	1
Deve ser bem maior, mais organizado e estruturado	6	Salas reformadas, ar condicionado funcionando, cadeiras adequadas, armários.	7
Com mais área verde, jardim	1	Com espaços para desenvolver atividades extras classes.	8
Moderno, com equipamentos de informática, armários para os professores, alunos, laboratórios etc	10	Adequado às necessidades dos alunos e dos professores para ter aprendizagem	5
Dinâmico e compartilhado: espaço para práticas sociais	2	Salas com menos alunos	5
Com mais recursos didáticos: data show, mapas nas paredes	10	Mais atualizado e moderno	8
Bem mais estruturados para outras atividades práticas com os alunos	15	Com melhores acomodações para os professores e alunos	2
Com mais atrativos	2	Mais organizado e mais acolhedor	12
Espaço atualizado para a educação, reformado, moderno, equipado	17	Com ótima estrutura, boas instalações.	3
Ser mais democrático, compartilhado	3	Com apoio pedagógico	1
O aluno deveria escolher o conteúdo que quisesse estudar	1	Com áreas para esporte, arborizado, amplo	3
Com mais condições para o trabalho e com mais tempo	6	O melhor possível, pois aprendizagem envolve também espaço.	4
Precisa trabalhar os valores para a vida	1	Mais florido, limpo, mais organizado	1
Não deveria ter escolas	1		
Não vejo necessidade de mudanças	2		
Cabe ao profissional buscar superação	1		
Total	108	Total	108

Fonte: Pesquisa de campo - 2012

Novamente, o espaço percebido pelos professores é diferente das professoras. O homem vê o espaço imaginado com tecnologia, com práticas sociais, democrático, de formação de valores. A mulher quer um espaço arrumado, organizado, limpo, arborizado, com jardins. Este quadro confirma o que já desenhou o quadro anterior. O homem se demonstra mias politizado, mais antenado com as tecnologias.

Pedagogicamente este espaço pretendido leva a caminhos diferentes, pois há maior desencanto entre elas que entre eles – a explicação é porque elas estão diariamente lidando com a educação em sala de aula, isto é, se preocupam não apenas em ensinar, mas transmitir valores, muitas vezes, valores arraigados a conceitos tradicionais de ser mulher e homem.

A escola construída no imaginário das professoras e dos professores não é um ambiente desejado por quem está no poder, mas é uma escola que atende os reais interesses dos trabalhadores de modo geral, desejo bem presente na fala de uma professora que diz: “as escolas públicas deveriam passar pela mesma fiscalização das particulares”.

Ao imaginar um espaço com todas as condições para a melhoria do processo ensino-aprendizagem percebemos que as professoras e os professores desejam inserir a escola no mundo moderno, que acompanhe as mudanças política, econômica, cultural, social. Desejo bem presente na resposta de 17 professores e 15 professoras, que dizem imaginar uma “escola moderna, equipada, informatizada, reformada”. Mas elas e eles desejam um espaço “agradável, compartilhado, acolhedor”.

Podemos perceber que os que dizem que não veem necessidades de mudanças são poucos. Pensamos que estes profissionais de tanto conviver com uma escola falida, marginalizada, real, perderam a esperança. Um dos professores chega a afirma “não deveria ter escolas”. O projeto de uma escola pública, com distribuição menos desigual dos bens materiais e culturais deixou de ser sonho para professoras e professores que estão em fim de

carreira. Ao comparar o resultado das respostas com a idade dos 5 professores desencantados com a escola, eles têm em média 52 a 56 anos. Em entrevistas, eles afirmavam: “não vejo a hora de me aposentar”

Esta pode ser a visão de muitos profissionais de escola, uma decepção fecunda, pois é verdade que os sistemas escolares de Manaus sofrem com a deterioração de seus espaços e no que diz respeito à prática pedagógica, a desvalorização profissional, é natural que o desânimo tome conta dos que já estão na lida há muito tempo e que acreditaram que um dia a escola poderia ser a panaceia para todos os males da sociedade. Portanto, as mulheres e os homens que têm como profissão ensinar, vivem igualmente, os mesmos problemas.

A partir da visita as 27 escolas e das observações realizadas tivemos a ideia de que escola é prédio que se visualiza a partir do econômico, do social e do político, se diferenciando, portanto, do prédio estruturado uniformemente, e ao nos aproximarmos, cada vez mais percebemos o quanto a presença do aspecto econômico e político é inerente a construção das formas. Esse entendimento possibilita a percepção de que a estrutura escolar está relacionada às articulações de interesses e de esforços sociais e econômicos, e que envolve nesse sentido, as pessoas, os desejos e as intenções.

Esse olhar nos levou ao seguinte questionamento: por que será que as escolas públicas estaduais se apresentam como diz uma das professoras entrevistada: “sem vida, tão pesada”?. A quem interessa uma escola sem infraestrutura necessária para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem?

Das escolas visitadas por nós, apenas cinco apresentava boas condições estruturais, isto porque tinha recebido reforma há pouco tempo ou se tornado escolas do tempo integral. São estas que aparecem nas propagandas do governo para falsear a realidade. A maioria estava pichada, cadeiras quebradas, como diz a fala de outro professor “verdadeiros museus

de cadeiras e livros velhos". Um espaço imposto pelos planejadores de longos corredores estreitos, com salas uma ao lado da outra, superlotadas, na expressão do professor, "estática, monótona". A impressão que temos é que os prédios escolares foram construídos unicamente para cumprir a função de eliminar o déficit de salas de aulas a fim de cumprir o déficit causado pelo crescimento da demanda escolar.

Figura 18: Manaus: situação estrutural de algumas escolas públicas. a) cadeiras em péssimas condições ; b) pátio utilizado como quadra; c) fachada de uma escola pichada; d) corredores estreitos e gradeados.
Fonte: Foto: Aldenéia Soares da Cunha - 2012

As maiorias das escolas não têm área para o lazer, apenas, os chamados "pátios escolares", pequenos espaços, que muitas vezes são utilizados para atividades de educação

física e, na hora do intervalo, causam um aglomerado de alunos num frenético vai e vem nos quinze minutos que são liberados.

Prédios com instalações elétricas expostas, cozinhas inadequadas para preparar a alimentação, vasilhames de plásticos para servir a refeição das crianças e jovens sem condições higiênicas para o uso. Em 10 dessas escolas não havia quadra poliesportiva, as atividades físicas eram feitas no pátio. Nas outras 12, as quadras precisavam de reformas. Essa descrição, além da observação empírica pode ser comprovada pela opinião dos professores e das professoras sobre a configuração espacial das escolas no quadro 7.

Quadro 7: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre a configuração espacial das escolas (2012)

DIMENSIONAMENTO DOS AMBIENTES	PÉSSIMO	RUIM	BOM	ÓTIMO	NÃO SE APLICA	NÃO RESPONDEU
Layout da sala de aula	65	93	41	5	9	3
Layout da sala dos professoras/es	52	89	35	23	14	3
Layout da sala direção	25	56	93	23	11	8
Layout da secretaria.	39	47	90	27	10	3
Layout da distribuição dos móveis	39	47	92	23	11	4
Layout do pátio	87	32	67	10	11	9
Segurança (vigilância dos portões).	98	39	35	21	13	10
Fluxo adequado entre ambiente	70	30	86	20	7	3
Área construída da quadra de esporte é adequada	108	49	19	15	8	17
Área construída da sala de aula adequada	92	50	40	8	11	15
Existe rampa, elevador, cadeira, para os prof. Portadores de N.E	23	29	21	15	123	5
Área da escola atende com qualidade a demanda dos alunos	115	53	27	9	9	3
Sala dos educadores atende a necessidade de ambos os sexos	117	27	29	24	16	3
Existe rampa, elevador, cadeira, para os alunos. Portadores de NE	19	15	15	9	145	13

Espaço convivência entre alunos e alunas	119	34	34	10	11	8
Espaço para prática esportiva	127	42	13	17	12	5
Tamanho da sala de aula adequada	108	45	40	14	6	3
Acessórios didáticos	8	69	99	24	6	10
Luminosidade	111	26	44	22	11	2
Posição do quadro	9	43	125	37	7	4
Espaço da biblioteca	118	28	32	25	9	4
Espaço dos banheiros dos alunos	123	51	15	19	6	2
Espaço dos banheiros dos professores	85	48	49	26	5	3

Fonte: Pesquisa de Campo - 2012

216 profissionais de educação preencheram esse quadro e os dados se confirmam, quase todos os espaços analisados pelos professores ficaram entre péssimo e ruim. Todas as respostas apontam para velhos problemas não resolvidos. As opiniões das professoras e dos professores contribuem para vermos com mais lucidez os problemas estruturais e pedagógicos da escola.

Quando retornamos a escola para desenvolver esta pesquisa nos deparamos com os mesmos problemas vivenciados como professora da escola pública há dez anos. A realidade não mudou. As péssimas condições físicas e pedagógicas para desenvolver o processo ensino-aprendizagem continuam. As políticas públicas parecem esquecidas de construir escolas e repará-las, de garantir condições dignas de trabalho para os profissionais e alunos, que são vítimas e acabam virando réus porque se fracassam a culpa é somente deles.

As condições matérias de trabalho são semelhantes nas diversas escolas visitadas, principalmente as localizadas nas periferias. Os prédios escolares apesar de apresentarem estrutura sólida, evidenciam a ausência quase total de manutenção tanto no que concerne a sua conservação estrutural (paredes pichadas, portas sem trincos, vidros de janelas quebrados,

cobertos com papel madeira, por causa da refrigeração da sala etc). No que se refere a infraestrutura, faltam lâmpadas, quadros brancos em maus estados, sanitários danificados, ar condicionado que não funciona, falta de material de limpeza e de recursos humanos para desempenhar tal função. As condições de trabalho se agravam por conta do baixo salário, pois para sobreviver às professoras e os professores, não raramente, tem que trabalhar em mais de uma escola, sem mencionar o caso da maioria das professoras que têm de dar conta do trabalho doméstico. O gráfico 3, demonstra bem essa realidade.

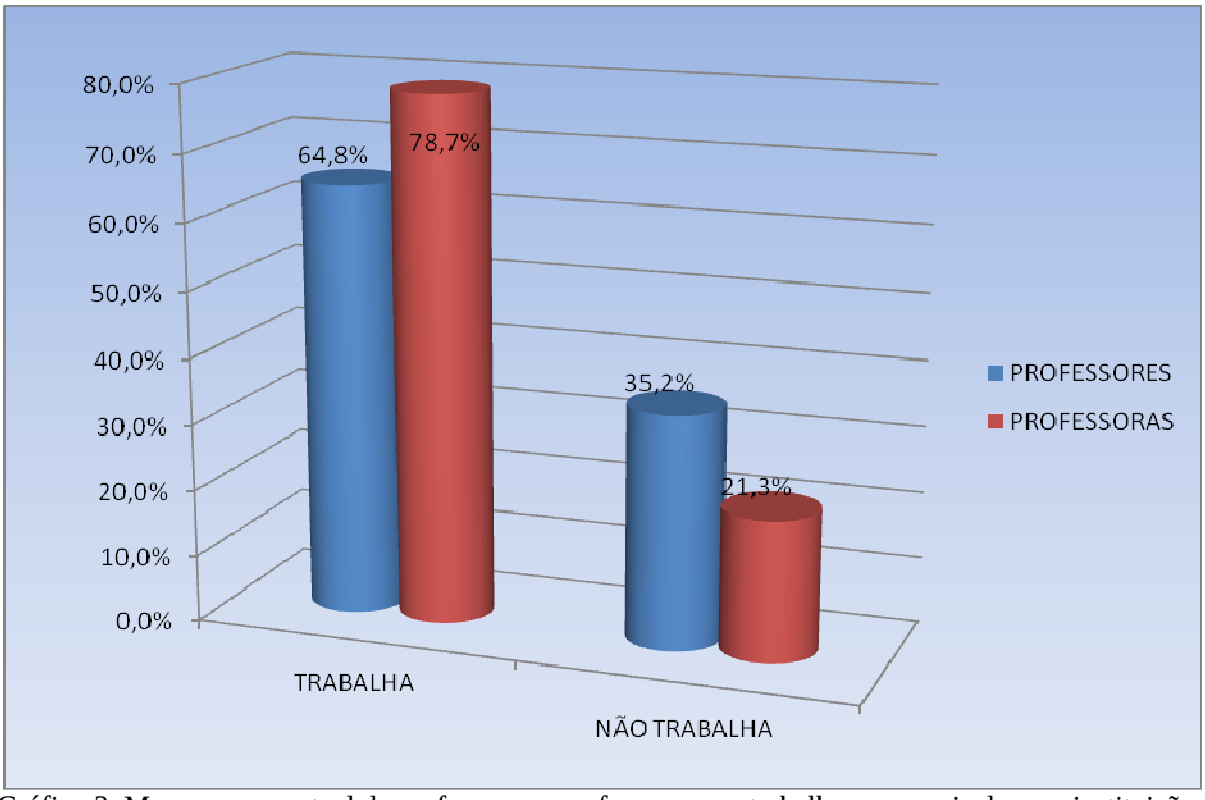


Gráfico 3: Manaus: percentual de professoras e professoras que trabalham em mais de uma instituição
Fonte: Pesquisa de campo - 2012

As condições insatisfatórias do trabalho na escola, com destaque para as más condições de trabalho refere-se à dupla ou tripla jornada que os profissionais da educação assumem, uma das professoras parece sintetizar bem essa situação: “Quatro horas de trabalho de sala, com quarenta alunos, não dá para fazer de jeito nenhum um trabalho individualizado

[...] e depois ainda tenho que sair daqui correndo, mal dá tempo de almoçar para pegar mais 4 horas de trabalho em sala, com mais 40 alunos, não tem cristão que aguente" (F.G.S., 45 anos, 18 de profissão, professora de matemática).

Pelo gráfico as mulheres trabalham em mais instituições do que os homens. Em entrevistas perguntamos aos homens o que fazem depois do trabalho, principalmente nas sextas-feiras, a maioria sai com os colegas para o barzinho, para o futebol, já há inclusive grupos formados, as mulheres a grande maioria ou vai para casa ou para outra jornada de trabalho. Esta resposta nos remete a construção do espaço idealizado pelas mulheres no quadro anterior onde às mesmas percebem o espaço sem o apelo para as questões sociais e políticas.

Elas discutem menos sobre questões políticas, noticiários. No cotidiano escolar a conversa feminina gira em torno de novelas, fofocas de revistas, receitas de bolos, promoções e organizações de eventos (estão sempre na frente de organizações de festa na escola), modas e problemas com os filhos. Aprendemos a pensar e nos pensar dentro de uma lógica restrita ao doméstico. Todas essas ações aprendidas concebem as mulheres e os homens em polos opostos, relacionados à variável de dominação e submissão. Abandonar essa lógica não pode ser tarefa simples. A desconstrução dessa dicotomia leva a problematização de cada polo, mostrando que eles são unos e plurais, e isto pode se constituir em estratégias férteis para mudança de pensamentos e comportamentos.

O espaço social da mulher é o espaço social do trabalho, com sua dupla jornada na escola e o acompanhamento de casa. Os espaços sociais vivenciados pelos homens lhes permitem maior abrangência política, sobra tempo para o lazer, para as reuniões sociais, para assistir aos programas informativos. A elas cabe apenas o espaço do trabalho e do lar.

A maioria das professoras e dos professores quando perguntamos por que trabalham em mais de uma instituição as respostas estavam sempre relacionadas com aumento de renda. A afirmação da professora exemplifica essa afirmação: “tem que trabalhar em três turnos se quiser viver melhor”. A escola é percebida como um espaço marginalizado porque o profissional que está nela é visto como inferior, pois é quem recebe um dos menores salários do funcionalismo público.

A desigualdade deste espaço é física, é social, é política, é econômica. É um espaço desigual, vítima da desigualdade, mas que fomenta a desigualdade. Para Lefébvre (1976, p. 25) "o espaço é o *locus* da reprodução das relações sociais de produção." Como o resultado da produção escolar se dá em longo prazo, e na sociedade neoliberal, exige resultados em curto prazo, logo a produção dos professores será desvalorizada. Numa mesma linha de raciocínio para Milton Santos (2008) o espaço é social e não apenas reflexo social. Ou seja, se o espaço é resultado da ação humana, e ele é reflexo e condição da sociedade. Então, se temos uma sociedade desigual, o espaço será desigualmente utilizado, distribuído e significado. Como a escola ainda neste país é pensada como despesa e não investimento, isso explica por que a escola ocupa economicamente um lugar desigual no contexto econômico, levando à desvalorização da profissão.

A miséria da escola assemelha-se à carência e a miséria dos filhos dos trabalhadores que a frequentam. Perguntamos aos professores se conhecem a realidade do bairro em que a escola está localizada e as respostas indicam na sua maioria: bairros periféricos, famílias carentes, bairros violentos com formações de galeras etc. Talvez seja por isso que se percebe certo conformismo em aceitar essa escola que aí está. Em entrevista com as professoras e os professores, número significativo chegava a afirmar, “esses meninos muitos carentes têm dificuldade para aprender, não tem motivação”.

Percebemos que a visão elitista está impregnada na visão de muitos profissionais da escola. A defasagem de aprendizagem tem sido caracterizada como carência de inteligência e a falta de motivação, como carência social, não se percebe essa marginalidade cultural como fruto de um contexto social que exclui. A impressão é que a falta de existência material, de estrutura física, de salários, condições dignas de trabalho é esquecida e engavetada tanto pelas professoras e pelos professores, quanto pelos centros de decisão da política educacional.

3.2 Sentimentos que o lugar da escola desperta

É curiosa a resistência das professoras e dos professores em trabalhar na docência. A realidade é um desafio constante, pois problemas estruturais, problemas crônicos como violência, apatia, desinteresse dos estudantes são vivenciados no cotidiano escolar. Como não lembrar a música do Chico Buarque, Pedro Pedreira, neste contexto? O professor e a professora parecem o Pedro pedreira, penseiro, esperando o trem que nunca vem e assim vai passando o tempo, e a gente vai ficando prá trás, esperando, esperando, esperando.... Até quando os profissionais da educação vão esperar?

Há muita expectativa que não chega: condições de trabalho, formação continuada, salários. Esperanças frustradas, identidades descaracterizadas, vontade cerceada. Como afirma Arroyo (2000, p. 137), “Há uma escola emergente nas rotinas, nos problemas, nas péssimas condições de trabalho [...] e nela interagem pessoas com ânimo e desânimo”. Satisfeitos e insatisfeitos, não se sentem valorizados, mas gostam do ambiente escolar. Essas tensões se expressam na prática escolar docente e procuramos mapeá-las a partir do seguinte questionamento: que sentimento o espaço escolar lhe proporciona?

Quadro 8: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre os sentimentos provocados pelo espaço escolar (2012)

SENTIMENTOS	HOMENS	MULHERES
Segurança	47	44
Insegurança	39	42
Satisfação	78	52
Insatisfação	21	21
Vontade de mudar de profissão	25	23
Irritação	23	21
Prazer	62	40
Gostar do ambiente	78	65
Angustia	11	9
Perda da vontade de ensinar	21	13
Não se sente valorizado (a)	43	30

Fonte: Pesquisa de campo 2012

Neste questionário, os pesquisados podiam marcar mais de uma opção e ficou visível que o sentimento de satisfação, prazer e gostar do ambiente são as respostas mais marcadas, seguida pela "não se sente valorizado (a)". O ideário pedagógico fala mais alto, vai além das condições estruturais, penso que até dominante, numa visão meramente liberal e humanista de sociedade e indivíduo. A fala da professora entrevistada explicita essa afirmação: "De modo geral o professor no Brasil é desrespeitado, só se é professor neste país quem tem vocação, gosta de ter a necessidade de conduzir os jovens a ter uma opinião crítica para haver mudanças sociais e políticas. Eu acredito na mudança do país" (P.R.N.M., 54 anos, 24 anos de profissão, professora de geografia)

Alguns chegam a responsabilizar os próprios colegas de trabalho pelo desânimo. "todo mundo sabe o salário que vai receber quando escolhe ser professor, não entra enganado, então tem que ter vocação. Estou aqui para dar minha contribuição para a sociedade" (M.S.G.S., 45 anos, 25 anos de profissão, professora de história).

Percebemos no discurso, ideias de muitos, alguns profissionais da educação deixam de considerar que numa economia de mercado, quem é bom acaba sendo atraído para outros

setores que pagam mais. Os baixos salários, articulados com outros fatores inibidores parecem acabar atraindo para a escola pública, especialmente da periferia, pessoas com pouca qualificação. O magistério é a saída para muitos que querem pelos menos entrar no mercado de trabalho. Infelizmente, quando esses profissionais conseguem qualificação melhor, deixam a escola do ensino fundamental e vão para o ensino superior. Com frequência a bolsa de estudo é superior ao salário recebido no ensino médio e fundamental.

A falta de uma análise critica para a situação que a escola se encontra pode limitar a reconstrução de uma experiência pedagógica que supere a visão elitista, tornando esse espaço público uma escola de segunda categoria. Julgamos, entretanto, que há razões materiais mais do que suficientes para que os profissionais da escola tenham pouco entusiasmo em trabalhar, por isso a vontade de mudar de profissão, a angústia, a perda na vontade de ensinar.

Há um desprestígio real dos profissionais de educação, estes são inferiorizados socialmente, alguns relatam se sentirem até envergonhados quando tem de mencionar a ocupação profissional. Um professor afirma: “Decepção, acho que aqui não é mais o meu lugar: meu tempo aqui já está vencido” (D.A.K.N. 44 anos, 26 de profissão, Língua Portuguesa).

O sentimento de insegurança também chamou a atenção, a questão da violência e da falta de segurança está associada aos bairros periféricos. As professoras e os professores sentem medo de serem assaltados, agredidos física ou moralmente no caminho de casa para escola ou ainda a falta de segurança dentro da própria escola. Selecionamos alguns relatos para exemplificar esse sentimento:

> [...] do lado de fora com três alunos do 9º ano, corremos para atrás de um carro depois de bater por várias vezes no portão da escola. Os tiros começaram longe, não tinha necessidade de fechar o portão naquele momento. Uma semana depois o rapaz que saiu atirando, eis aluno da escola foi morto. Isso foi em 2010. Naquele dia senti muito medo, o que mais me

> chocou foi a escola não me proteger (T.S.S., 36 anos, 13 anos de profissão, disciplina; ciências naturais).
>
> Ano passado, no entorno da escola já fui roubado, levaram meu computador e minha carteira (P.N.S. 36 anos, 5 anos de magistério, professor de Língua Inglesa).
>
> A violência do bairro é grande e muitas vezes já pegamos jovens armados em sala de aula. Hoje tenho medo até de mandar esses meninos se sentarem, eles encaram você, com o olhar te ameaçam (F.B.F., 48 anos, 12 anos de magistério, professora de geografia).
>
> Os alunos ameaçam os professores, brigam muito entre si, a escola não é mais um espaço de respeito. As brigas que começam dentro da escola vão para as ruas, eles se pegam lá fora e agente não pode fazer nada, nem tomamos partido porque pode sobrar para o nosso. Este ano, porque chamei a atenção de uma turma, do 8º ano, eles furaram o pneu do meu carro, e o pior eles se defendem, ninguém acusa ninguém (G.F.R. 40 anos, 15 anos de magistério, professor de artes)

A insegurança é um sentimento bastante presente entre as professoras e os professores, principalmente para os que trabalham no período noturno. Eles não temem apenas a violência do bairro onde a escola esta inserida, eles temem a violência entre os alunos, e dos alunos com os professores. Segundo a fala de uma professora em entrevista, “o alunado é outro, há 20 anos, podíamos chamar a atenção e eles obedeciam, hoje, a realidade é outra, e os pais não estão mais do lado dos professores, dificulta mais ainda o nosso trabalho, ainda bem que estou perto de me aposentar” (F.M.F. 54 anos, 30 anos de magistério, professora de Língua Portuguesa).

Nas declarações dos docentes em relação aos sentimentos que o espaço escolar lhes provoca observa-se uma decepção com a realidade de trabalhar na escola pública, em especial em seu alunado. Os sentimentos de irritação, angústia, perda da vontade de ensinar, está relacionado com a imagem que elas e eles têm dos alunos, “Os alunos de ontem não são mais os de hoje”. Existe um descompasso entre os estudantes imaginados e os da realidade da escola pública. Afirma uma professora “É difícil tentar dar aula para uma turma que não quer

nada com nada, nem material para escola ela traz". Outro expõe: "Os alunos perderam o interesse em aprender, não ficam mais quietos, não prestam mais atenção".

A escola não acompanhou as grandes mudanças que se operaram na sociedade, os métodos ainda sãos os mesmos; a sala de aula arrumada da mesma forma; conteúdos ministrados da mesma maneira. Percebemos nas visitas as escolas que não há uma integração da pedagogia com os problemas que a nova geração de estudante traz para a sala de aula. As professoras e os professores s se queixam da agressividade, da briga, da indisciplina dos alunos, em contrapartida suas práticas pedagógicas não mudam.

Mostramos para os professores e professoras três desenhos de arrumação diferenciada da sala de aula e em sua totalidade a resposta dos professores aponta para o desenho tradicional de ensinar (figura 18), alunos um atrás dos outros e as professoras e os professores na frente fazendo as preleções. O l*ayout* selecionado pelos pesquisados é justamente os da cadeira em fileiras, com a mesa do mestre na frente, e a metodologia, nas observações realizadas, é a do professor ou professora fazendo as preleções e os alunos enfileirados copiando. Essa escolha reforça o sentimento de espaço concebido anteriormente como autoritário, quartel e arcaico.

Ao mesmo tempo as percepções das professoras e dos professores demonstraram ser contraditória, pois num primeiro momento se queixam do espaço que têm, mas quando são solicitados a demonstrar seus sentimentos, rumamos para o tradicional, o conservador. É interessante perceber o que essa dicotomia pode representar. Será apenas um desencontro, ou tais contradições podem estar apontando para um processo de transformação. A professora e o professor sente num primeiro momento que é preciso mudar, entende quais são os caminhos para uma melhor educação, mas carregam consigo o ranço do espaço escolar tradicional.

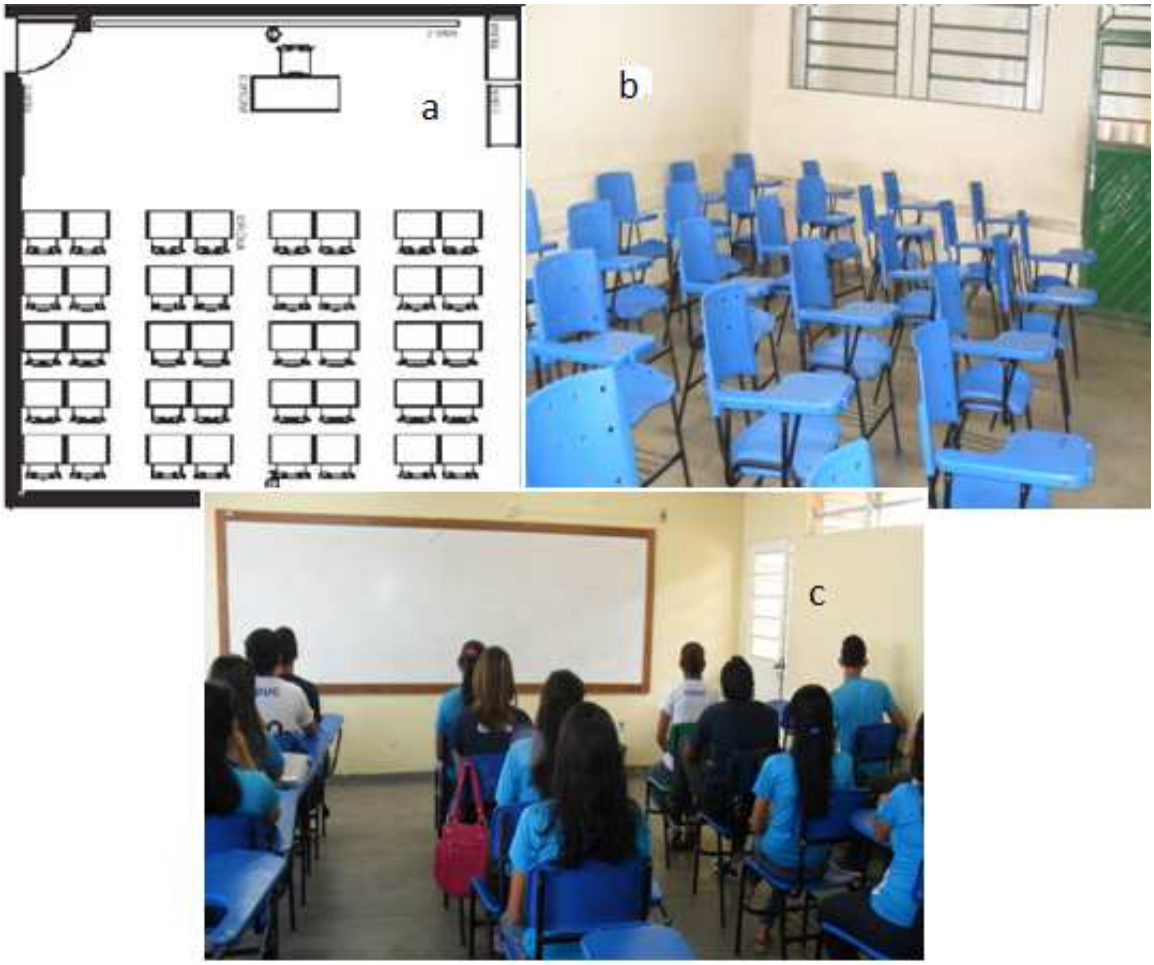


Figura 19: Manaus: *Layout* da sala de aula da maioria das escolas: a) escolha do *layout* pelos docentes no questionário; b) arrumação das cadeiras na sala de aula; c) alunos enfileirados em sala de aula - 2012.
Fonte: Foto: Aldenéia Soares da Cunha – 2012.

Na escola o processo de conhecimento é percebido como papel exclusivo da professora e do professor, é como se elas e eles tivessem cristalizado os momentos anteriores e a escola se tornou espaço de confronto entre o passado e o presente, mediante as relações sociais nela estabelecidas.

A culpa maior do desinteresse, apatia, indisciplina dos alunos não escapa ao discurso da “família” desestruturada. A identificação da tendência de se culpar a família por essas atitudes não significa que as professoras e os professores não estão conscientes da existência

dos reais problemas por detrás dessa prática, também não pretendemos dizer que a escola pública tenha que assumir para si a solução dos problemas comumente apontados.

Os profissionais da educação afirmam que os estudantes estão mais rebeldes, de celulares nas mãos, não escutam mais os professores. A queixa maior dos profissionais é não conseguir dar aulas.

Nas observações, percebemos o desinteresse dos alunos pelos estudos, mas, contraditoriamente, verificamos que estes gostam da escola para trocar informações com os colegas, conviver. O pátio é o lugar mais interessante da escola, principalmente para os estudantes do 8º ao 9º ano. Este é o lugar do namorico, das trocas de bilhetes. A sala do apoio pedagógico é um entre e sai constante de alunos que pedem para ir para casa por que estão com dor de cabeça, dor de coluna, cólicas menstruais. Na fala da supervisora de uma das escolas: “esses meninos e meninas têm dor em tudo que é canto, a escola parece provocar tais dores”. Observamos que ao sair da escola, saem contentes, rindo, conversando e muitas vezes nem vão para casa.

A escola é o lugar de trocas de experiência, mas os alunos negam a forma como o processo ensino-aprendizagem. Para Paulo Freire (2003) ninguém ensina ninguém, as pessoas aprendem midiatizadas pelo meio, ou seja, as pessoas aprendem pela vivência e convivência, pela troca de informações. O papel dos profissionais da educação nesse contexto é o de mediar e não “dar aulas”. É construir momentos de interação entre os alunos, e o conhecimento. A aprendizagem a partir desse paradigma progressista é construção do sujeito, e para que isso aconteça este precisa ser ativo no processo, o conhecimento é o objeto a ser manipulado.

Todavia, como proporcionar aprendizagem a partir de um ideal progressista se as salas geralmente são compostas de 45 a 50 alunos? Como acompanhar a progressão dos estudantes,

como estimulá-los a aprender se a própria professora e professor estão desestimulados? A metodologia de “dar aulas” é a dos moldes tradicionais, os alunos fazem cópias longas dos quadros, passam o tempo de aulas fazendo exercícios do livro didático, isto é, copiando as respostas que têm no final do livro. A professora ou professor faz uma preleção inicial dizendo como a cópia ou o exercício deverá ser feito. Quando o assunto é novo, o tempo de preleção é maior.

Durante a explicação, os alunos ficavam apenas escutando, nenhuma pergunta, nenhuma interação, cadernos abertos, caneta na mão, mas nada era copiado, a não ser o que a professora ou professor escrevesse no quadro. Os cochichos eram constantes, várias vezes a “aula” era parada para chamar a atenção de um ou de outro aluno, geralmente as seguintes frases eram repetidas; “quem não quer assistir aula pode sair”. Em uma das observações, uma professora de ciências naturais flagrou um aluno vendo fotos pornôs no celular. O aluno foi levado à direção, esta mandou o aluno para casa e ordenou que só voltasse a escola novamente com a presença dos pais.

Estamos na era digital, mas nós professores usamos giz ou pincel. Nossos alunos carregam na mochila uma parafernália eletrônica. Essa geração já nasce plugada, com inéditas formas de ensinar e aprender. Mas a escola que se propõe a ensinar essa nova geração pouco se modernizou.

Temos um modelo analógico de ensino, os especialistas já apontam para o momento de ruptura e precisamos estar preparados se quisermos continuar ensinar e aprender. Para isso, não adianta apenas investir em laboratórios de informática, é preciso repensar inclusive a geografia da sala de aula, em vez de taxarmos os alunos de desinteressados, indisciplinados, desatentos é preciso investigar o porquê dessa aparente apatia.

Essa geração fuça, mexe, pluga, implode a escola. Eles são chamados a geração Y, alguns sociólogos já estão identificando a geração Z, eles têm uma inquietude permanente, alimentada pela velocidade das redes a que estão conectados, inclusive, por conta dessa rapidez sofrem com os efeitos da dispersão, mas as escolas, ainda está no modelo dos séculos XVIII e XIX.

Esse novo comportamento dos alunos, devido à evolução das tecnologias e ao uso das mesmas pelos jovens geram novas demandas espaciais. O processo de automação da sociedade é muito rápido e a escola não tem acompanhado essa automação, porém seus sujeitos principalmente os estudantes estão antenados a essas mudanças, todavia a escola e as professoras e os professores apesar de identificarem tais mudanças, permanecem os mesmos. As novas mudanças tecnológicas trazem consigo para a escola uma quantidade de consequência, a primeira exigiu a criação de um espaço próprio para abrigar as máquinas, o laboratório ou sala de informática, em contrapartida a professora e o professor não dominam totalmente o equipamento.

Atualmente, a maioria das escolas possui laboratório de informática, mas nem sempre oferece condições para colocar um aluno em cada computador, esse é um problema que deve ser contornado, isso obriga os docentes a pensarem como organizar esse espaço de forma a facilitar o trabalho pedagógico. Segundo Milton Santos (2008) à medida que a sociedade se moderniza, requerendo máquinas, insumos materiais e intelectuais, a oferta de bens e serviços tende a ser substancialmente diferente. Podemos afirmar que a escola ainda é o espaço que não se modernizou quem sabe aí encontramos a explicação para o desinteresse dos estudantes e sua rebeldia possa ser uma forma de gritar por mudanças.

Hoje a sociedade contemporânea exige criatividade e nós, profissionais da educação, cerceamos essa criatividade porque queremos padronizar os alunos num modelo fabril. Todo

mundo pesquisando a mesma coisa, trazendo para sala os mesmos resultados. Durante uma entrevista, ouvi o desabafo da professora: “Não consigo chamar a atenção desses alunos, eles ficam o tempo todo ao celular, inquietos, tenho vontade de sair correndo da sala”.

Outro professor narrou: “outro dia para ministrar aula de geografia fiz de conta que a lousa era a página do facebook, coloquei o tema e disse: Cada um tem que ler sobre o assunto para postar a mensagem. Para minha surpresa, de vez enquando um se levantava para escrever, havia umas gracinhas, mas havia coisa séria. Depois fomos discutir sobre o que cada um postou, foi muito legal. Agora tenho uma página no facebook e atribuo ponto pelas postagens; consegui finalmente a atenção dos alunos”.

Pensamos que as professoras e os professores percebem a escola com suas paredes, muros, sentimentos, questões sociais e políticas, como já demonstrado anteriormente, mas esta narrativa mostra outra dicotomia neste espaço: docentes e alunos vivem em mundos diferentes, por isso não se encontram, porém quando o docente sai do físico para o virtual, ele enfim se encontra com seus alunos.

Após relato de algumas observações, consideramos importante apontar que o comportamento docente reforça a concepção de um processo ensino-aprendizagem desenvolvido, na maioria das vezes, no velho estilo da escola tradicional, o professor ensina e o aluno aprende; o professor “dador de aula” e os alunos assistem sem delas participar como sujeito do ato educativo.

A escola é uma estrutura histórica que reproduz o passado, embora tenha lutado para se renovar. A lenda abaixo, ouvimos em um curso de formação para professores, exemplifica a escola tradicional vivenciada por todos nós:

“Conta a lenda que um homem muito sábio da Idade Média, queria saber como seria o futuro, sendo assim pediu aos seus servos para o congelassem e só no século XXI, o

despertassem. Chegando a época desejada o seu pedido é realizado. Ao acordar sai para a rua para ver a cidade. Que susto tomou! Achou as pessoas malucas, pois falavam sozinhas, não percebia ele que elas estavam conversando ao celular. Em vez de carroças encontrou umas máquinas velozes, (os carros), com muito medo entrou em uma das casas para se esconder, a família que ali estava reunida nem percebeu sua presença, pois estavam todas hipnotizadas por um aparelho estranho (a televisão, assistindo novela). Muito triste o homem começou a vagar pelas ruas, achando que as pessoas tinham enlouquecido. Ouviu o sino de uma igreja, e logo foi para lá. Sentou e ficou aguardando o início da celebração. Novamente outro. O padre. não rezava mais de costa para o povo, violões, baterias, guitarras, faziam barulho e as pessoas rezavam dançando. Desolado, sai errante pelo caminho, até passar em frente a uma escola e vê o professor ministrando aula. Finalmente em casa, pois as cadeiras continuavam enfileiradas, as crianças caladas, copiando e ouvindo as preleções do mestre".(Informação Verbal)

A escola é um exemplo de mais lenta metamorfose, onde muito do passado se faz presente, por isso, é possível ver representado no seu interior a situação que se deseja eliminar. Apesar das professoras e professores serem os sujeitos que mais falam de mudanças, continuam a reproduzir as mesmas estruturas. A escola vem buscando superar essa tradição, todavia na prática docente a recorrência ao passado é muito forte: a reprodução das metodologias anteriores, repetição, memorização de conteúdos para realizações de provas, preleções das professoras e dos professores são rotinas na maioria das escolas. Usar as redes sociais para produzir conhecimento é criatividade de poucos. Segundo Milton Santos (2009, p 75):

> Muitos dos que se inclinam para o papel do espaço nas transformações sociais imaginam que um automatismo é possível. O fato, porém é que cada estrutura do todo reproduz o todo. Assim, em uma fase de transição, as estruturas vindas do passado, ainda que parcialmente renovadas, tenderão a continuar reproduzindo o todo como era na fase precedente. Todavia, se cada estrutura do espaço é a instância social de mais lenta metamorfose e adaptação. Por isso ela poderá continuar, por muito tempo, a reproduzir o todo anterior, a situação que se deseja eliminar.

Faz tempo que tentamos deixar para trás a escola tradicional. Sabemos até responder por que não queremos mais fazer desse jeito, mas não sabemos como deixar de fazer. Para Castellar (2007), a realidade educativa está repleta de contradições e ecletismo, no que se refere ao conhecimento como um processo de autoconstrução contínuo, consequentemente isto interfere na prática docente, porque a falta de clareza teórica e metodológica dos docentes, cria uma expectativa falsa em relação aos significados dos saberes escolares.

Essa preocupação de tentar mudar o ensino escolar nos leva a refletir sobre nossa própria prática, no sentido de buscar alternativas que possam contribuir para a melhoria na qualidade educacional, principalmente, se partirmos de premissa de que para ensinar, antes é preciso aprender. Compreendendo que o ensinar e o aprender estão alicerçados na inovação. Inovação aqui entendida como resultado de tensões e não meramente inserção de novidades técnicas (CUNHA, A. 2009).

Nas entrevistas com os docentes é interessante observar que embora reconheçam que a escola do passado já não cabe mais no tempo presente, tendem a imputá-la aos estudantes. A superação de uma prática milenar não é tão fácil de superar. Passado e presente vão conviver até que todo o espaço seja renovado.

O fracasso escolar persiste, embora os jovens fiquem mais tempo na escola, pouco adianta, eles não aprendem, embora as propagandas governamentais mostrem uma escola atualizada, ativa, com professores preparados. Por detrás desse fracasso, vamos encontrar péssimas condições de trabalho, principalmente baixos salários, falta de planejamento, professoras e professores com dupla ou até tripla jornada de trabalho, verdadeiro “professor aluguel” que vende sua força de trabalho para várias instituições, como forma de garantir a subsistência.

Se utilizando do discurso de que a educação é uma “responsabilidade de todos”, o governo acaba responsabilizando apenas um dos elementos desse processo, a professor e/ou professor pelo sucesso e fracasso escolar, eximindo-se do processo. Concordamos que a educação é responsabilidade de “todos”, mas o “todo” (o governo) não se deu conta disso. Os discursos das autoridades educacionais estão repletos de belas proposta que até agora não tem se concretizado inteiramente, porque no momento de sua execução, falta a vontade política e os recursos capazes de levá-los efetivamente a bom termo. Sendo assim, ficamos presos ao passado com um olhar para o futuro.

3.3 Professoras e professores e a organização espacial das escolas

Neste tópico procuramos analisar o significado e os significantes da organização espacial no código de linguagem das professoras e dos professores. O tratamento descritivo que demos à interpretação constituiu num dos procedimentos da análise do conteúdo. Através da descrição objetiva, sistemática e quantitativa dos conteúdos manifestados por elas e eles, delimitamos as unidades de codificação nas frases elaboradas pelas pessoas, permitindo, portanto, compreender os significados dos itens obtidos, respondidos nos seus contextos.

É necessário deixar claro que espaço aqui é espaço social. “O espaço é uma condição do comportamento, mas condição passiva, variando quando o comportamento humano também varia [...] não teria qualidades dinâmicas se não fossem as mudanças dos valores sociais, dos interesses sociais e das técnicas sociais” (MOORE apud SANTOS, MILTON, 2001, 158).

Na questão perguntada às professoras e aos professores se considera a escola um espaço bom para trabalhar, as respostas apontaram para o espaço como significado social e relacionado à estrutura física. Como já foi relatado o espaço como estrutura física, vamos nos ater apenas ao social concebido na vivência cotidiana.

Na opinião das professoras e dos professores, o espaço escolar foi considerado como um ambiente de relacionamento, proporcionando a convivência com os colegas, a liberdade de poder trabalhar, preparar os estudantes para o exercício da cidadania, de fazer o que gosta, a companhia dos amigos, por estar dando sua contribuição para a melhoria da sociedade. (Quadro 9)

Quadro 9: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre a relação entre espaço escolar e trabalho (2012)

OPINIÃO DOS PROFESSORES	TOTAL	OPINIÃO DAS PROFESSORAS	TOTAL
A companhia dos professores ameniza as dificuldades do espaço escolar	3	A liberdade para exercer a docência faz o espaço ser bom para trabalhar.	2
Apoio da gestora e professores faz o espaço ficar agradável	4	Neste espaço se educa para a cidadania, por isso se faz a diferença.	2
Quando se faz o que gosta e estamos com todos os amigos todo, portanto todo o espaço é bom	6	O espaço é bom para trabalhar porque atende minhas necessidades	1
A escola é um espaço de convivência, onde todos podem compartilhar, por isso é bom.	1	O espaço escolar é um ambiente que escolhi para trabalhar, por isso é bom.	1
Ambiente que me sinto bem, prazeroso, porque quem faz o espaço é você	6	O espaço é bom porque me dou bem com todos	4
O espaço da escola é bom porque é pela escola que se faz uma sociedade verdadeira.	7	O espaço é bom porque temos bons organizadores e bons coordenadores	6
É bom trabalhar na escola porque podemos perceber as experiências do cotidiano	2	O espaço escolar é bom porque é muito bem organizado, harmonia entre os colegas	11
Gosto do espaço escolar apesar de não concordar com imposições direção	1	A escola tem sua autonomia é participativa, sendo assim este espaço é maravilhoso.	1
O espaço é bom porque temos boa harmonia com os colegas, apesar das limitações, da falta de material, de espaços.	9	É bom, porque existe interação entre a direção/coordenação/professores	2
O espaço escolar é um tédio, os alunos desinteressados.	1	O espaço é bom para trabalhar porque temos um ambiente é agradável	5
É um espaço que forma o social de cada aluno	1	O Espaço é bom para trabalhar porque é bastante tranquilo	5
Porque temos possibilidade de trocar experiências.	4	Porque as professoras são competentes e animadas	3
Total	48	Total	51

Fonte: Pesquisa de campo - 2012

Ao lidar com o cotidiano escolar, acentua-se o espaço no social, então a maneira de viver, de gostar do ambiente, das relações estabelecidas transforma o espaço e a realidade, mudando a vida. Dos 108 professoras e 108 professores que responderam esta questão, 48 e 51, respectivamente, percebem que a compreensão do espaço pressupõe a convivência do cotidiano, valorizando o movimento, a contextualização. Sendo assim, o espaço escolar é bom para trabalhar porque há os amigos, tem a possibilidade de trocar experiência, tem a interação entre os sujeitos, e "porque é pela escola que se faz uma sociedade verdadeira". Dessa forma as professoras e os professoras qualificam o espaço, ampliando os seus conceitos. Callai (2000, p. 94) chama a atenção para esse olhar e destaca:

> O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas neste espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem invisíveis têm que serem descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial esta mostrando.

Muitas marcas têm sido escritas no espaço escolar, uma delas é um descompasso entre escola e sociedade. Os métodos utilizados para ensinar se tornaram obsoletos e ineficazes, e apesar de tudo, eles ainda são utilizados. Os profissionais fazem o que podem, mas as condições sociais impostas não lhes dão as condições reais para o bom funcionamento da escola. A organização espacial escolar está mostrando que a atuação dos docentes do ensino fundamental tem uma ampla crítica desfavorável no processo ensino aprendizagem. Há desvalorização profissional, seja do ponto de vista social ou das condições de trabalho não favoráveis que aumentam as dificuldades do trabalho docente..

O cotidiano escolar aparece como nível mediador do político e do econômico, apesar da complexidade do lugar social ocupado pelas professoras e pelos professores, cuja trajetória profissional tem sido superar os obstáculos educacionais, tais como: empobrecimento da escola, falta de condições específicas para se trabalhar, valorização profissional. Os docentes

são regidos pelo sistema e vivem o trabalho docente num contexto social em que a desigualdade e a seletividade escolar não foram resolvidas.

Mesmo diante desse quadro, os profissionais da educação consideram o ambiente escolar prazeroso e agradável. “Ingenuamente” muitos acreditam que se têm autonomia para trabalhar, que ninguém controla o seu trabalho. A escola se torna o lugar privilegiado por excelência para redimensionar o saber e é neste espaço que os docentes manifestam sua ação pedagógica e constroem sua identidade. Mais do que socializador, o ambiente escolar faz o papel da instância formadora de ideias: “Neste espaço educa-se para a cidadania”, “se constrói uma sociedade verdadeira”, afirmam os docentes.

Duas questões se apresentam na fala dos profissionais. A primeira, o de estar em uma instituição tendo uma atmosfera pedagógica que imprime neles o social e a segunda que eles acreditam poder mudar o social através da instituição. É a vestimenta do “hábito de monge” de que nos fala Bourdieu (1997), o monge veste o hábito da mesma forma que o hábito veste o monge, pois este expressa a sua representação na *hexis* corporal, ou seja, o indivíduo expressa no seu corpo a sua história.

Ao vestir o hábito do monge, as professoras e os professores assumem para si a concepção que a sociedade lhes imprime - a de formadores de ideias, os de transformadores da sociedade pela educação -, elas e eles aderem ao projeto pedagógico da instituição. Em consequência, quando é vestido pelo hábito do monge, a cultura imprimida neles não lhes permite achar estranho o familiar, por exemplo, o fracasso escolar é tratado apenas no interior da escola, deixando de se perceber que seus maiores indicadores são externos a ela. Assim, é possível analisar os condicionantes no grupo social: ao aderir o projeto da instituição elas e eles não percebem que sua prática individual está marcada pelo social.

Parece haver espaço na escola para reflexão coletiva, pois o ideal da instituição passa a ser uma rede de relações, resta saber se a adesão a esse projeto permitirá que sua reflexão sobre a ação seja menos cativa às limitações impostas pela própria instituição. Porém uma questão é bastante relevante, a dimensão do trabalho pedagógico está ligada a outros setores da vida social. A fala dos pesquisados revela a subjetividade intrínseca ao cotidiano e os hábitos e comportamento dos sujeitos, o que garante, que na vida social escolar, não há somente composição estrutural, nem tudo é programado, capturado, hegemônico. Considerando que o docente tem uma prática consciente, ela ou ele pode em sua sala de aula se posicionar diante da miséria, da fome, da exploração, da desigualdade. Ao contrário, se tornam marionetes na mão do sistema educacional, mas mesmo assim se acham livres.

A vida cotidiana da escola dá lugar ao informal, ao espontâneo. A construção social da escola lida com uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas. Uma trama que é necessário conhecer, porque ela constitui simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real das novas alternativas, tanto pedagógicas como políticas.

No caso da escola, professoras, professores e alunos do Ensino Fundamental, há um espaço da vida cotidiana demarcada por fixos – casa, bairro, comunidade – interligados a itinerários. Estes sujeitos escolares podem estar ou não conscientes de pertencer a um conjunto de lugares e pessoas, espalhados, ignorados, mas com características comuns, o que leva ao entendimento de que o espaço pode ser entendido numa perspectiva metalinguística, haja vista congregar outros espaços, por exemplo: mesmo a escola estando localizada no centro urbano, ela integra espaço da periferia, do rural, num sentido mais restrito, compreende o espaço dos diversos sujeitos que convivem na escola.

Sem um cotidiano estabelecido o espaço se torna um lugar vazio. São as relações e situações sociais que o preenche e dão elementos para análise do lugar. A partir das

observações do cotidiano escolar podemos afirmar que a este tem sido um espaço de alienação e liberdade, de resistência e contestação, de possibilidades e negação.

O movimento real da vida cotidiana escolar constitui peça fundamental na discussão e no desdobramento para explicação da sociedade civil e da sociedade política. A civil se volta para a escola na tentativa, ainda incipiente de construí-la socialmente segundo seus interesses e necessidades. Este movimento constitui uma resposta a certas proposições, como a de retirar do Estado e devolver à sociedade civil a responsabilidade pela realização do processo de escolarização, contudo, por detrás desta construção está implícita uma valorização da escola para formação de uma sociedade de classe.

E assim, as professoras e os professores vêm desenvolvendo estratégias para a qualidade do ensino público, porque se sentem responsáveis pelo fracasso escolar. Uma gestora em depoimento afirmou: “minha escola ficou abaixo da média, esse ano vamos trabalhar duro para atingir os objetivos”. Há uma serena confiança e um profundo sentido de compromisso com a educação. Sem perceber as peculiaridades intrínsecas a esse fracasso, a gestora não se dá conta das condições de precariedade que terá que enfrentar se quiser ganhar essa luta.

À medida que observamos e aprofundamos as diversas dinâmicas e relações desenvolvidas, a escola aos poucos deixa de ser apenas um prédio desconhecido para se transformar em um espaço humano, cheio de contradições que emergem quando os seus sujeitos mostram-se e revelam-se diante das inúmeras situações vividas no cotidiano. Uma dessas contradições é apontada pelas próprias professoras e professores que explicitam as várias dificuldades para desenvolver suas atividades, dificuldades essas que minimizam a qualidade do ensino. A escola, antes considerada um espaço para produzir cidadania, é também um espaço de não-aprendizagem.

Ao serem questionados sobre as dificuldades que encontram para desenvolver suas atividades pedagógicas (Gráfico 4), as professoras e os professores centram suas respostas na falta de estrutura física adequada, ambientes para atividades extracurriculares, salas maiores, entre outros. Constata-se a falta de interesse dos alunos, acompanhamento familiar, material didático, tempo para realizar o planejamento e salas superlotadas são outros elementos que dificultam o trabalho dos docentes.

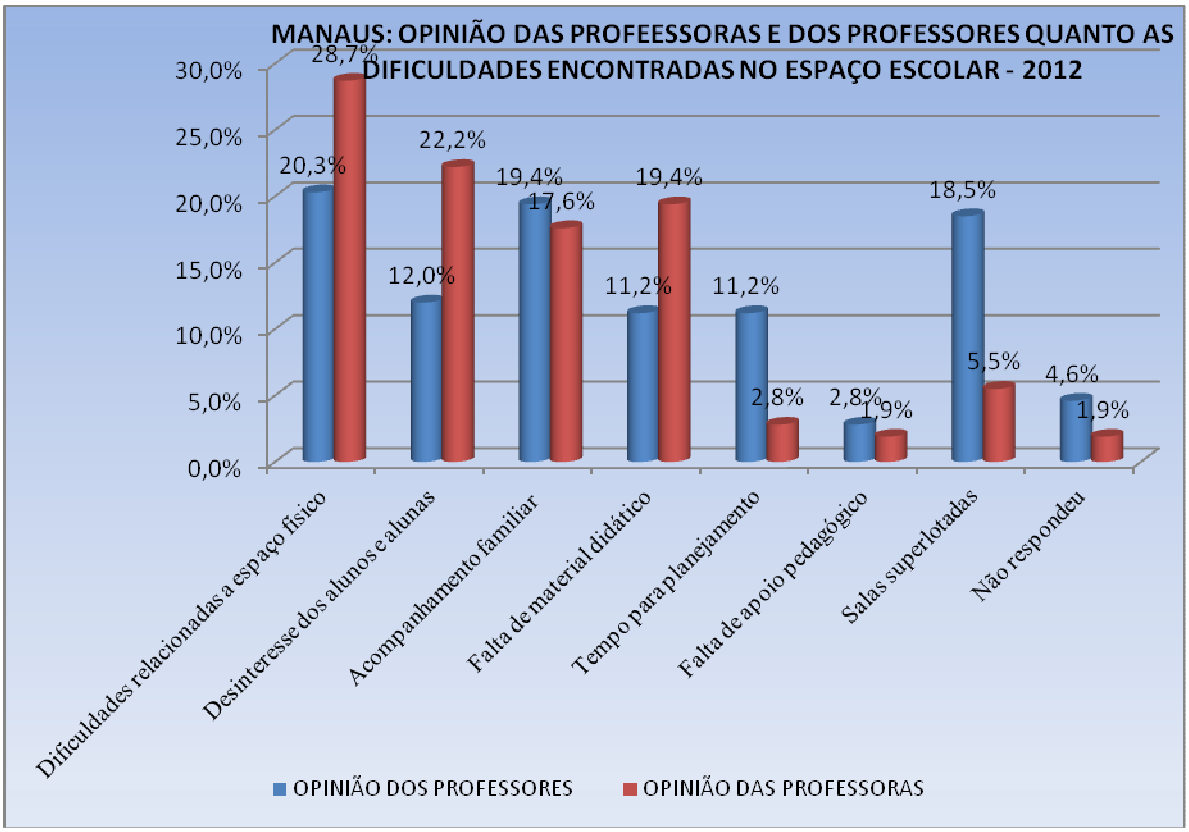


Gráfico 4: Manaus: Opinião das professoras e dos professores quanto as dificuldades encontradas no espaço escolar para desenvovler as atividades pedagógicas - 2012
Fonte: Pesquisa de campo - 2012

Os docentes se encontram isolados no interior da escola, apontando como dificuldades questões voltadas apenas para a própria sala de aula, o que Tardif (2008) chama de visão miserabilista, contribuindo para impedir um olhar mais político da situação escolar e, por conseguinte uma mudança na ação pedagógica.

O desinteresse do aluno, a falta de material didático, tempo para planejamento, entre outros citados pelas professoras e professores, acaba reproduzindo uma lógica que não situa os reais problemas que se arrastam há décadas nas escolas, como por exemplo: ausência de projetos construídos pelos docentes, desarticulação dos diferentes tipos de saberes, precariedades no ensino, falta de qualificação e valorização profissional. Com relação às dificuldades relacionadas ao desinteresse do aluno pelo conteúdo, a falta de atenção, resistência às regras e indisciplinas, alunos sem limites, podemos estabelecer o vínculo com as salas superlotadas, porém podemos afirmar que a utopia da subordinação do aluno ao trabalho escolar está muito presente no discurso das professoras e dos professores. Numa sociedade dinâmica, sempre em fase de transição, almejamos alunos quietos, obedientes, passivos.

Considerando a falta de qualidade no ensino, o processo de aprendizagem pouco estimulante, o professor reproduz no seu discurso as velhas dicotomias: saber fundamental/saber aplicado, ciência/técnica, saber/método, entre outras. O saber que nós, professoras e professores, estamos produzindo na sala de aula é um saber ingênuo, com falta de rigor metodológico, o que não proporcionaria aos aprendizes a curiosidade epistemológica.

O ato de ensinar supõe domínio de alguns saberes que na prática vão sendo refinados, retificados. O ato de ensinar exige o domínio do tempo, do aprender, da apreensão da realidade e do espaço. Na escola, o espaço estabelecido deve ser alicerçado no humano para que o trabalho não se volte contra os sujeitos que nela atuam, mas um instrumento de reprodução de saberes. Então, este deve guardar uma relação íntima com o processo de aprender, porém, quando perguntamos as professoras e professores se a qualidade do espaço guardava alguma relação com a qualidade de ensino, as respostas de 46,3% dos profissionais da educação foram negativas e algumas das justificativas para essa negação foram bem

altruístas. 53,7%, afirmaram que existe sim uma relação, sem espaço adequado não há qualidade de ensino.

Quadro 10: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre a relação entre espaço escolar e ensino

REPOSTAS NEGATIVAS	TOTAL	RESPOSTA POSITIVA	TOTAL
Não, a prática pedagógica não tem nada a ver com o espaço físico.	5	Sim, a estética delimita as formas de inter- relação social.	8
Não, pode se dar aula até debaixo de uma árvore.	3	Sim, possui adequação de todas as necessidades.	10
Cabe ao profissional buscar superar as dificuldades.	9	Sim, se não a prática curricular é prejudicada.	7
Pouca relação devido a estrutura tradicional.	4	Sim, porque a aula não se restringe apenas a sala e sim no espaço escolar com um todo.	9
Somente para as aulas práticas.	7	Um bom espaço reflete uma boa aula	5
Somente quando necessitamos fazer apresentação de trabalhos e eventos na escola.	6	Com certeza para dar maior incentivo aos alunos	9
Em parte, podemos dar uma aula de qualidade com todas essas dificuldades	8	Há relação, mas deixa muito a desejar.	8
A relação com a disciplina dos alunos e pratica curricular não tem nada a ver com espaço .	11	Deveria haver, mais não há, a maioria se preocupa apenas com a sala de aula	6
Não existe uma relação harmoniosa entre os dois pontos	7	Dependendo das condições o professor pode desenvolver suas práticas com qualidade	8
Não, o cotidiano escolar é ocupado só as salas de aula	8	Sim, dependendo do espaço pode se deixar de fazer uma atividade.	7
Não, posso ministrar minhas aulas em qualquer lugar	7	Sim, proporciona aos alunos um aprendizado efetivo.	10
Não, a escola sempre apresentou condições mínimas para receber seu público e nem por isso deixamos de ensinar	6	Sim, é necessário um bom ambiente para ótima prática escolar	5
Não vejo relação	3	Sim, a minha disciplina precisa de espaço adequado	12
Para mim tanto faz, dou minha aula e vou embora.	1	Sim, ter biblioteca e quadra esportiva ajuda no intelecto.	12
Não responderam	15		
Total	**100**	**Total**	**116**

Fonte: Pesquisa de campo -2012

Tanto para os profissionais que negam o espaço como necessário para a qualidade do ensino, quanto para os que afirmam ser essencial, o espaço foi entendido como função, forma e estrutura, sendo modificado para atender aos simbolismos, às representatividades e às intencionalidades. Uns necessitam apenas da sala de aula ou da sombra de uma árvore, outros

precisam desse espaço equipado, informatizado, amplo. De uma forma ou de outra são espaços de ação e de interesse da prática docente. Nestas expressões, podemos perceber espaço como fato social, realizando dupla função que simultaneamente é produtor e produto, determinantes e determinados e adquire uma significação autêntica, um sentido. (KOSIK, 2002)

Para 46,3% dos profissionais de educação a ideologia do magistério é uma profissão que exige abnegação, altruísmo aparece revelada nas respostas das professoras e dos professores que afirmam que não há relação entre espaço e aprendizagem: “dou minha aula em qualquer lugar”, “a escola nunca teve condições, nem por isso deixamos de dar aulas”, “mesmo com essas condições podemos dar aulas”, “cabe ao profissional buscar superar as dificuldades”.

A “cegueira lógica” dos indicadores apresentados escamoteia a posição ocupada pelos docentes no espaço social. As professoras e os professores refletindo sobre a condição do espaço para realizar seu trabalho não percebem às existências das atuais condições escolares e sublinham a distância entre o discurso objetivo e racional sobre o profissionalismo: “precisamos apenas de uma sala para dar aula”, reafirmando as retóricas neoliberais, de práticas sensíveis, solidárias, se afastando cada vez mais dos reais objetivos da prática docente. Ser docente, mais do que qualquer outra profissão, historicamente está associado ao imaginário social fundado no dom ou na aptidão, e para nós, isto se traduz em uma estratégia de sobrevivência diante das coerções impostas pela sociedade até hoje a esses profissionais.

Para os outros 53,7% dos profissionais de educação, existe sim, uma relação entre espaço e qualidade de ensino. Destacamos algumas frases: “sim, porque a aula não se restringe apenas a sala e sim no espaço escolar com um todo”, “sim, é necessário um bom ambiente para ótima prática escolar”, “Com certeza, para dar maior incentivo aos alunos”.

Definitivamente, um dos maiores obstáculos para a reforma do ensino parece ser implicitamente, nessa ótica, melhorar os espaços escolares, ampliá-los e fazer com que estes deixem de estar ligado excessivamente ao passado. Mesmo os professores que percebem a relação entre espaço e aprendizagem, vinculam este fato a misnistrar aulas: “preciso de espaço para fazer certas atividades”. Quando se fala em qualidade de ensino, o primeiro pensamento dos docentes é aula e conteúdo. Em resumo, percebemos certo conservadorismo, pelo menos parcial, que constituiriam obstáculos à modernização da escola, isto nos leva ao seguinte questionamento; mesmo tendo todos os espaços apropriados, a professora e o professor mudaria sua forma de “ministrar aula”?

Isto lembra a fala de Milton Santos (2001) “[...] o espaço é a acumulação desigual de tempos”. Os professores querem um espaço moderno, porém suas práticas estão presas ao passado. Então teríamos salas e bibliotecas informatizadas, “alunos digitais” e professores analógicos.

3.4 A organização do ambiente escolar

Para Libâneo (2010, p. 296), a organização do sistema de ensino pode ser considerada em três grandes instâncias: o sistema de ensino como tal; as escolas e as salas de aula. As escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas dos sistemas e as ações pedagógico-didáticas na sala de aula. Na prática isso significa que as análises críticas sobre o sistema de ensino e sobre as políticas educacionais perdem a força analítica, se não tiverem como referência a sala de aula. Sendo assim, vamos nos limitar nesse tópico na análise da organização escolar e da sala de aula.

O ambiente escolar, a partir das observações realizadas em campo, é um lugar fechado, cercado de muros altos, grades nas janelas, cadeados nas portas, campainha em estilo

de fábrica para avisar o início o e término de um tempo de aula, orientação pedagógica, cujo papel é advertir os alunos considerados indisciplinados, salas superlotadas e quando as professoras e professores entram na sala de aula, cria-se um clima de isolamento entre docentes e alunos (as) para não atrapalhar a boa transmissão do conhecimento.

A organização interna escolar é construída por uma combinação silenciosa que se repete: obrigatoriedade curricular; espaço próprio organizado basicamente em sala de aula e pátios, (os agrupamentos se dão conforme faixas-etárias); ensino meritocrático, valorizando a precocidade ou o atraso. A escola é organizada espacialmente para agrupar os indivíduos por idades (a exemplo o projeto avançar) e aptidões. Em algumas foi possível encontrar organizações de alunos agrupados por nível de conhecimento: turmas “de alunos mais inteligentes, adiantados e alunos menos inteligentes”; desigualdades vistas como natural, justificando inclusive a desigualdade de acesso ao ensino.

A estrutura social vivenciada pela escola é organizada através dos programas oficiais, mas as condições que geram as aprendizagens constituem o que por vezes denomina-se *currículo oculto,* tão escondido que não se encarna nas intenções, nos materiais, no modo de trabalhar. Ao observarmos como se dá a interação entre professores e professoras, docentes e alunos, percebemos um ambiente formal e outro não formal.

A organização escolar atribui aulas às professores, professoras e aos estudantes, concede-lhe o espaço de sala de aula para ministrarem os conteúdos historicamente elaborados pela humanidade, todos têm direitos e obrigações, regras de conduta, métodos de trabalho, horários. A organização põe para funcionar um sistema de controle. O todo é enquadrado por uma estrutura hierárquica, que através de seu grau de complexidade vai qualificando para que o(a) estudante aprenda a viver em outras organizações.

Tudo leva a crer que vivendo anos de prática num tipo de organização como essa, forma nos sujeitos conjunto de; esquemas, ações, pensamentos, *habitus* que vai comandar novas experiências no individuo e na construção de uma imagem da realidade que os adapta aos seus colegas, à vida profissional, à formação.

Essas relações estabelecidas no cotidiano escolar, escondidas nas entrelinhas do sistema de ensino, revela claramente que a forma de organização desempenha papel educativo de conformação social. Decorre daí a necessidade dos profissionais de educação reconhecer e compreender que as relações entre o espaço escolar e entre sala de aula, estão vinculadas a um sistema social mais amplo.

As decisões tomadas no âmbito escolar são tomadas de fato no sistema macro de ensino. A gestão pedagógica muita vezes apenas transmite tais decisões: que aluno formar, tipo de organização; avaliação, currículo; calendário escolar entre outras. Relações de poder do sistema que afetam diretamente as ideias, decisões e ações levadas a efeito na escola e nas salas de aula.

Quando perguntamos às professoras e aos professores como percebem o ambiente escolar, em sua totalidade a resposta foi simples e contundente: “como espaço de aprendizagem”. Essa resposta será de fato dos docentes ou é uma decisão tomado pelo próprio sistema escolar?. Observamos nas 27 escolas estudadas a mesma organização, alguns elementos selecionados por nós podem exemplificar tal afirmação.

- A semana está organizada segundo um horário estável, todas as turmas passam pelas mesmas atividades;
- Durante a maior parte do tempo os trabalhos se dão em sala de aula, o (a) docente apresenta ou recorda as definições dos conteúdos a serem ministrados e apresenta novas noções, terminando essas preleções geralmente os alunos devem fazer um trabalho ou individual ou em dupla;

- Geralmente os tempos de aula são conjugados, isto é, os docentes têm duas aulas seguidas na mesma turma;
- Normalmente em vésperas de férias, feriados as aulas se tornam menos tensas, mais divertidas, há sempre uma comemoração;
- Quando a conduta ou trabalho do(a) estudante não satisfaz às professores e aos professores o(a) aluno(a) recebe uma advertência e só entra na escola acompanhada dos pais;
- Antes de entrar em sala de aula, os(as) alunos(as) fazem fila no pátio ou quadra e quando chega hora de iniciar a aula, o(a) professor(a) do primeiro tempo leva os alunos enfileirados para a sala. Sai apenas uma fila por vez, a fila menos comportada é a última a sair, uma espécie de castigo por não terem ficado quietinhos, um atrás do (a) outro (a).
- Quando os (as) alunos(as) ficam “agitados(as)”durante a aula, às vezes, alguns docentes, deixam os estudantes de “castigo” na sala, para terminar a atividade não cumprida no período regular estabelecido;
- A organização da sala é inteiramente escolhida pelos (as) professores (as), que está ele próprio, dependendo do regulamento da escola e da opinião da maioria dos seus colegas. Um professor de artes em uma das escolas investigada relatou: “tenho vontade de arrumar as carteiras em círculos, mas a direção marcou os lugares para ficar mais fácil controlar os meninos (as), e se eu modificar dá uma trabalheira danada para arrumar de novo. E tem professor (a)que fica aborrecido(a) se pega a sala fora do padrão”;
- Uma vez por mês há encontro pedagógico, nesse dia não há aula. Reuniões que na maioria das vezes é para comunicar as decisões tomadas em nível macro.

Nesse tipo de organização quase não há lugar para uma vida coletiva e relacional, para um debate, até porque, uma fração importante do tempo de sala de aula é dedicada ao silêncio, consagrada ao trabalho individual. Uma conversa ou outra só pode ser tolerada se for discreta, caso contrário é sancionada. Quando o professor (a) sai de sala, o barulho é intenso, sempre

fica alguém vigiando o seu retorno, e assim que ele ou ela entra, qualquer conversa é interrompida.

Parece haver uma tripla cegueira institucional. A instituição só enxerga as pessoas a partir das leis e dos regulamentos; às professoras e os professores os estudantes, como reprodutores das propostas pedagógicas; o(a) aluno(a) do que pode ser bom para ele(as) ou daquilo que lhe cabe.

As atividades realizadas nas escolas estão muito enquadradas, os conteúdos engessados, a disciplina estreitamente controlada. Fila no pátio para entrar em sala, cadeiras enfileiradas para controlar o comportamento. As relações entre docentes(as) e alunos(as) são tensas, a gestão da sala de aula oscila entre paternalismo e maternalismo. Frases como: “Meu filho, te senta; meu filho, não corre; meu filho, o que você quer da vida; meu filho presta atenção, o que você está fazendo” são constantes no espaço escolar.

Regra de conduta é constantemente posta à prova em classe, atos violentos acontecem dentro e fora da sala de aula. Se o professor ou a professora apresenta um poder autoritário é criticado pelo aluno, se não possui é criticado do mesmo jeito. As observações realizadas junto aos (as) docentes(as) e alunos(as) permitiram identificar que os conflitos existentes referem-se claramente à transmissão dos saberes que ocorrem no estabelecimento de ensino. A preocupação linear é: como fazer para que os alunos se motivem para aprender.

Embora os esforços das professoras e dos professores para melhorar a aprendizagem dos(das) alunos(as), os resultados do desempenho escolar mostram que grande parte dos estudantes encontra-se aquém do desejado. Entre o paradigma macro das políticas educacionais que exige melhorias sem maiores investimentos e o paradigma micro da sala de aula, há uma diversidade de posições que infelizmente parecem ser ignoradas e subjugadas pelos planejadores sistemáticos da educação.

As interpretações das professoras e dos professores sobre a educação escolar precisam ser ouvidas para que se tenha um pacto educacional e se criem mecanismos para que de fato a questão de aprendizagem dos (das) alunos (as) se torne realidade. A organização interna da escola tem um papel relevante na melhoria da qualidade de ensino e, para alcançar os objetivos ensinar e aprender, um longo caminho deve ser percorrido, processo que pode ser aperfeiçoado na prática e na maneira como se define o lugar.

Essa definição passa pela forma como os (as) profissionais da educação percebem esse espaço, e pelo o observado, o modelo que identificamos foi o da individualidade, alunos(as) e professores(as) solitários e uma escola isolada da comunidade.

Imaginamos que a escola é um lugar de diálogo, debate, conhecimento, vida, cultura, política e é concebida como um espaço solitário: “eu venho aqui dar só minha aula e vou embora, não quero me envolver”, diz um professor, a professora afirma: “cansei, melhor mesmo é ficar no meu canto, não travar nenhum envolvimento, nem com alunos, nem com professores, fazer meu trabalho e pronto”. A escola, espaço de pessoas que são espaços de solidão. Como um espaço social se transformou em um espaço social solitário? Essa percepção com certeza influencia na questão educacional, na falta de comprometimento com a educação, com os alunos e com os próprios docentes.

Talvez por isso, os problemas discutidos e identificados na escola não são resolvidos, porque cada um trabalha por si, isolados, ouvem os problemas, sabem até apontar soluções, mas não querem se envolver, “não vale a pena”. A fala dos (as) professores (as) demonstram a ideia do aluno individual, sem limites, indisciplinados, sem acompanhamento Enquanto a escola não for um espaço social, democrático, de diálogo, será cada um por si, agindo isoladamente, sem uma política organizacional para cumprir. Nesse espaço de isolamento, o

(a) professor (a) decide o que vai fazer. Ele ou ela, na solidão, toma suas decisões e se forem favoráveis ao aprendizado, sorte dos (as) alunos (as).

Na fala das professoras e professores prevalece o (a) aluno (a) que não aprende, e para fazê-los aprender entram em cena as recompensas, as sanções externas (notas, competição, punição), o peso das tarefas fechadas, dos exercícios e do controle. Um contrato didático baseado muitas vezes, no medo, na avaliação formal ou a inversão disso, na lei do menor esforço.

A professora e o professor solitário trabalham para salvaguardar a aparência da perda do controle, da ordem, do desinteresse do estudante, do tédio que se tornou a escola. O problema não é novo, desde que a escola existe inúmeras maneiras são criadas para dar a ela condições de aprendizagem e os (as) docentes, ignorando o que sentem os estudantes, sonham em dar sua contribuição: ”cada um tem que fazer sua parte”, “estou aqui por que quero contribuir”. Para Perrenoud (1994, p. 19):

> toda a espécie de soluções já foi proposta: escolas novas, métodos ativos, pedagogias diferenciadas, individualização dos percursos, ajuda metodológica. [...]. É claro que hoje como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são ativos, não se trabalha por projetos, não se negocia grande coisas com os alunos. A autogestão pedagógica e a escola nova permanecem, em boa parte, senão como sonhos, pelo menos como realidades isoladas.

A sala de aula é concebida como único espaço para a aprendizagem, a diferença são os projetos de atividades extracurriculares que na fala de alguns professores são atividades relevantes, são temáticas que envolvem a comunidade, contudo falta tempo para planejar essas atividades e espaço para desenvolvê-las. Segundo o desabafo de um professor: “são tantas as atividades concomitantes a sala de aula que a gente às vezes se perde, tem que dá

conta do currículo e fazer esses projetos, é uma loucura". (F.C.S. 37 anos, 6 de magistério, Professor de Ciências, 6º ano).

O histórico da educação escolar está baseada nos programas das disciplinas, no repasse dos conteúdos e o ambiente pedagógico mais importante para isso é a sala de aula, se não o único. Todavia, as salas são superlotadas, os alunos não estão interessados. Com essa grande quantidade de alunos, as professores e os professores se queixam de não poderem acompanhar individualmente o desenvolvimento dos alunos, e não conseguiram desenvolver um trabalho com qualidade, o resultado: não aprendizagem.

A escola nossa de cada dia envolve tensões entre os processos de transmissão de conhecimentos e a recepção desses conteúdos pelos (as) alunos (as). Os (as) docentes se encontram em uma espécie de encruzilhada: ministrar os conteúdos engessados e improvisar para chamar a atenção dos alunos. Todavia, há espaços para os (as) docentes estudarem na escola e buscarem inovar através do planejamento suas práticas, prepararem a tão sonhada aula de qualidade? A resposta das professoras e dos professores está sintetizada no quadro 11.

Quadro 11**:** Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre a existência de espaços na escola para estudar e preparar aulas (2012)

RESPOSTAS DOS POFESSORES	TOTAL	RESPOSTAS DAS PROFESSORAS	TOTAL
Não, falta uma biblioteca.	4	Falta de estrutura no espaço físico	5
Não, falta espaço físico necessário.	9	Precisamos de calma e concentração para desenvolver tais atividades e na escola não existe espaço	6
Não, há necessidade para sala de estudo e planejamento, fazemos isso em casa.	5	Não há espaço, nem tempo para preparar aula na escola.	8
Não, pois falta uma sala de informática.	8	Não, os espaços são sempre muitos barulhentos	3
Não, mas sou professor de matemática e só preciso de um quadro e pincel.	3	Não, as professoras precisam demais espaço e equipamento.	7
Não, as salas são muito pequenas e cheias	7	Preparo as aulas em casa, mas uma sala de leitura seria ideal para os professores	11

Não, o espaço são elaborado por arquiteto, não se pensa no professor.	3	Não, a sala dos professores é muito pequena e apertada.	7
Não, sala dos professores não adequada existe muitas conversas e barulhos.	13	Não, espaço pequeno e poucas salas	3
Sim, em parte,porque as horas de aula não deixam muito tempo	8	Não, são muitos professores na mesma sala, muito barulho.	8
Não existe internet, é difícil se concentrar, barulho conversas na sala dos professores.	12	Não, pois não funciona o laboratório de informática	5
		Não há tempo para a elaboração de atividades pedagógicas	4
		Não, a sala dos professores é pequena, prefiro estudar e preparar as aulas em casa.	3
		Não, o planejamento só começa na escola e termina em casa em outro horário que não é remunerado e roubado de outra atividade.	4
	72		**74**

Fonte: Pesquisa de campo - 2012

O quadro apresenta apenas as respostas negativas das professoras e dos professores. Temos mais de 66,7% dos homens e 68,5% das mulheres afirmando que não há espaço para estudo e planejamento das aulas. Explorando um pouco este aspecto do ter de ensinar e não ter espaço para estudar e planejar podemos sintetizar uma ideia muito simples: os estabelecimentos escolares diferenciam-se entre si pelo grau em que conseguem promover a aprendizagem de seus alunos. Em Manaus há disputa entre as gestões das escolas para atingirem a meta do IDEB, e isto, independe das condições físicas, materiais, recursos didáticos, de bibliotecas entre outros. “É o se vira nos trinta, e dá bom resultados”.

No aspecto de ensinar, a sala de aula é um espaço privilegiado da prática docente, podemos dizer, de acordo com Estrela, (1990, p. 100) “que as professoras e os professores são agentes normativos e organizadores da aula”. Como normativo é atribuído ao professor mostrar disciplina e método, valores de responsabilidade. Durante as aulas, os (as) docentes assumem papel de imprimir no espírito dos (das) estudantes as regras de comportamentos, os quadros de valores é na sala, que eles e elas traduzem seus projetos educativos.

Como agente organizador das aulas, põe-se em evidência a importância do planejamento e de espaço para estudar e assim, criar um clima favorável à aprendizagem. Ao refletir sobre o assunto, concordamos que a escola é um lugar de atividade e de trabalho, porém é um dos poucos lugares de trabalho que para a atividade acontecer é preciso que seus (suas) profissionais preparem suas ações longe dali, geralmente em casa. “não há espaço na escola para estudar e preparar aulas, não dá para fazer isso na sala dos professores, há muito barulho, não dá para concentrar”.

Embora no horário pedagógico existam algumas “janelas”[22] para planejamento das aulas e que este deva ser cumprido na escola, isso em geral, não acontece. A maioria das escolas não tem uma sala própria para tal atividade, tendo somente a “sala dos professores”, que geralmente são pequenas (figura 19). Além de ser um ambiente de troca de informações entre os (as) docentes é muito barulhento, não possibilitando a concentração para o planejamento e estudo. Então, às vezes, as tarefas pedagógicas acabam sendo feitas no pátio ou na própria residência do (a) professor (a). Algumas chegam a revelar que realizam ao mesmo tempo as tarefas domésticas (cuidar das crianças, preparar o jantar) e a preparação das aulas e correções de provas. As atividades domésticas e de trabalho escolar, bem como, o horário do descanso se confundem, se interpenetram principalmente no caso das mulheres.

[22] Horário pedagógico reservado para preparação das aulas, correções de provas, pesquisas de materiais didáticos etc.

Figura 20: Manaus: Sala dos docentes em uma escola na Zona Leste – 2012
Fonte: Fotos: Aldenéia Soares da Cunha – 2012

Essa é uma questão política séria, a professora e professor não têm espaço nem tempo dedicado ao planejamento e correção de provas e exercícios. O pagamento feito aos docentes é pelo tempo de trabalho no espaço escolar, tanto que o termo utilizado é hora/aula, porém, que as professoras e os professores não estão restritos ao trabalho apenas ao ambiente escolar. O espaço particular de suas residências é extensão da escola. É nele que as provas, trabalhos são corrigidos, as aulas são preparadas e o mais revoltante é que esse tempo gasto não é entendido como trabalho, por isso não é remunerado.

Verificamos na percepção dos professores que o prédio escolar carece de ambientes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e, por conta disso, a utilização predominante é a sala de aula. Percebemos que as professoras e os professores desenvolvem com isso uma estratégia defensiva e minimalista: investir menos possível nas atividades propriamente escolares, um ou outro professor(a) foge à regra, a maioria apresenta comportamento conformista, o que resulta em aulas, com algumas preleções e o restante exercícios para os alunos realizarem.

As professoras e professores afirmam que não há espaço para o planejamento e estudo, mas uma vez por mês observamos que as escolas param para realizar reunião pedagógica e para planejamento, nesse dia, não há aula. Em algumas reuniões temáticas pedagógicas são discutidas, dificuldades com turmas “indisciplinadas” são narradas, experiências são trocadas, mas são falas jogadas ao vento, pois, a maioria dos (das) docentes, se mostram desinteressados e apáticos.

Alguns profissionais estão sempre com muita pressa, querem aproveitar esse dia para resolver algum problema pendente e geralmente saem mais cedo. Até onde pudemos observar, verificamos que mesmo que haja dia e tempo para o planejamento e para o estudo essas ações se dão numa esfera desconectada da realidade social, ficando um nível restrito de participação docente.

Na fala de algumas professoras e professores é possível captar esse desinteresse: “Para que planejar se só temos de copiar a proposta fornecida pela SEDUC?”. A elaboração dos conteúdos continua sendo feita em gabinetes das Secretarias de Educação, “lista imensa de conteúdos, que mesmo nos esforçando jamais daríamos conta de terminar tudo isso em um ano”, afirma um professor. O Ministério da Educação planeja reduzir a fragmentação dos conteúdos curriculares do ensino médio e aumentar o número de horas que os estudantes passam na escola. Mas se isso não começar da base, no ensino fundamental, novamente estaremos fazendo política de “borracheiro”, tapando buracos.

Há, portanto, diferentes espacialidades que influenciam no trabalho da professora e do professor. De um lado espaço social da escola, do outro o da Secretaria de Educação. A escola enquanto espaço social é minimizada pelos órgãos oficias (Secretarias e MEC), direcionada para padronizar conteúdos, uniformizar temas e discursos pedagógicos. Estes posicionamentos dos dirigentes do sistema de ensino supõem que tudo que é ensinado é

apreendido, que a aferição do rendimento escolar lê adequadamente o conhecimento adquirido, que as experiências pessoais das professoras e dos professores são as mesmas, o que possibilita situar estatisticamente a produção de cada escola.

Por outro lado, há outras confluências do espaço: escola/casa, escola/secretaria, escola/solidão, escola/modernidade. Nessa pluralidade de espaços está um sujeito, por vezes, sozinho, a professora ou o professor, muitas vezes se sente desrespeitado (a) como gente e profissional. O estudo do espaço escolar, assim como sua organização, revelou muito sobre a vida que ali se desenvolve e mostrou a influencia na ação docente. Sendo assim, ser crítico, ter autonomia ter compromisso ou não com a educação, não é apenas uma questão pessoal e individual, mas depende dos meios socioespacial em que se vive.

Observamos no cotidiano escolar que a prática pedagógica de elaboração de conteúdos chega ser mais repetição do livro didático, dificultando aos sujeitos da aprendizagem a oportunidade de refletir, descobrir e conquistar-se como construtor de conhecimento. Como afirma Libâneo (2010, p. 79),

> O trabalho docente fica restrito às paredes da sala de aula, sem preocupação com a prática da vida cotidiana das crianças fora da escola que flui poderosamente nas suas condições de aprendizagem, e sem voltar os olhos para o fato de que o ensino busca resultados para a vida prática, para o trabalho, para a vida na sociedade

É importante os docentes tomarem conhecimento que o ponto de partida do seu trabalho é a prática social, mesmo com a responsabilidade de fazerem as escolas funcionarem de acordo com as normas e diretrizes do sistema. Estes devem ter atitude crítica diante das determinações oficiais, tendo em vista que não é possível ignorar o papel da Secretaria de Educação e das normas do sistema, nem subjugar as suas determinações.

A autonomia da escola em face das várias instâncias superiores será sempre relativa, por isso é preciso saber compatibilizar as decisões tomadas no âmbito da escola, sem

desconhecer as tensões, mas tendo consciência que nenhuma das partes pode exercer hegemonicamente o controle total. Para conquistar a autonomia diante dessa realidade é preciso compreender o argumento de Freire (1996, p. 99)

> [...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu descaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação [...]. Nem apenas reprodutora, nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. [...] É um erro decretá-la como tarefa reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência.

Assumir a educação escolar como prática consciente é tarefa para educadoras e educadores que desistiram da ingenuidade de esperar e optam por romper com o que está imposto, abrem a possibilidade de transgredir, transformam sua resignação em resistência, em indignação. Não se pode ser professora ou professor sem uma tomada de posição, de ruptura. A prática docente exige uma definição, uma escolha entre a licenciosidade de ensinar por ensinar ou a favor de uma luta constante contra qualquer discriminação.

É importante que os alunos percebam o esforço que faz uma professora ou professor no momento de sua atividade pedagógica, sua coerência na classe no momento de ensinar, entre o que diz, escreve e fala. Dessa forma, podemos imaginar as organizações escolares como um lugar de debate, da expressão das necessidades e das diferenças. E por falar em diferenças, em observações em salas de aulas notamos os estudantes mais “barulhentos”, mais inquietos, conversam e levantam mais da cadeira com as professoras do que com os professores. Que implicações tem isso na docência? O que os comportamentos masculinos e femininos ensinam na escola?

4 IMPLICAÇÕES DO GÊNERO NA DOCÊNCIA: DESCONSTRUINDO MASCULINIDADES E FEMINILIDADES

Neste capítulo passamos para uma reflexão crítica sobre as implicações de gênero na docência, buscando identificar as diferenças a respeito das razões que levam pessoas de diferente sexo a agirem de forma tão díspares nos espaços escolares, dando a estes novas configurações e novos valores.

Na esteira desses engendramentos seguimos salientando que esses posicionamentos precisam ser problematizados, tendo em vista que tais comportamentos contribuem para a cristalização de masculinidades e feminilidades frente ao contexto educacional, impedindo a elucidação das relações de poder. Desse modo, primeiramente precisamos decodificar o conceito de gênero que muitas vezes se embaralha ao sistema dicotômico e hierarquizado da classificação sexual.

Como afirma Nicholson (2000) o papel social definido em feminino e masculino, as representações e imagens de gênero foram construindo e esculpindo os corpos biológicos, não apenas como sexo, mas como corpos que foram se sujeitando às práticas normativas que hoje se encontram difundidas, propagadas em nossa sociedade e no mundo do trabalho, produzindo poder e reproduzindo as desigualdades de gênero.

As análises feitas sobre como mulheres e homens se comportam no trabalho escolar, e, as identificações por quais razões estes comportamento se produzem e continuam sendo perpetuados nos levaram a compreender o conjunto de relações afetivas, morais e instrumentais elaboradas a respeito de uma pessoa, conceituando como estereótipos, que representa generalizações a respeitos dos indivíduos em função deste pertencer a um grupo ou a uma categoria social. Camino (1996. p, 11) define estereótipo “como conjunto de crenças

estruturadas a cerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher".

Neto, A (2009, p. 2), nessa mesma linha de raciocínio afirma que "devido ao seu caráter de cristalização de ideias sobre como homens e mulheres devem ser, é fundamental, por exemplo, na biologização de influências sociais e culturais, que transforma aquilo que é social e cultural em traços inatos aos sexos".

A formulação usual de gênero, qual seja a distinção entre planos e atributos culturais alocados a cada um dos sexos, está sendo desconstruído. Até pouco tempo havia um conforto temporário sobre o atavismo biológico que se insinuava nos papéis sexuais. O gênero como alguns autores vinham utilizando, cujo conceito destacava o privilégio da dimensão da escolha sustentada na natureza biológica sobre o qual se construiu a diferença sexual para explicar as feições que o feminino e o masculino assumem em múltiplas culturas.

Durante muito tempo, mulheres e homens viveram aprisionados por representações e papéis construídos para moldar fêmeas e machos de modo adequá-los à vida social. Para Heilborn (1998, p 45) a diferença entre os sexos é uma invenção histórica, para ela, uma série de transformações na ordem política e ideológica das sociedades ocidentais é a origem dessas mudanças de percepção de sexo, construindo a problemática da diferença sexual. Esta passou a ser concebida como inscrita nos corpos e percebida como fundacional da distinção entre os gêneros.

Nesse processo de masculinidade e feminilidade, apesar de já ter sofrido consideráveis modificações no percurso histórico, de forma geral, podemos afirmar que o estereótipo de mulheres e homens continua resistindo ao tempo e às culturas, e a escola é um bom espaço para percebermos as binariedades que se apresentam no comportamento e nas condutas adotadas por mulheres e homens.

Nossa reflexão seguirá por este caminho entender como mulheres e homens, se comportam na instituição escolar, buscando tornar visíveis a interelações das condições materiais, culturais e políticas com o trabalho feminino e masculino, descobrindo as condições concretas nas quais vem se realizando e organizando as práticas pedagógicas.

4.1 A corporalidade docente no espaço escolar e na aprendizagem

Existe uma maneira feminina de se comportar e trabalhar? Existe uma maneira masculina? A resposta a essa pergunta está no plano da significação, do valor que foi concebido, não resultando apenas numa simples disposição taxonômica das categorias sociais. O valor é entendido como operador da diferença, ordenamento e hierarquia, dando origem a um universo representacional.

Às mulheres atrelaram a imagem fragilizada, submissa e, por outro lado, aos homens uma incapacidade de controle dos seus instintos, de forma a justificar uma série de comportamentos considerados essencialmente masculinos, reiterando, assim, a imagem dos homens como sexo forte, e das mulheres, como sexo frágil.

O sistema educativo sanciona as diferenças sexuais de toda ordem, exigindo das professoras e dos professores que escondam sua sexualidade e anulem sua corporeidade, situando a professora em lugar paradoxal de “mãe”, pactuando com duas supostas equivalências: para as professoras – passividade, dedicação, capricho, feminilidade, para o professor - atividade, rigidez, rapidez, vivacidade, praticidade e relaxamento. Os próprios docentes quando perguntamos a eles sobre as atitudes presentes em suas práticas as respostas confirmam estas equivalências, e que faz toda diferença no desenvolvimento da relação entre elas, eles e os alunos.

Quadro 12: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre as atitudes presentes na docência (2012)

ATITUDES PRESENTES NA DOCENCIA								
ATITUDES	**OPINIÃO DOS PROFESSORES**				**OPINIÃO DAS PROFESSORAS**			
	PROFESSORA	PROFESSOR	AMBOS	TOTAL	PROFESSORA	PROFESSOR	AMBOS	TOTAL
Competição	59	39	10	108	36	67	5	108
Afetividade	74	26	8	108	94	12	2	108
Cuidado	72	26	10	108	92	11	5	108
Amorosidade	89	15	4	108	94	11	3	108
Autoridade	29	72	7	108	45	55	8	108
Rigidez	29	75	4	108	79	27	2	108
Flexibilidade	58	45	5	108	87	17	4	108
Organização	75	25	8	108	102	2	4	108
Meticulosidade	67	36	5	108	73	30	5	108
Rigorosidade	48	55	5	108	47	53	8	108
Maior rigidez no processo de avaliação	40	62	6	108	39	65	4	108
Agir como se fosse pai e mãe	81	22	5	108	75	29	4	108
Maior objetividade no ensinar	35	63	10	108	62	39	7	108
Maior subjetividade no ensinar	60	41	7	108	59	43	6	108

Fonte: Pesquisa de campo – 2012

Observamos que na opinião dos professores a autoridade, rigorosidade, rigidez no processo de avaliação, maior objetividade para ensinar são características consideradas masculinas, em contrapartida, afetividade, subjetividade, cuidado, amorosidade são características que eles dão às professoras. As próprias professoras acabam assumindo para si esse discurso. Elas se consideram mais amorosas, mais afetivas, menos rigorosas. Não é preciso buscar com muito empenho as explicações para esses comportamentos desiguais. Podemos inclusive afirmar que em relações humanas nada é natural, tudo é construído.

É possível localizarmos, na escola, todos os dias, mensagens que veiculam modelos de mulheres e homens, considerados como certos, sadios, normais. Nas observações do cotidiano

escolar, percebíamos tais diferenças entre os sexos, mais com características comum ao mesmo grupo. Por exemplo, a maioria das professoras observadas quando entram à sala de aula, parece ter o mesmo ritual: primeiro colocam a bolsa no canto da mesa, tiram da bolsa outra menor, com caneta, pincel, lápis, algumas retiram um paninho ou um papel para tirar a poeira, dispõem seus materiais em cima da mesa meticulosamente, abrem o diário e fazem a chamada dos alunos, depois ao se colocarem em pé passam a mão na roupa, como se quisessem ajeitá-las para começarem suas aulas. As professoras sempre carregam muitos materiais: livros, recursos didáticos, bolsas, sacolas etc.

Os professores, pelo menos na maioria dos que foram observados, são menos detalhistas, levam no bolso da camisa uma caneta e grafite, o diário, pincel e apagador nas mãos, no máximo um livro. Chegam à sala, jogam as coisas em cima da mesa e começa a aula, às vezes, só fazem a chamada no final. Assim que os homens chegam à sala de aula, automaticamente percebemos que o barulho e as conversas, quando não cessam de uma vez, diminuem significativamente e basta um “vamos lá pessoal, onde paramos...” e a aula começa. Não perdem muito tempo com explicações ou chamando a atenção dos alunos.

Já as mulheres, quando entram em sala de aula o barulho e as conversas em geral persistem. Às vezes antes da aula vem aquele “sermão”, algumas chamam a atenção, falam do comportamento, da forma como as meninas se vestem, da maquiagem pesada que uma garota está usando e assim por diante, sempre há alguma coisa antes das aulas. As mulheres falam mais com os alunos, chamam a mais atenção, escutam melhor seus apelos, tendem mais ao contato social. São mais empáticas com os discentes, apresentam-se mais emocionais e temerosas.

Os homens apresentam autoconfiança e sua presença já impõe o silêncio. São mais rigorosos e os alunos e alunas demonstram temer mais. Os homens são menos sutis. Essa é

uma maneira simplista de enquadrar o comportamento de ambos os sexos na sala de aula, no entanto são esses preceitos que estão na base educativa, no treinamento social, na construção da identidade individual. É a herança cultural repassada no dia a dia da sala de aula. São os costumes e os hábitos sendo passados a uma outra geração.

Enquanto as professoras são organizadas os professores são “largados”. Professoras e Professores transmitem mensagens sobre habilidades e capacidades de meninas e de meninos. Através desse processo de socialização, quase invisível aos nossos olhos de educadoras e educadores, as crianças estão sendo guiadas por crenças associadas às diferenças sexuais, aprendendo através da observação, as mensagens sobre as condutas adequadas e os modelos considerados verdadeiros pela maioria. Através das práticas educativas se transmitem o autoconceito de gênero e o estereótipo do comportamento feminino e masculino.

É dito nas entrelinhas que os homens são melhores para trabalhar com a ciência e a tecnologia e as mulheres com os idiomas. Para as meninas é dito que estas tendem mais a ter destreza verbal e o masculino raciocínio matemático (vide gráfico 5). A própria disciplina que lecionam diz isto.

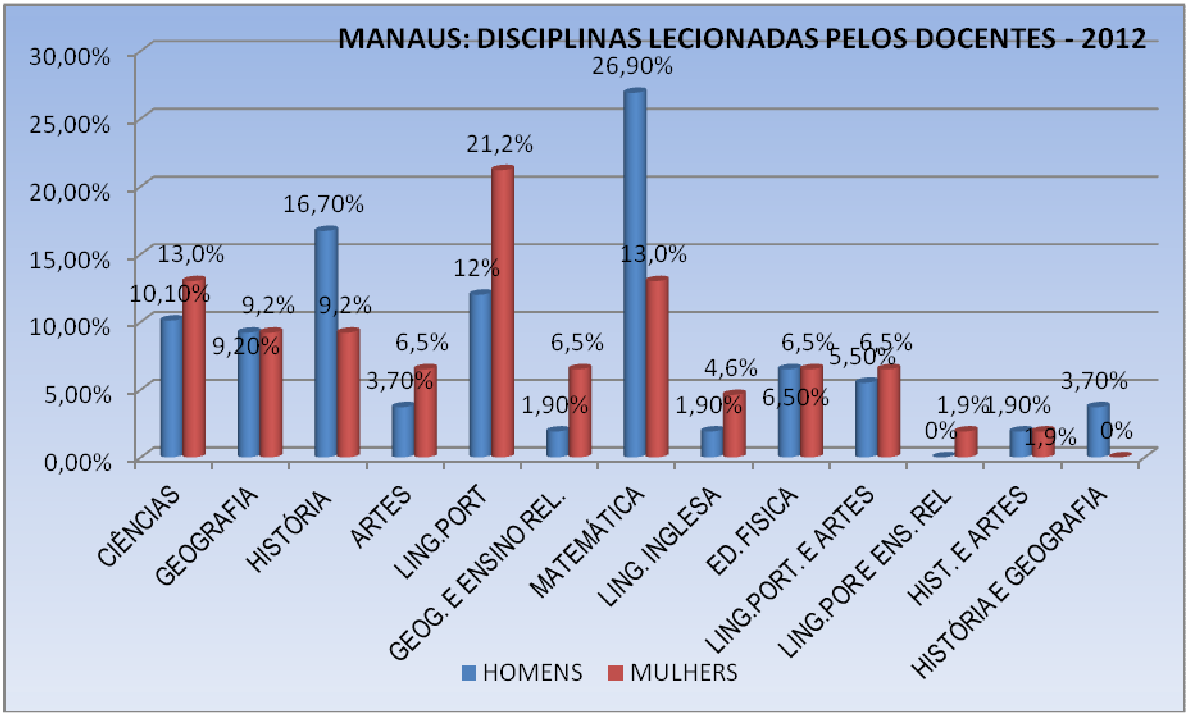


Gráfico 5: Manaus: Disciplinas lecionadas pelos professores e professoras -2012
Fonte: Questionário aplicado a 108 professores e 108 professoras do ensino fundamental de 6º a 9º ano – 2012

Os homens lecionam geografia, matemática, história, as mulheres língua portuguesa, língua inglesa, artes, ensino religioso. A tipificação das tarefas das professoras e professores favorece a segregação das matérias eleitas pelos alunos na escola e baseados na nossa experiência educacional, podemos afirmar que afeta a escolha profissional. Segundo a teoria do papel social citado por Strey (2011, p. 19)

> [...] a adoção de papéis de gênero confirma a expectativa de que os homens devem ser agentes e instrumentais e as mulheres, comunais e expressivas. As diferenças em disposições e condutas sociais se ajustam ao conteúdo das crenças culturais devido ao modo como nossa sociedade organiza a divisão do trabalho. Pequenas diferenças se transformam em vivências e experiências diferenciais para certos homens e certas mulheres.

O repasse da cultura assume importante função na estrutura e na organização social incluindo aspectos econômicos e políticos. Os valores e significados compartilhados,

aprendidos por meio de processos de socialização de instituições, tais como a escola e a família, influencia como os indivíduos devem pensar, sentir e se comportar no meio social.

Nas observações das escolas investigadas percebemos a socialização de tais valores e significados implícitos no comportamento das professoras e professores. No encontro do grupo focal, por exemplo, de propósito como havia mais mulheres do que homens, começamos o encontro com a seguinte frase, “as senhoras e senhoritas presentes...”, o que não passou despercebido pelos homens que logo trataram de manifestar o seu desagrado. No grupo eram 7 mulheres e 4 homens, não pareceu natural para os professores tal cumprimento. Mas numa situação inversa, na explicação do questionário em uma outra escola, onde no primeiro momento havia presente 5 professoras e 2 professores, e começando com a mesma frase “aos senhores presentes..” para 5 mulheres pareceu natural que a presença de apenas dois homens, todas elas perdessem o sexo feminino.

O que nos parece é que onde há presença masculina a linguagem deve ser masculina, e somente entre mulheres a linguagem lhes permite ser mulheres. Desde pequenas, aprendemos que quando existe a presença de um masculino, mesmo que todo o resto do grupo seja feminino, todas nós nos permitimos ser chamadas de meninos.

Essa mesma linguagem acontecia na sala de aula, tanto as professoras quanto os professores quando queriam chamar a atenção da classe, diziam: “atenção meninos”, mesmo que o número de meninas fosse maior. Um ou outro docente, já traz na sua fala a diferença, e chamam os dois sexos. O sexo feminino na maioria das vezes é oculto pela linguagem. No ensino o que é homem e o que é mulher não consta no currículo da escola, a não ser biologicamente essa diferença é apresentada na aula de Ciências Naturais, porém o ocultamento, a omissão da identidade, penetram através do não dito.

Perguntamos no questionário as professoras e aos professores se a prática docente era diferente no trato entre as meninas e os meninos e as respostas podem ser observadas no quadro 13 e 14.

Quadro 13: Manaus: Opinião dos professores sobre seus comportamentos em relação aos discentes (2012)

COMPORTAMENTO	MENINOS	MENINAS	AMBOS	TOTAL
De quem exige mais disciplina?	32	19	57	108
Quem considera mais estudioso (a)?	15	53	40	108
Com quem você é mais afetivo	15	72	36	108
Com quem você se considera mais severo	24	12	72	108
Quem considera que aprende mais rápido as disciplinas de exatas?	26	35	47	108
Quem considera que aprende mais rápido as disciplinas de humanas?	21	44	43	108
Quem você considera mais ágil, mais forte, mais esperto (a)?	62	14	32	108
Quem você considera mais danado (a), agitado (a), indisciplinado (a)?	57	25	26	108
Quem você acha que tem maior habilidade manual e artística?	36	47	25	108
Quem você acha que é mais amoroso (a)?	40	56	12	108
Quem você considera que apresenta maior educação doméstica?	19	60	29	108
Quem você acha que é mais meticuloso (a)?	45	40	23	108
Quem você acha que desenvolve maior interesse pelos esportes?	70	29	9	108
Quem você acha que se mostra mais cuidadoso (a) com os materiais escolares, tarefa de casa, exercício.	22	71	15	108

Fonte: Pesquisa de campo – 2012

Quadro 14: Manaus: Opinião das professoras sobre seus comportamentos em relação aos discentes (2012)

COMPORTAMENTO	MENINOS	MENINAS	AMBOS	TOTAL
De quem exige mais disciplina?	23	28	57	108
Quem considera mais estudioso (a)?	30	35	43	108
Com quem você é mais afetivo	70	21	17	108
Com quem você se considera mais severo	17	14	77	108
Quem considera que aprende mais rápido as disciplinas de exatas?	49	47	12	108

Quem considera que aprende mais rápido as disciplinas de humanas?	22	41	45	108
Quem você considera mais ágil, mais forte, mais esperto (a)?	30	64	14	108
Quem você considera mais danado (a), agitado (a), indisciplinado (a)?	54	24	30	108
Quem você acha que tem maior habilidade manual e artística?	20	45	43	108
Quem você acha que é mais amoroso (a)?	30	48	30	108
Quem você considera que apresenta maior educação doméstica?	24	54	30	108
Quem você acha que é mais meticuloso (a)?	24	48	36	108
Quem você acha que desenvolve maior interesse pelos esportes?	53	30	25	108
Quem você acha que se mostra mais cuidadoso (a) com os materiais escolares, tarefa de casa, exercício	36	58	14	108

Fonte: Pesquisa de campo - 2012

Apesar de notarmos número significativo de docentes afirmando já ter as mesmas atitudes para ambos os sexos, é visível como professoras e professores tratam diferente as meninas e os meninos. Traços como agressividade, agilidade, força, esperteza são percebidos pelas professoras e professores como pouco femininos.

Os professores demonstraram serem mais sexistas do que as professoras, eles exigem mais disciplina dos meninos, as professoras das meninas, mas em um número bem menor. Os professores consideram as meninas mais estudiosas, as professoras praticamente consideram os dois estudiosos; ele é muito mais afetivo com as meninas, enquanto as professoras com os meninos. Tanto os professores quanto as professoras consideram os alunos mais habilidosos, mais espertos, mais ativos e desenvolvem maior interesse pelos esportes do que as meninas. Em contrapartida, os dois consideram as meninas com mais educação doméstica, são mais meticulosas, obedientes, respeitosas, caprichosas, mais cuidadosas do que os meninos.

Observamos que os constructos das professoras e professores em relação a gênero estão pautados em conceitos biológicos e genéticos. Gênero é entendido pelos docentes como um elemento constitutivo social, fundado sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que "fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana" (SCOTT 1995, p. 89). Sendo assim, suas práticas acabam organizando o espaço e o tempo na escola por uma disciplina heteronormativa de controle dos corpos. Por isso a separação de meninas e meninos na Educação Física, na hora de fazer a fila no pátio para entrar na sala de aula, ou na hora cívica, no controle da imagem.

Uma questão percebida e gostaríamos de dar destaque é o controle dos corpos em relação ao uso de joias. Os meninos atualmente se enfeitam mais, usam cordões, brincos, pircing e em algumas escolas mais tradicionais, foi percebido que eles são proibidos de entrar, ou geralmente, chamados a atenção e considerados "galerosos" e não são bem vistos pela maioria das professoras e professores.

As divisões baseadas no sexo nos possibilitou perceber que o tratamento das professoras e dos professoras com os discentes está pautada numa questão de gênero. Destacamos a partir das observações e dos questionários uma intencionalidade pedagógica que tem no sexo um importante critério para a organização do espaço escolar. A ação pedagógica não cria espaço para que meninas e meninos, conjunta e indiscriminadamente tenham vivências lúdicas do corpo, um corpo que independe do sexo, pensa, age, sente e constrói.

Nesse sentido, Bourdieu (1995) lembra que o mundo social constrói o corpo por meio de um trabalho permanente de formação e imprime nele um programa de percepção, apreciação e ação. Nesse processo, as diferenças socialmente construídas acabam sendo consideradas naturais, inscritas no biológico e legitimadoras de uma relação de dominação.

Talvez sem perceber, ou analisar suas ações, as professoras e professores no contexto escolar ajudam a legitimar essas diferenças sociais, e, por conseguinte legitimar o poder.

Nessa visão construída, não fica explicita a nódoa das ilusões do liberalismo diante do panorama social fundido com o agravamento das desigualdades, já que nem mulheres nem homens possuem o poder inerente de atuar nas armadilhas do sistema capitalista e dirigir uma educação voltada para igualdade social. Longe de ser uma afirmação negativista da força da escola, tal afirmação se ampara na visão das professoras e dos professores terem se tornado reféns do sistema.

A forma como organizam e regulamentam os corpos, treinam para serem moldados e marcados pelo cunho da predominância da masculinidade e feminilidade, portanto, o processo de educação de mulheres e de homens supõe uma construção social e corporal que implica num processo de ensinar e aprender valores, conhecimentos, posturas.

As mulheres aprendem, por exemplo, que balançar os quadris, sentar e cruzar as pernas, gesticular com as mãos entre outras são comportamentos considerados posturas femininas. Para os meninos, espera-se deles um caminhar mais firme, mais ereto, menos gestos com as mãos, sentar de pernas abertas. Quaisquer posturas que um ou outro sexo assuma é considerado desapropriado para os sexos, estes indivíduos vão ser considerados diferentes e com certeza sofrerão discriminações. Bourdieu (1995), em seus estudos analisou que a divisão hierárquica entre os sexos pode ser notada até mesmo com gestos e posturas corporais.

As instituições escolares não apenas imprimem a ideologia sexual dominante da sociedade, mas produzem e reproduzem ativamente uma cadeia de feminilidades e masculinidades diferenciadas e hierarquizadas no contexto social e biológico. Há um jeito de

ser masculino e há um jeito de ser feminino, com atitudes e movimentos corporais socialmente entendidos. É por isso que recomenda Arroyo (1996, p 8), é preciso

> [...] situar a escola na construção de um projeto político e cultural por um ideal democrático que reflita, ao mesmo tempo, a complexa diversidade de grupos, etnias, gêneros, demarcado não só por relações de perda, de exclusão, de preconceitos e discriminações, mas também por processos de afirmação de identidades, valores, vivências e cultura.

Dessa forma, é imprescindível pensar a prática docente, as relações femininas e masculinas, além de interrogar e questionar os discursos que tentam fixar identidades sexuais e sociais particulares. Mulheres e Homens podem assumir caminhos múltiplos, comportamentos femininos e masculinos concomitantemente, passíveis da sua condição de sujeito histórico e social que não necessariamente do sexo.

A escola desenvolve papel fundamental nessa formação, pois nela se manifestam questões mais amplas da cultura e de forma implícita estão presentes nos conteúdos disciplinares, nas percepções, nos comportamentos cotidianos. E essas manifestações contribuem para mudar representações coletivas. Assistimos hoje uma série de transformações nos papéis femininos e masculino, nessa situação, cria-se o dilema, permanecer ou mudar. É justamente neste contexto que destacamos a necessidade de desnaturalizarmos as diferenças sexuais e sociais dos gêneros frente ao trabalho escolar, propondo assim, uma revisão do estereótipo em todos os contextos.

4.2 Relações de gênero na escola e na vida: semelhanças e diferenças nas práticas das professoras e professores na escola

Existe uma separação bem demarcada entre as relações sociais de gênero e espaço. Há espaços que determinados sujeitos se sentem habituados e outros que lhes são estranhos. A

escola “parece” ser um desses lugares em que as mulheres se sentem a vontade. Concordar com isso é fácil, porque as imagens construídas historicamente que deram conta do ofício de ensinar levaram ao entendimento de que a escola, até hoje, é concebida como a extensão do lar. Não é à toa que as professoras são chamadas de “tias”. Paulo Freire (1997, p. 9), discorda, com razão, desse termo e afirma:

> Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. [**Grifos do autor**]

Há um olhar de naturalidade para a feminização do magistério no contexto escolar, servindo de máscara e justificando a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante da cultura transmitida entre mulheres e homens no magistério e suas relações (de causa e efeito) no mundo do trabalho. Culturalmente imposto, as mulheres herdam “os dons para ensinar”, e os homens para chefiar e administrar, portanto, as professoras herdam a sala de aula e os professores herdam os cargos de gestores.

A escola aponta diversas situações que revelam a discriminação de gênero no trabalho escolar. Uma delas pode ser identificada no quadro dos secretários da SEDUC, apenas 7 mulheres em mais de 70 anos assumiram a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas. Será isso apenas coincidência ou há implicações políticas e econômicas do mercado de trabalho? O percurso histórico da SEDUC que compreende o período entre 1953 até os dias atuais (quadro 15) explicita que a participação da mulher em cargos de gestão pública educacional é ínfima em relação aos homens.

QUADRO 15**:** Manaus: Secretários de educação (1953 – 2012)

Nome do Secretário (a)	Nomeação	Pub. D.O	Exoneração	Pub. D.O	Governador
1 João Nogueira da Mata	17.07.53	27.07.53	28.06.54	01.07.54	Álvaro Botelho Maia
2 Isabel Soares Nogueira	01.07.54	03.07.54	21.01.55	04..01.55	Perseverando da T. Garcia
3 Lea Alencar Antony	24.01.55	25.01.55	----------	----------	Plínio Ramos Coelho
4 Antônio Conte de T. Souza	31.01.55	01.02.55	14.02.55	15.02.55	Plínio Ramos Coelho
5 João Brito Veiga Filho	14.02.55	15.02.55	08.03.55	09.03.55	Plínio Ramos Coelho
6 Augusto Paes Barreto	31.03.55	02.04.55	30.06.56	02.07.56	Plínio Ramos Coelho
7 Leandro Cordeiro Antony	01.08.56	08.08.56	02.01.57	07.01.57	Plínio Ramos Coelho
8 João Mendonça de Souza	02.01.57	07.0157	----------	----------	Plínio Ramos Coelho
9 Walter Gonçalves Nogueira	09.07.58	11.07.58	09.04.60	11.04.60	Gilberto Mestrinho Raposo
10 Aderson Andrade de Menezes	09.04.60	11.04.60	01.09.62	04.09.62	Gilberto Mestrinho Raposo
11 Abdul Sayol Peixoto	01.09.62	----------	30.01.63	31.01.63	Plínio Ramos Coelho
12 Mario Jorge C. Lopes	31.01.63	04.09.63	----------	----------	Plínio Ramos Coelho
13 João Chrysostomo de Oliveira	18.05.64	18.05.64	26.06.64	30.06.64	Arthur Cezar F. Reis
14 Jose Bernardino Lindoso	27.06.64	30.06.64	11.08.64	12.08.64	Arthur Cezar F. Reis
15 Andre Vidal de Araujo	14.08.64	17.08.64	12.01.67	13.01.67	Arthur Cezar F. Reis
16 Antônio Vinicius R. da Câmara	31.01.67	31.01.67	14.05.70	18.05.70	Danilo Duarte de M. Areosa
17 Antônio Vinicius R. da Câmara	29.05.70	03.06.70	13.07.70	17.07.70	Danilo Duarte de M. Areosa
18 Elson José Farias	13.07.70	17.07.70	12.03.71	15.03.71	Danilo D. Areosa
19 José Maria C. Marques	15.03.71	15.03.71	07.01.74	07.01.74	João Walter de Andrade
20 Ignês de Vasconcelos Dias	02.05.74	02.05.74	15.03.74	15.03.74	João Walter de Andrade
21 Waldir Garcia	15.05.75	15.05.75	01.08.75	01.08.75	Henoch da Silva Reis
22 Mario Coelho Amorim	01.08.75	01.08.75	30.05.77	30.05.77	Henoch da Silva Reis
23 Êmina Barbosa Mustafá	10.01.78	10.01.78	15.03.79	15.03.79	Henoch da Silva Reis
24 Aldo Gomes da Costa	15.03.79	15.03.79	14.07.82	14.07.82	José Lindoso
25 Guilherme Pinto Nery	14.07.82	14.07.82	02.03.83	10.03.83	Paulo Pinto Nery
26 Xavier Autran F.	10.03.83	10.03.83	15.03.83	15.03.83	Paulo Pinto Nery

de Sá Filho					
27 Freida de S. Bittencourt	15.03.83	15.03.83	13.02.86	14.02.86	Gilberto M.Raposo
28 Randolfo de Souza Bittencourt	13.02.86	14.02.86	08.05.86	09.05.86	Gilberto M. Raposo
29 Francisca Matos	08.05.86	09.05.86	12.03.87	13.03.87	Gilberto M. Raposo
30 Jose Félix T.P. de Carvalho	16.03.87	16.03.87	17.05.88	19.05.88	Amazonino Mendes
31 Jose Melo de Oliveira	17.05.88	19.05.88	14.03.91	14.03.91	Amazonino Mendes
32 Orígenes Angelino Martins	15.03.91	15.03.91	03.11.92	04.11.92	Gilberto M. Raposo
33 Josué Cláudio de Souza Filho	03.11.92	03.11.92	30.03.94	30.03.94	Gilberto M. Raposo
34 Manoel Veríssimo S.A. Filho	05.04.94	05.04.94	27.12.94	28.12.94	Gilberto M. Raposo
35 Jose Melo de Oliveira	01.01.95	01.01.95	17.12.97	17.12.97	Amazonino Mendes
36 Darcy Huberto Michiles	17.12.97	17.12.97	17.03.2000	17.03.2000	Amazonino Mendes
37 Vicente de Paula Q. Nogueira	17.03.00	17.03.00	27.12.02	27.12.02	Amazonino Mendes
38 Rosane Marques C. da Costa	01.01.03	01.01.03	05.12.03	05.12.03	Carlos Eduardo S. Braga
39 Vera Lúcia M Edwards	05.12.03	09.12.03	08.08.05	09.08.05	Carlos Eduardo S. Braga
40 Gedeão Timóteo Amorim	08.05.05	09.08.05	31.03.2010	31.03.2010	Carlos Eduardo S. Braga
41 Cintia Régia G. do Livramento[23]	31.03.2010	----------	----------	01.04.2010	Omar José A. Aziz
42 Gedeão Timóteo Amorim	26.05.2010	26.05.2012			Omar José A. Aziz

Fonte: Elaboração própria a partir dos Diários Oficiais do Amazonas - 2012

Podemos observar que as mulheres têm posição específica, prescrita a partir das noções de valores, de mundo e de hierarquia, segundo a ideologia dominante masculina. Podem ensinar, mas não podem comandar o processo. Nesse modelo de sociedade altamente hierarquizado, as mulheres ainda ocupam uma posição de subordinação ao homem. A divisão sexual do trabalho consolidada desde a industrialização, possibilita a subestimação das

[23] A Secretária de Educação Cinthia Régia, três meses depois de sua posse, em viagem a trabalho para Maués, junto com outros integrantes da Secretaria de Educação Estadual, sofre acidente aéreo. O avião que os transportava caiu ainda dentro do perímetro urbano de Manaus causando a morte de todos os integrantes, provocando estarrecimento nos profissionais da educação.

atividades realizadas pelas mulheres na escola, classificadas como atividade familiar doméstica. Essa associação entre casa e escola evidencia a invisibilidade do trabalho das mulheres e a desvalorização dela na sociedade.

Essa divisão social do trabalho é ao mesmo tempo, a divisão espacial do trabalho, porque determina o lugar que cabe a cada um na relação econômica. Mulheres e homens apresentam características bem distintas na entrada do mercado de trabalho, nos postos ocupados, rendimentos auferidos e áreas de atuação. Embora as mulheres tenham aumentado sua participação no mercado em função do aumento de sua escolarização e pelas mudanças dos padrões culturais, sua participação carrega o peso da discriminação.

De uma maneira muito esquemática, pode-se desenhar o perfil das diferenciações de valores entre mulheres e homens no contexto educacional em Manaus: a) na Educação Infantil, em sua totalidade, as mulheres atuam em sala de aula e são as pedagogas e as diretoras; b) no Ensino Fundamental, primeira etapa, as mulheres são a maioria, os homens que hoje atuam nessa etapa ou são diretores ou pedagogos da escola, quando muito estão alocados no 4º e 5o ano. Os anos iniciais são destinados às mulheres; c) no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, segunda etapa, como já foi evidenciado em gráficos e quadros anteriores, as mulheres também são maioria, principalmente ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, e a masculina leciona matemática; d) em cargos de gestão escolares as mulheres estão em maior número, em compensação na gestão das secretarias os homens estão em maior contingente. (Dados extraídos das planilhas da SEDUC)

O “valor” dado a mulheres e homens é uma categoria ontologicamente social, como tal é algo objetivo, mas não há objetividade natural (apenas pressupostos ou condições naturais) e sim objetividade social, o que decorre na subordinação da mulher.

Os mecanismos de repressão internos que derivam da autodiscriminação tornam-se tão naturais que muitas vezes são interpretados como autodeterminação e não como escolhas pautadas sutilmente pelas normas sociais. Acabamos, portanto, reproduzindo estas discriminações “inconscientemente”.

Paulo Freire (2006) ressalta a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa. Sem essa reflexão, a teoria pode se transformar apenas em discurso, assim como a prática em ativismo e reprodução alienada. Adverte-nos para que não sejamos demasiados convictos de nossas certezas e que todo novo conhecimento pode superar o já existente. Destarte, devemos ter consciência das discriminações vivenciadas nas escolas relacionadas a questão de gênero que possibilita uma prática consciente e provoca mudanças no contexto educacional.

Na esteira das reivindicações para conquistar seus direitos, o reconhecimento das mulheres como sujeitos sociais dotados de autonomia poderá remodelar as bases cognitivas e eliminar, pelo menos parcialmente, a dicotomia entre mulheres e homens. A condição subalterna da mulher no contexto escolar é sutil e disfarçada. O arranjo espacial ideológico construído sobre o feminino na escola torna esse fato concreto. Essa é uma das crenças ilusórias que o imaginário social e cultural determinou, sendo para as mulheres a escola o lugar mais próximo ao lar que se assemelha aos afazeres domésticos. O espaço é produto do trabalho humano e como tal, acha-se intrinsecamente relacionado ao modo através do qual os seres humanos produzem as condições materiais e culturais necessárias à sua existência.

Com a feminização do magistério há a crença numa visão de escola que domestica, cuida, ama e educa. Essa crença, “auspiciosa” sobre a educação, vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes. A figura da mulher

atuante na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso. Nessa visão constrói-se a tessitura mulher-mãe-professora, que segundo Saviani (2006, p.62) é,

> [...] aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar destino e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige como transformadora de consciências

Ainda segundo o mesmo autor:

> [...] como baluarte da concretização dessa crença, erigiu-se o emblema: a destinação vocacionada feminina para educar a infância. Essa imagética, que se estruturou nos finais dos oitocentos e persistiu ao longo do século XX estava voltada principalmente para um simbolismo atávico e ancorado no potencial de redenção pela pureza e amor ao próximo atribuídos dos quais as mulheres eram/são possuidores e teve efeito de maximizar a importância feminina na educação escolar. Em contrapartida, enquanto o magistério de crianças se tornou um espaço feminino, afastou também das salas de aula, os homens, que buscaram outras opções na estrutura hierárquica escolar, ocupando cargos de administração.

O entendimento do magistério como uma função estritamente feminina é explicado pelo psicologismo das mulheres ao assumirem o papel materno na sala de aula. A idealização da “professorinha do primário”, relacionada à função materna, no entanto, não é um fenômeno singular da sociedade brasileira, mas algo que passou a integrar o imaginário social em diferentes contextos culturais, a partir de determinados momentos históricos.

A inserção da mulher no magistério ocorreu sem que fosse rompida a vinculação do papel doméstico, isso corroborou para a naturalização dos papeis sociais da mulher, inclusive no próprio contexto escolar. Para Blay (1999, p 140-141):

> As mulheres ampliaram seus espaços na educação, entraram nas universidades, porém a maioria em setores femininos, ajustáveis aos espaços familiares e se profissionalizaram em atividades compatíveis com trabalho doméstico e continuaram a ganhar menos que os homens [...] Basta tentar responder as perguntas: quantas deputadas estaduais foram eleitas no Brasil desde 1994? Quantas prefeitas temos?

Segundo essa autora, as mulheres não estão previstas no cenário político, nem no econômico ou social. Sendo assim, até que ponto a escolha pelo magistério não seria uma forma de adequação a um papel social já determinado? No quadro 16 temos uma visão do que pensam as mulheres e homens pela escolha da profissão docente.

Quadro 16: Manaus: Opinião dos professores e das professoras sobre a escolha da profissão.

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	TOTAL	RESPOSTAS DAS PROFESSORAS	TOTAL
Para dar minha parcela de contribuição a educação.	11	Porque acredito na educação para mudar a sociedade, na educação dos alunos	20
Por vocação, dom.	10	Por vocação, dom, amor	32
Por gostar da profissão e ter a certeza de que ela me da o privilegio de ajudar os alunos.	5	Por falta de opção, onde morava só tinha essa escolha.	3
Morava no Interior e falta de oportunidade de outra profissão	30	Porque gosto de ensinar	20
Por gostar de ensinar	16	Família de professores, cresci num ambiente de educadores.	21
Como venho de uma família pobre a minha visão era ser professor, porque ingressava-se mais rápido no mercado de trabalho	15	Porque me pareceu uma maneira rápida de ingressar no mercado de trabalho.	9
Sou oriundo de uma família de professores e tive grande influencia materna e paterna	19	Imposição dos meus pais	1
No meu ponto de vista, ser professor, não é uma escolha é uma circunstância.	2	Porque eu quero sair do distrito Industrial.	2
Total	108	Total	108

Fonte: Pesquisa de campo - 2012

A crença do magistério como vocação, como destinação para educar infância e melhorar a sociedade, faz parte do imaginário tanto das mulheres quanto dos homens , mas é principalmente um simbolismo feminino. Podemos confirmar isso a partir do número de respostas. Dos 108 professores apenas 10 disseram que a escolha pela profissão era vocação e

dom, já as professoras em número bem maior, 32 afirmaram a mesma coisa, acrescentando a palavra amor. 5 professores afirmaram que escolheram a profissão porque gostavam da tarefa de educar, enquanto as professoras totalizaram 20 com a mesma resposta. 30 professores só escolheram a profissão porque no município onde moravam não havia outra opção, em contrapartida apenas 3 mulheres afirmaram isso. 15 professores escolheram essa profissão como uma forma de ingressar mais rápido no mercado de trabalho, com essa mesma opção o número menor de professoras, 9 apenas.

O trabalho docente se configura nas fronteiras do altruísmo, de doar-se com nobreza, resignação e servir com submissão. Essas qualidades por muito tempo foram tidas como inerentes às mulheres. Almeida (2006) afirma que a identidade feminina fora resguardada entre vários segmentos sociais, e moldurada a partir de regras e costumes que as mulheres deveriam ser o esteio moral da família e pertencente ao lar, portanto, a estreita relação entre lecionar e o universo doméstico.

No pensamento social a mulher pertence ao lar e o exercício do magistério acabava representando um prolongamento das funções maternas, sendo pacientes, bondosas, dedicadas e delicadas, por isso as opções são mais voltadas para o lado afetivo do que os homens. O discurso de que a profissão docente é um sacerdócio, uma vocação e missão, impregnava ambos os sexos, mas em algumas situações instruir e educar meninas e meninos as mulheres são as principais agentes educativas.

A tarefa de cuidar é uma fonte que une as mulheres na construção de sua subjetividade e é uma maneira de perpetuar ou subverter as normas de gênero. Para Strey (2011) o mundo do trabalho remunerado é uma das grandes influências sobre a tarefa de cuidar, as mulheres buscam certo equilíbrio entre o trabalho e as tarefas que realizam fora de casa, esta tarefa é dificultada pela imagem construída e idealizada do que seja uma “boa mãe”. Isso nos leva

entender a relação entre trabalho e o cuidado, e que as gerações de mulheres vão estabelecendo por meio do gênero uma infinidade de modelos e modos de existência que tornam suas atividades menos institucionalizadas.

Segundo Helman (1994) “o aprender sobre cuidado e cuidar, inicia na família, na maior parte das culturas”. A mulher aprende no convívio com outras que uma de suas funções é o cuidar. Já a participação do homem é assumida como auxiliar no momento em que é preciso decidir. É comum, por exemplo, a mãe que cuida do filho, quando não consegue mais controlá-lo dizer que vai contar tudo para o pai da criança.

Para verificar se hoje esse pensamento persiste na escola, colocamos diante das professoras e professores, situações para que os mesmos apontassem quem agiria melhor na formação dos educandos, e percebemos que tanto as mulheres como os homens acreditam e reforçam que determinadas ações é papel da mulher. Vejamos algumas dessas situações:

> **1ª Situação:** Meninos estão se agredindo verbal e fisicamente no pátio, os colegas incentivando a briga, alunos e professores saindo da sala de aula para ver o que está acontecendo. Perguntamos as professoras e aos professores quem melhor resolveria o problema: a mulher ou homem, ou melhor, a gestora ou o gestor ? O gráfico 6 demonstra as respostas dos (das) docentes:

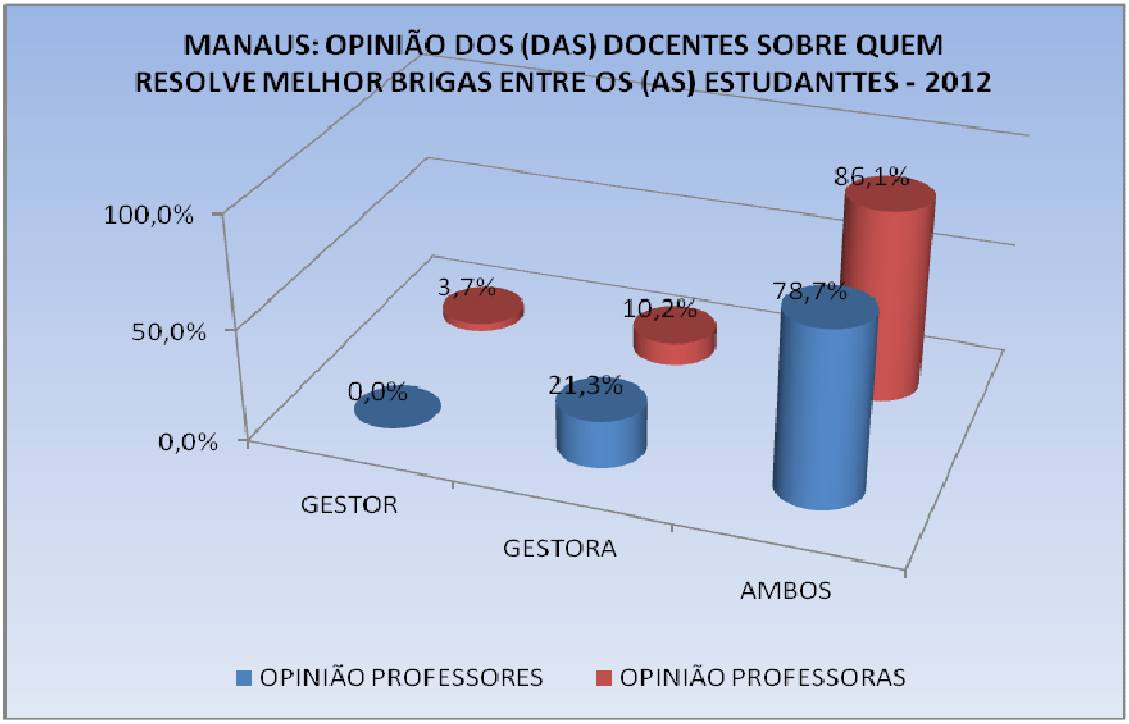


Gráfico 6: Manaus: Opinião dos professores sobre quem resolve melhor o problema de uma briga entre estudantes
Fonte: Pesquisa de campo -2012

Os homens, em 21, 3%, indicam quem resolveria melhor o problema são as gestoras, as mulheres, 10,2%, afirmam que também atuariam melhor nessa questão. 78,7% dos homens apontam que ambos resolveriam bem a situação, e 86,1 das mulheres concordam que ambos resolveriam a briga entre os meninos.

A ideia de que as mulheres estão para corrigir e educar as crianças e adolescente estar mais presente na percepção dos homens. As mulheres consideradas por eles com características de maternagem, que é exercida predominantemente na família e os homens que excessivamente se voltaram para o desempenho do mundo público foram perdendo a possibilidade de vivenciarem o contato estreito e afetivo com as crianças. E isto infelizmente se reflete na postura e nos discursos de alguns professores.

2ª Situação – Uma professora ou professor apresenta comportamento inadequado diante das alunas ou dos alunos (paquerando, utilizando vocabulário inadequado, tirando gracinhas). Os estudantes se queixam à direção.

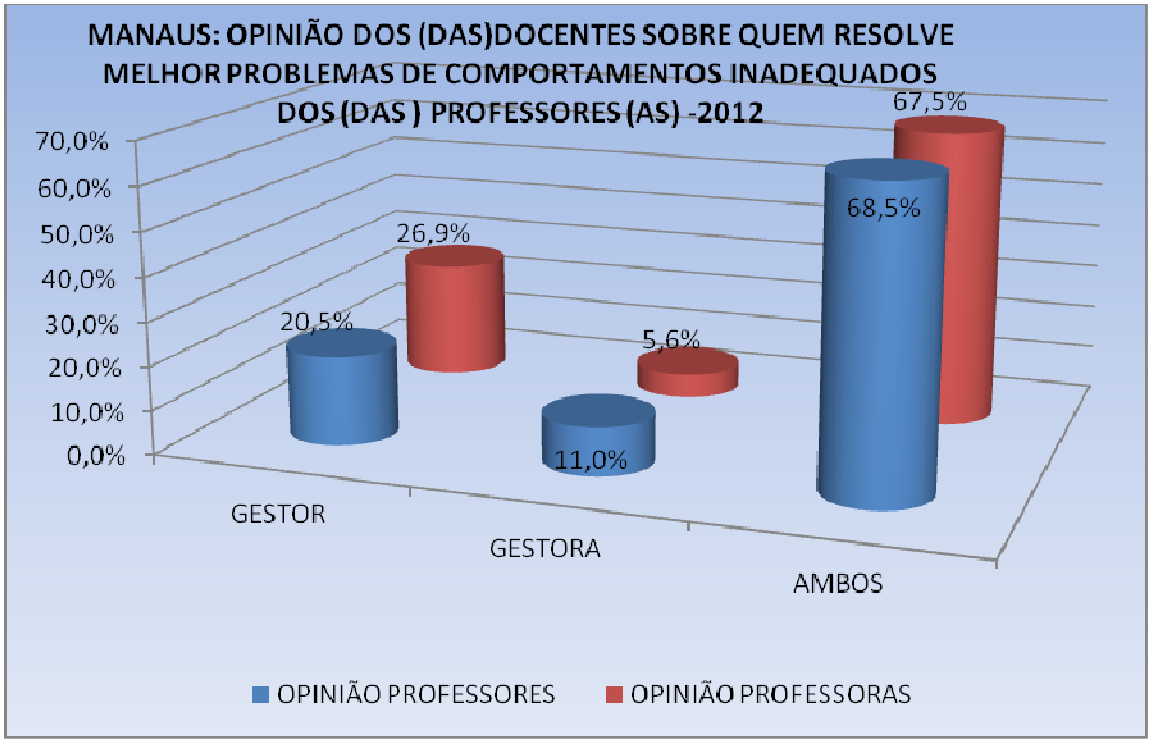


Gráfico 7: Manaus: Opinião dos (das) docentes sobre quem resolve melhor o problema de comportamento inadequado dos (das) professores (as) - 2012.
Fonte: Pesquisa de campo - 2012

No que diz respeito a um comportamento inadequado de docentes, os professores afirmam que 20,5% quem resolveria melhor o problema seriam os homens. As professoras comungam da mesma ideia quando indicam com 26, 9% que o gestor resolveria melhor a problemática. Nesta situação novamente percebemos que mulheres e homens já indicam um percentual significativo que ambos poderiam resolver a situação com competência.

Todavia percebemos no discurso tanto das professoras quanto dos professores a ideia de que a presença masculina resolveria bem melhor a situação. O imaginário construído sugere que o masculino é mais racional, dogmático. Os homens são herdeiros da autoridade

que está engendrada no espaço social como reconhecimento de poder em defesa dos valores sociais estabelecidos política e internamente nas organizações. Em “O estrangeiro”, Caetano Veloso canta aquilo que parece ser a obviedade do conservadorismo contemporâneo, entre elas, o eu lírico da música anuncia: “o macho adulto branco sempre no comando”.

A dominação masculina assume a faceta de uma violência simbólica, sustentada tanto pelos homens quanto pelas mulheres, visto que os dominados incorporam a dominação, reconhecida como natural. Quando perguntamos às professoras que indicaram os homens para resolverem o problema da situação número dois, as respostas a essa situação de naturalidade se fazia bem presente nas respostas, citaremos duas como exemplo:

> Os homens tem mais poder para isso, eles vão falar de homem para homem se o caso fosse com um professor, e se fosse com uma professora esta ficaria mais temerosa de que fosse outra mulher falando (P.F.S, 37 anos, 8 de magistério, professora de Língua Portuguesa).

> Homem impõe mais respeito quando se trata dessas coisas, fica complicado para uma mulher dizer para um homem que suas atitudes estão incorretas, primeiro elas ficam “cheias de dedos”, os homens não vão direto ao ponto (C.M.A., 41 anos, 12 de profissão, professora de Ciências Naturais)

A visão dominante do ser masculino historicamente baseou-se em instituições sociais, principalmente tais como: o Estado, o Exército, a religião, o trabalho e a família. A masculinidade nessas instituições fora construída nos ideais de defesa da honra e da civilidade, da disciplina e da ordem. Natural, portanto, que embora em um número bem reduzido mulheres e homens quando o caso é defender a moral e os bons costumes, os homens sejam apontados como os sujeitos a resolver a questão.

Tais considerações nos levam a deduzir, se o caso for briga entre as crianças e os jovens as mulheres podem agir, pois estão na função de educar, mas se o problema estiver relacionado a moral e aos bons costumes é a voz do masculino fazer a interferência.

> **3ª Situação -** É dia de planejamento estipulado pela SEDUC. Muitos (as) professores (as) aproveita m esse dia para resolver seus problemas pessoais. Algumas professoras e alguns professores vão pedir licença à direção para sair, outros fogem. A direção nega a saída e promete punir os fujões. A direção sabe da importância do planejamento. Quem você considera mais rígido para fazer o planejamento acontecer?

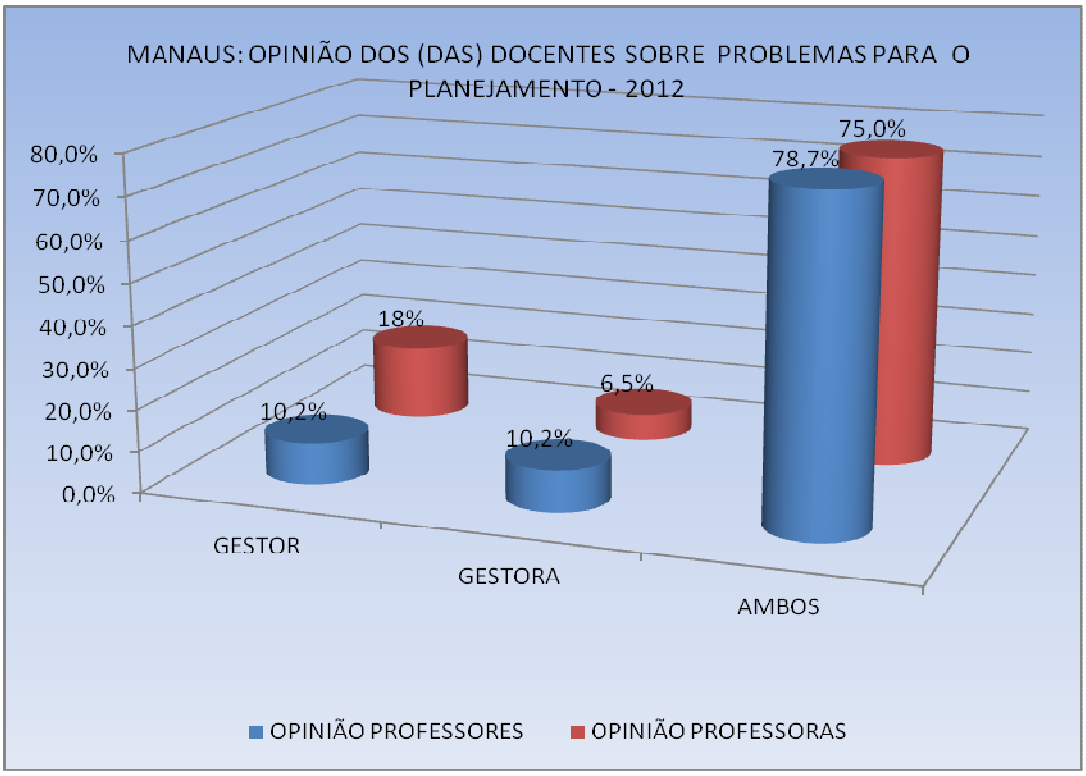


Gráfico 8: Manaus: Opinião dos (das) docentes sobre o planejamento - 2012.
Fonte: Pesquisa de campo – 2012

Novamente, apesar de tanto as professoras como os professores indicarem que ambos os sexos resolveriam bem a situação da fuga dos professores no dia de planejamento, na

opinião das mulheres, 18% quem resolveria o problema seria o gestor, e os homens em menor número, 10,2% apontam para este também.

O homem criado pela sociedade ocidental é o mantenedor da ordem e do limite. O ideal de masculinidade personificado que se afirmou ao longo da história faz-se presente no contexto atual e no imaginário manauense. Além disso, a administração de qualquer instituição estruturou-se no campo do conhecimento, como coisa de homens, porque é uma atividade racional e objetiva. Fato que muda totalmente de valor quando a situação é orientar uma menina que menstrua em sala de aula, como mostra a situação número quatro.

4ª Situação - Uma aluna menstrua pela primeira vez e isso acontece na sala de aula. Fica constrangida diante dos (das) colegas. Estes (as) começam a fazer piadas. Quem você acha que melhor atuaria nesse sentido?

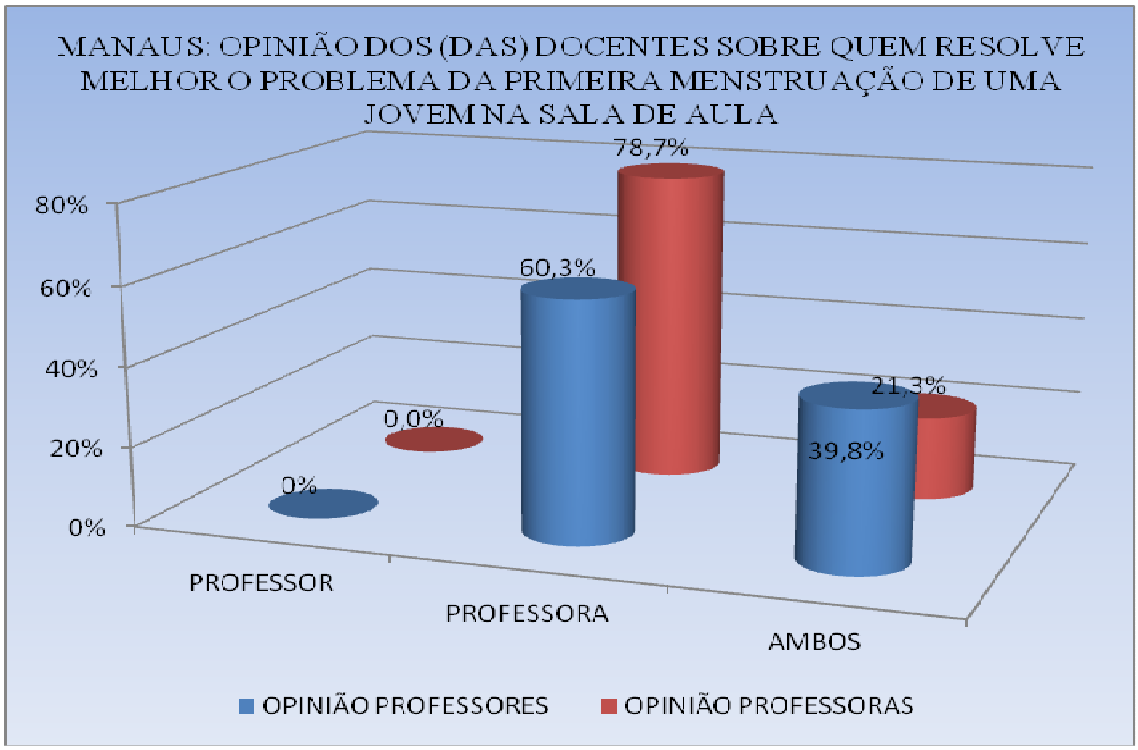


Gráfico 9: Manaus: Opinião dos (das) docentes sobre quem resolve melhor o problema da primeira menstruação de uma jovem na sala de aula.
Fonte: Pesquisa de campo - 2012

Neste caso, os (as) docentes concordam que as mulheres resolveriam melhor a situação. Naturalmente não existe na biologia humana algo tão marcante que diferencie as mulheres e os homens, porém quase sempre induzidos, no meio social por questões morais e cercado por preconceitos ao longo da história e ainda hoje é um tabu para muita gente. Devido a esses tabus e preconceitos, muitos homens têm dificuldade de falar sobre esta questão com as meninas e até mesmo com os meninos.

De modo geral, há uma falta de comunicação entre mães e filhas, o que dirá entre os sexos? O silêncio sobre esta questão entre mulheres e homens costuma ser maior. No caso colocado, é importante, que a escola trate com naturalidade as questões sexuais, porque esta questão não é apenas sobre a primeira menstruação, mas esta implícita nela a sexualidade, e, por conseguinte a fecundidade. Sendo assim não se pode considerar que a "menstruação é coisa de mulher", como afirmou um professor.

É preciso desafiar a ordem atual de "existem coisas de homens e coisas de mulheres", como afirmou uma professora. Acreditamos que estas questões podem ser aliadas na melhoria da própria condição de ambos os sexos e na prevenção de gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis, se a escola e a família não assumirem essas funções, jovens e crianças muitas vezes, ficam em posição de risco devido a esses papéis de gênero, ou seja, determinar que uma função seja apenas das mulheres outra dos homens.

A escola tem papel fundamental para criar oportunidades para meninas e meninos aprenderem sobre as suas próprias atitudes em relação ao gênero e à sexualidade. Os facilitadores de formação (no caso os professores e as professoras) devem romper com posicionamentos, sentimentos e opiniões formadas de que homens e mulheres são distintos. Pelas respostas tanto das professoras e professores percebemos o comportamento

estereotipado, de que as mulheres, naturalmente são dotadas, são aptas para cuidar desta questão.

Este estereótipo é transmitido de geração para geração, cuidar da sexualidade da menina, seja na família ou na escola, é função das mulheres e as próprias professoras consideram essa função como sua. É a força do estereótipo consagrado. Ainda bem que já existem professoras (21,2%) que admitem que tanto as mulheres como os homens devem assumir esta questão de orientação sexual. Isto significa que embora pequeno o número de professoras e professores, estes já estão insurgindo contra padrões vigentes de gênero e contribuindo para uma construção historiografia de gênero. Isso nos faz pensar e elaborar outros quadros sobre as mulheres e homens. Mulheres que não querem casar, não se preocupam com a aparência, nem sempre são delicadas, sensíveis e que podem assumir qualquer profissão, sem por isso deixar de ser mulher. Homens que podem ser sensíveis, dóceis, amáveis sem deixarem de ser homens. Com isso, com certeza os dois tratarão com mais naturalidade a situação a seguir:

> **5ª Situação -** Uma aluna ou um aluno apresenta jeitos e trejeitos homoafetivo, seus colegas de turma começam a fazer brincadeiras preconceituosas. Quem você acha que administraria melhor a situação?

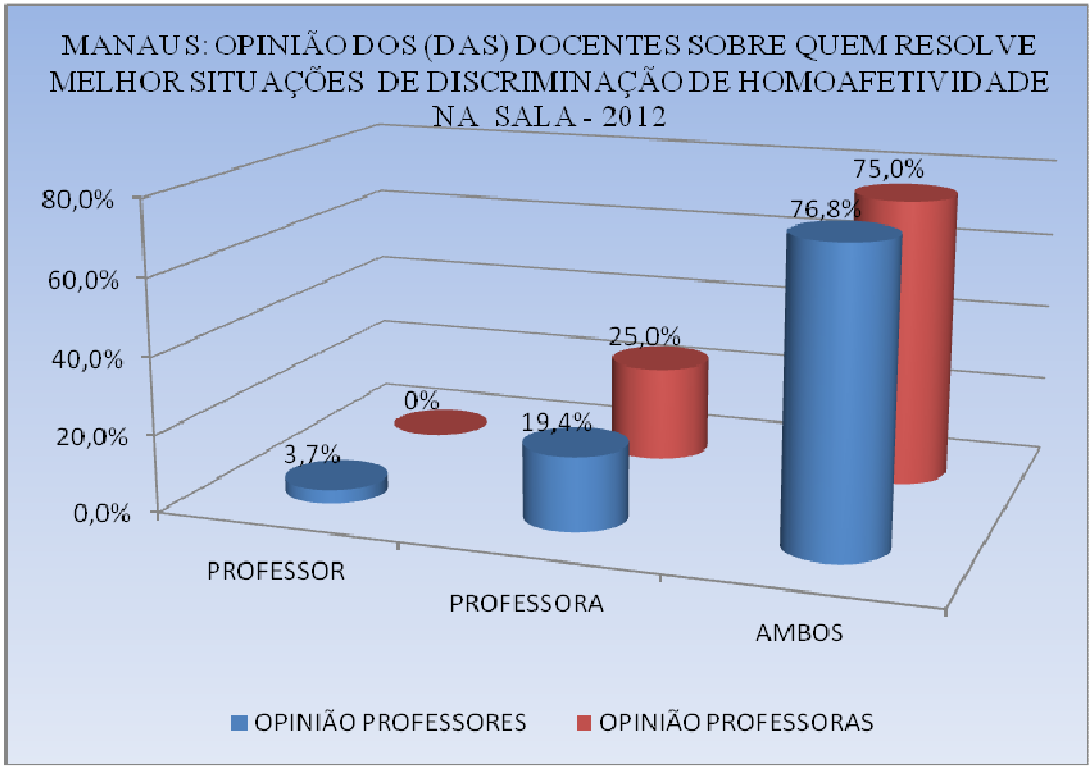


Gráfico 10: Manaus: Opinião dos (das) docentes sobre quem resolve melhor situações de discriminação de homoafetividade na sala - 2012
Fonte: Pesquisa de campo - 2012

O grupo de profissionais mostra que ambos poderiam resolver a situação exposta, porém tanto as professoras como os professores 19,4% e 25% respectivamente dizem que as mulheres resolveriam com mais eficiência esta situação.

Embora casos apontem para o sexo masculino com maior número homossexual (PEDRO E GOSSI, 1998), isto parece ser um tabu entre os homens e estes apontam as mulheres para trabalhar as diferenças. Porém, ficam questionamentos: quais as orientações sociais disponíveis para as pessoas com gestos homossexuais? Em uma sociedade machista como fazer alunas e alunos aceitem as diferenças?

A decisão para trabalhar essa situação, na escola, passa pela noção de moralidade que possuímos, essa moralidade presente nas mulheres e nos homens os torna prisioneiros de seus próprios cárceres, porque a forma de ser mulher ou homem têm-se incluído no que se pode

denominar de formações históricas, ou seja, ser circunstanciada ao espaço e tempo em que se manifestam, são construções de imagens que descaracteriza o diferente.

É significativo saber que essa imagem criada, transforma aqueles, que resolveram fugir dos padrões estabelecidos, em alvos mais fáceis, que acabam por conta disso acumulando desvantagens que dificultam, inclusive, a ascensão social. Todavia, não podemos deixar de admitir que em pleno século XXI já há uma abertura e tolerância à diversidade sexual para com os gays, lésbicas, travestis etc, porém, tais temas são tratados mais fora da escola do que no seu interior.

Professora e professores convivem com colegas homoafetivos diariamente, mas novamente o silêncio se impera em relação a esta questão. Na “sala dos professores”, observamos que estes e estas conversam sobre tudo, inclusive sobre sexo com a maior naturalidade, mas quando a questão é homossexualidade, a conversa vira motivo de chacotas e brincadeiras.

Neste caso, como orientar a não discriminação, ou a aceitação dos estudantes com características homoafetivas se os próprios (as) profissionais da educação estão presos a valores e hierarquias de especificidades masculinas? Os homens ocupam posição de poder privilegiada culturalmente. Ainda operamos sob a ótica da dominação masculina. No dicionário, masculinidade, seria a qualidade do masculino ou másculo, virilidade, é pertencer ao sexo do varão, dos machos. Para não me estender aos conceitos, faço alguns questionamentos: afinal qual seria a qualidade do masculino? O que é próprio do homem? Com que qualidades a escola trabalha? Sabemos que é inevitável que a escola repense a sua prática e rompa com os valores cristalizados para poder trabalhar as diferenças sexuais.

Sendo assim, a escola terá de se reinventar. Mulheres e homens, professoras e professores terão que se reinventar porque a escola não pode ser um espaço fechado. Ela cada

vez mais está se abrindo para o exterior, para o mundo. E no seu interior um emaranhado de grupos de diferentes dimensões, põe a prova o trabalho do (da) docente e a função da escola. Novos conflitos surgem, e eles são de natureza diversa, vai da homossexualidade ao namoro, e tudo isso interferindo nos processos de ensinar e aprender. Novas exigências, então, surgem no trabalho escolar, e, a escola se torna um local de confronto com o mundo social.

6ª Situação - Um casal de alunos da sétima série é surpreendido namorando no banheiro. Quem você acha que melhor orientaria a situação?

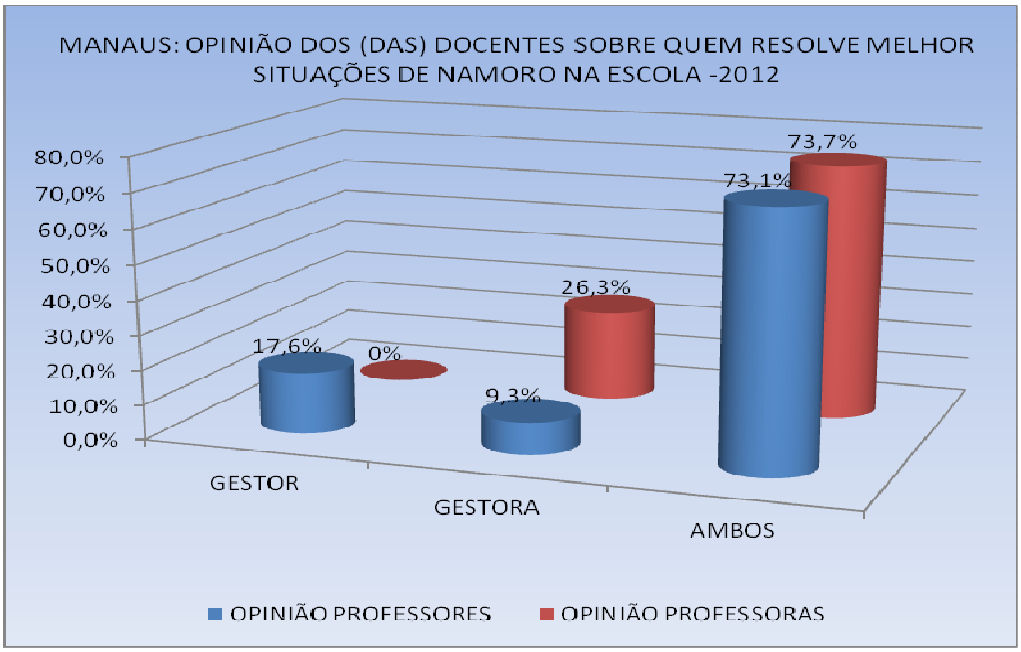


Gráfico 11: Manaus: Opinião dos docentes sobre quem resolve melhor o problema de namoro na escola.
Fonte: Pesquisa de Campo – 2012

Professoras e Professoras concordam que ambos resolveriam com competência a situação colocada, porém as professoras se elencam em 26,3% com mais habilidade para resolver a questão. Como são as mulheres que em sua maioria orientam as questões sexuais, é provável que elas pensem estarem mais preparadas para tal situação. Na pesquisa

identificamos que as professoras são em maior número que lecionam a disciplina de Ciências Naturais, logo no seu conteúdo programático tratam sobre reprodutividade e namoro.

No grupo focal, quando colocamos esta questão de namoro na escola, esse foi considerado como tabu, para as professoras e professores “escola não é para namorar, mas para estudar”. Alguns compararam a escola com outras instituições, afirmando: “você vai à igreja e lá fica se abraçando e se agarrando enquanto o padre celebra a missa?” Você vê essas cenas em hospitais ou outras repartições públicas?”. Os mais radicais afirmavam, “o estudante tem que aprender que a escola não é lugar para o namoro”.

Quem discute claramente estas questões com os adolescentes? As famílias? A Escola? Os (as) colegas(as)? Como ficam os jovens diante dos tabus? Posso isso, não posso aquilo? E seus conflitos interiores? Quem discute com eles? A primeira reação quando uma gestora ou um gestor surpreende jovens namorando na escola (namorar aqui tem sentido de se agarrar), a atitude é comunicar os pais. E as meninas são as que mais sofrem com essa situação, porque apesar dos pais chamarem a atenção do filho, este no fundo está todo orgulhoso do “filho garanhão”, já a menina, será criticada pela mãe ou pai como aquela que se esta dando ao desfrute.

Entre o apelo da vida amorosa, do corpo que esta despertando para sexualidade, como ficam os jovens? Quais os instrumentos necessários para que o jovem possa começar sua vida sexual de maneira segura e tranquila? Há uma idade certa para isso? A escola está dentro de um debate que ela precisa conhecer as regras do jogo para jogar bem.

Vivemos numa época onde a mídia glorifica o jovem. São os jovens que vendem o xampu, os carros, a maquiagem. A música é feita para os jovens, o apelo sexual na mídia é cada vez maior. Os canais de comunicação são responsáveis em grande parte pela formação e divulgação dessa nova revolução de costumes e de ideias: em lugar da virgindade para as

mulheres o amor livre, em vez de uma linguagem comedida, uma gíria provocante, a roupa é cada vez mais sensual para as meninas e para os meninos. Os jovens são os herdeiros de um mundo duvidoso, de um mundo que perpetua a juventude.

Como professoras e professores podem se inserir nesse amplo processo? Como podem interferir de forma positiva na formação do adolescente, principalmente na descoberta de sua sexualidade, no namoro com responsabilidade? Parece que a escola consegue ter pouca influência no dia a dia dos jovens.

Observamos que a partir do 6º ano as professoras e os professores se alternam na sala de aula, as disciplinas se subdividem, as lições de casa se multiplicam, assim como o número de provas. A escola está muito preocupada com o conteúdo dos componentes curriculares e o alunado cada vez mais disperso, menos aprendizagem.

Em contrapartida, formam-se os grupos de amigos e os relacionamentos se afloram. Como diz a música do Caetano Veloso "[...] alguma coisa está fora de ordem, fora da nova ordem mundial [...]". A escola está fora de ordem e ela tem que aprender a aproveitar rebeldias, veemências, indisciplina, desinteresse, comportamentos tão questionados. Ela precisa ajudar os (as) estudantes fazer a passagem para o mundo adulto, aproveitando a energia própria da juventude, e, sobretudo, trabalhando melhor as questões de gênero.

À guisa de conclusão desse tópico podemos observar, nos diversos gráficos das situações expostas, que o grupo de profissionais da educação já mostra tendência igualitária com relação ao estereótipo dos papéis de gênero, com um menor número acreditando que estas situações sejam tarefas somente de mulheres ou de homens. As mulheres em suas respostas manifestam muito mais esse desejo de igualdade, pois em todas as situações seus percentuais apontam ambos os sexos para resolução dos problemas.

Uma das maneiras de se repensar o papel de gênero na escola é dar continuidade no que já esta sendo pensado de maneira gradativa pela maioria das professoras e professores, ou seja, a desconstrução de verdades estabelecidas, que legitimam crenças referentes aos mitos sexuais e criam papéis estereotipados.

Além do mito, que apenas a mulher nasceu para cuidar, outros mitos podem ser desconstruídos na escola. Segundo Strey (2000, p 99) vários mitos podem ser desconstruídos. Para as mulheres: mitos como supervalorização do corpo, desconstrução da mulher passiva, doméstica e que a mulher não sabe ter controle do uso do dinheiro. Quanto ao homem, mitos como: que este deve desempenhar o papel de macho, afastando-o das verdadeiras relações, mostrando que também pode ser frágil, chorar, que é sensível. Mitos de que são os provedores da família e se perderem o emprego se sentem humilhados porque só a esposa está trabalhando.

A escola como formadora de opinião pode contribuir muito na quebra desses mitos e ajudar na desconstrução de papéis estereotipados, abrindo espaço para que mulheres e homens possam ocupar igualmente espaço no grupo familiar, no trabalho, nas relações como um todo. Porque somos todos fortes e frágeis, seguros e inseguros, corajosos e medrosos, amamos e odiamos. A construção de papéis femininos e masculinos complementares possibilita a integração igualitária na sociedade e transpõe barreiras que separam mulheres e homens e criam relações mais íntimas e verdadeiras.

Refazendo o percurso dessa reflexão fica a constatação de que repensar o papel das mulheres e dos homens na escola implica em revisar toda a matriz social onde nos forjamos. Para tanto, seria preciso redescobrir papéis e reconstruir conceitos.

4.3 Gênero e magistério em Manaus: conquistas aparentes ou substanciais.

Será que o século XXI tem sido o tempo da igualdade entre mulheres e homens? Ou tempo de continuação disfarçada das relações desiguais? Será que o espaço escolar hoje é um espaço onde se aprende essa igualdade, ou, se esconde, omite, desmente as diferenças de gênero sexual? "O que somos? Crianças indecisas? O que desejamos? Trivial, ou não sabemos? O que seremos? Homens e Mulheres, ou meninos e meninas? O que faremos? As mesmas coisas, para colhermos os mesmos resultados" (audor desconhecido)

Ao olhar para dentro da escola percebemos que meninas e meninos tem de fazer coisas diferentes para colherem resultados diferentes. Professoras e professores vivendo num sistema educativo que sanciona as diferenças sexuais de toda ordem, que situa as professoras em um lugar paradoxal de mãe, de tia, e que equipara, por um lado passividade, dedicação e capricho com femenilidade e, por outro, rapidez, relaxamento com masculinidade.

O passado mostrou uma história em que as mulheres tiveram que enfrentar permanentemente a desigualdade e, o presente apresenta sérias evidências de que as conquistas são mais aparentes do que substanciais. A tradição valorizada ainda é a do passado, sendo assim, meninas e meninos ao observarem suas professoras e professores, reproduzem o comportamento dos mesmos, no que diz respeito a atitude e comportamentos considerados femininos e/ou masculinos. Essa valorização do papel assumido pelo (as) docente terá repercussões importantes no futuro, especialmente na escolha da profissão.

Apegando-se à tradição, as pessoas obtém uma segurança ontológica porque lhes diz o que fazer, o que esperar e como se conduzir. A tradição é um poder simbólico que justifica o poder normativo e explica determinadas funções consideradas dentro da escola mais papel das mulheres que dos homens. Assim podemos entender porque tanto as professoras como os

professores, quando se fala em organização escolar (sinônimo de arrumar o espaço) consideram as mulheres mais aptas para o serviço.

Tal afirmação pode ser confirmada pelas respostas dos docentes ao perguntarmos a eles e a elas quem organiza melhor os murais das escolas, a maioria das respostam apontam para a professora que tem jeitinho, que são mais detalhistas e criativas. O papel é delas e porque os homens têm vergonha de trabalhos manuais (gráfico 9)

Para Tardif e Lessard (2008) a tradição muda sempre que é contestada, todavia, essa contestação reveste de duas formas: discurso e prática. Em algumas situações foi possível perceber que os discursos, principalmente das professoras, já apresentam grandes mudanças, mas na prática estas assumem a antiga tradição de que arrumar é papel da mulher. As obrigações antes assumidas pelas mulheres é fator presente nas escolas e a partir das ações assumidas perpetuam comportamentos e ajustam as pessoas aos costumes e á cultura.

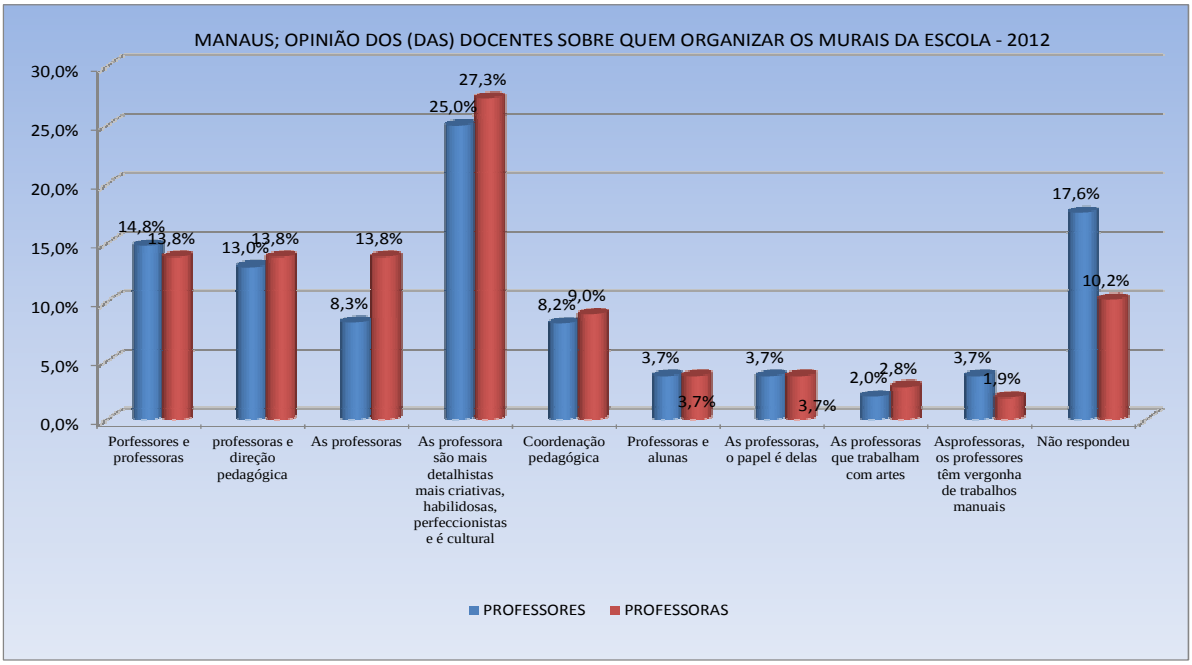


Gráfico 12: Manaus: Opinião dos (das) docentes sobre quem organiza melhor os murais da escola
Fonte: Pesquisa de Campo

É possível achar natural que essa função seja papel apenas das mulheres, função esta aprendida na mais tenra idade. As mulheres devem se preocupar com a aparência, com a moda, com a arrumação de seu espaço familiar, a se resignar com as situações impostas, por isso não seja tão fácil assim romper com essa generalização, com esse conjunto de dimensões e de significados construídos ao longo da histórica de vida das mulheres.

Organizar o trabalho nas escolas públicas implica além das dificuldades de ordem político-material, retoma todo um conjunto de conceito e significações que tem prejudicado o entendimento necessário acerca das condições concretas em que a escola pública se realiza. Uma dessas condições é está ser um espaço feminino, mas até agora pensada e gestada pelo lado masculino.

A história nos relata que a partir do século XX, com a chegada da industrialização ao Brasil, os professores foram a procura de empregos mais bem pagos, pois ao longo do tempo os salários dos docentes não aumentaram, não lhe foi dado o devido valor. O salário de um profissional da educação da rede pública chega a se comparar com o salário de trabalhadores não qualificados. Com a saída do masculino para outro setor do mercado, o número de docentes femininas aumentou consideravelmente.

A escola pública em Manaus é um local de trabalho que estatisticamente, como podemos ver no mapa (figura 20), é de predominância feminina. Seja coincidência, seja mero acaso, o fato é que quando as mulheres ocuparam maciçamente o lugar na escola, aumentou-se a desvalorização profissional, acarretando a perda do prestígio social, do poder econômico, por outro lado a imagem social, pelo menos no plano simbólico, continua que as professoras e os professores são responsáveis por um futuro melhor para sociedade.

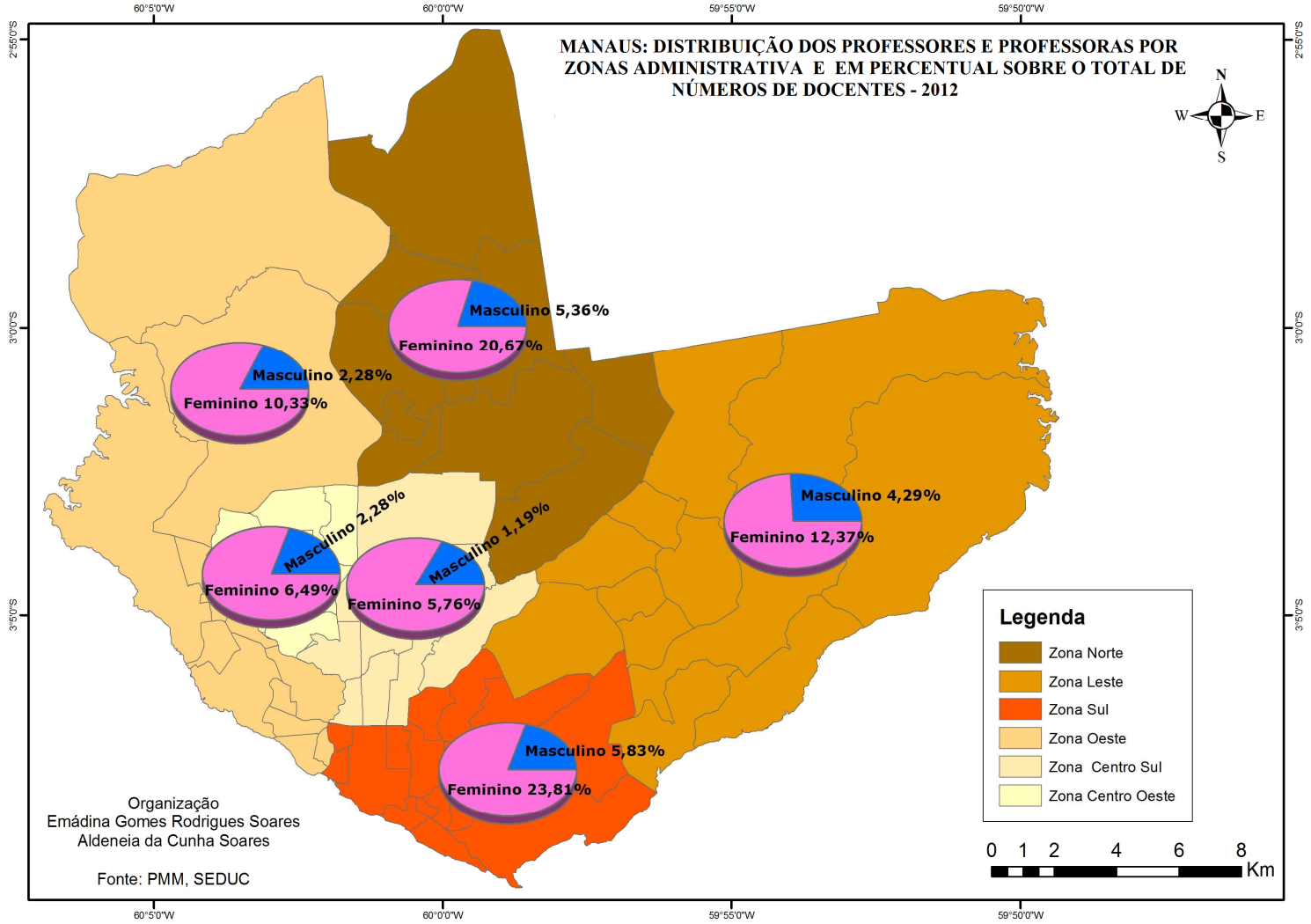


Figura 21: Manaus: Distribuição dos professores e professoras por zonas administrativas e percentual sobre o total de números de docentes - 2012.

Essa situação de desvalorização profissional feminina, não é uma questão recente. Segundo Fensterseifer (2000), a mão de obra feminina tem sua origem no trabalho escravo, transpôs o escravagismo para se inserir no mercado de trabalho remunerado como lavadeiras, domésticas, costureiras, todas profissões de baixa renda e consideradas feminina. De acordo com a autora, devemos considerar o processo de socialização que preparava desde a mais tenra idade meninas e meninos para o exercício de funções sociais distintas e complementares, reservando o espaço doméstico para as mulheres e o mundo do trabalho para os homens.

Inseridas no mercado de trabalho assalariado as mulheres formam, desde a década de 1960, um contingente cada vez maior. O campo educacional destacou-se por obter o maior crescimento da presença feminina. Embora as mulheres tenham crescido em números absolutos, nas escolas e em outros setores da economia, os cargos técnicos de alta qualificação seguem sendo um apanágio dos homens.

Apesar da complexidade do lugar social ocupada pelas professoras, assumir a profissão docente é um dos movimentos mais ascendentes de suas trajetórias sociais. As professoras, segundo Nogueira (1991) em grande parte, de meios desfavorecidos desenvolveram ao longo de seus itinerários, estratégias de conquistas de títulos escolares, à custa de renúncia em termos de estilo de vida. Suas histórias de vida são marcadas pela superação de obstáculos de todo o tipo, no plano social e econômico.

É o caso de uma das professoras que narrou um pouco de sua história no grupo focal. Ela começa dizendo:

> “Para nós mulheres, a vida é sempre mais difícil. Comecei a trabalhar como professora desde os 15 anos, dando aulas particulares de reforço. Aos poucos fui cursando os degraus de escolarização, até obter meu diploma de professora pelo Instituto de Educação do Amazonas e lecionar nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Trabalhei por cinco anos, aí resolvi cursar Letras, queria deixar de dar aulas para crianças,

> achava que ensinar aos jovens poderia ser menos cansativo, pois eu era alfabetizadora e tinha de 35 a 40 alunos na turma. As crianças eram desprovidas de materiais e era muito complicado ensinar a tantos ao mesmo tempo. Foi muito difícil conciliar trabalho, família e faculdade. O diploma de ensino superior foi conquistado com muita dificuldade. Passei novamente em concurso público, agora eu podia lecionar até o Ensino Médio. Pela manhã continuei ministrando aula para o primário, cadeira da qual já estou aposentada e à tarde ministrava aula para o Ensino Fundamental e Médio. Hoje passados vários anos de experiência no ensino, apesar do meu esforço e conquista me sinto desvalorizada pelo sistema, pois as condições de trabalho praticamente são as mesmas" (F.G.A, 51 anos).

A professora expressa a tensão entre a instabilidade profissional e a posição de conquista na sua história de vida. O caso narrado dessa professora se compara a de tantas outras, e nos leva a refletir sobre o trabalho docente no contexto social, em que os problemas das desigualdades e da seletividade escolar não foi resolvido. As condições de trabalho são desfavoráveis, seja pelo acúmulo de trabalho em diversos estabelecimentos de ensino, seja pelo o número de alunos em sala de aula. A dupla e às vezes tripla jornada de trabalho têm repercussões no cotidiano das professoras e dos professores, principalmente pelo baixo *status* socioeconômico.

Nos testemunhos obtidos nos grupos focais, observava-se certo ressentimento diante da perda gradual da qualidade de vida, das restrições vividas em termos de acesso aos bens culturais. Um professor chegou a afirmar: "como querem que melhoremos o conhecimento, se nós mesmos, professores, não temos tempo nem para ler, nem para ir ao teatro [...]" . Isso repercute sobre o estilo de vida das professoras e professores e que certamente tem repercussão na prática profissional.

Esse relato nos leva a uma reflexão sobre o estilo de vida dos docentes, sobre a imagem pública das professoras e dos professores, que nos aparece como problemática, pois contraditoriamente o fato de incorporar um diploma de ensino superior na formação, não

constitui garantia de que os bens culturais e sociais serão conquistados pelas mulheres e homens que escolheram ser profissionais da educação. O gráfico 12 explicita que as mulheres têm mais escolarização que os homens e, nem por isso, as mesmas melhoraram sua qualidade de vida.

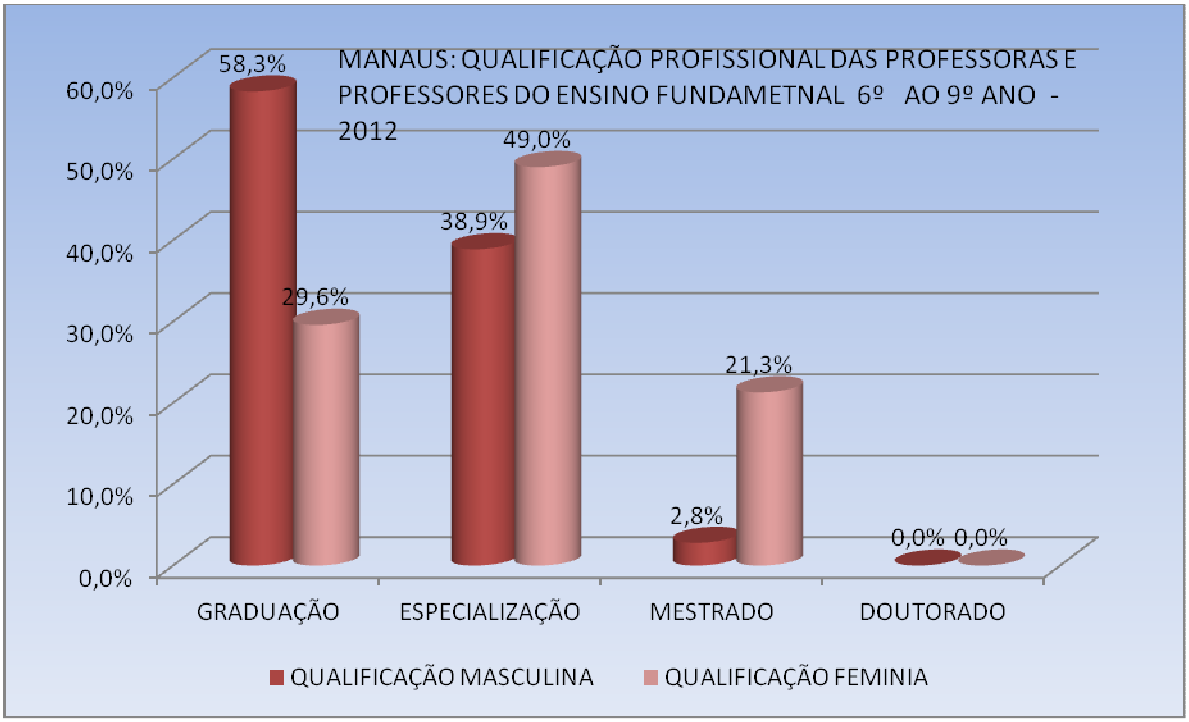


Gráfico 13: Manaus qualificação profissional das professoras e professores do 6º ao 9º ano - 2012
Fonte: Pesquisa de campo - 2012

A pesquisa mostrou que os índices de escolaridade das mulheres são maiores do que os dos homens. Essa discrepância é mais acentuada em relação ao curso de mestrado, os homens demonstram menos interesse em fazer uma qualificação para permanecer na escola. Em entrevista com os professores sobre a qualificação profissional, um chegou a afirmar: “para que se matar de estudar se a diferença do salário é mínimo”, outro disse, se “for para tirar um mestrado, é para dar aula no ensino superior”.

De acordo com Gilda Fensterseifer (2000), os organismos internacionais comprovam que, na quase totalidade do planeta, as mulheres trabalham mais que os homens e são mais qualificadas, porém grande parte do seu trabalho permanece ignorado. Pensar criticamente sobre isso pode contribuir para frear a discriminação que reside nesse campo. As argumentações de Reed (1980, p 10) são esclarecedoras quando afirma:

> [...] ainda está por ser feita uma relação completa das contribuições que a mulher deu ao progresso social. A documentação autêntica de tudo que ela realizou até agora foi escamoteada, limitada, desvalorizada, do mesmo modo, e pelas mesmas razões que as lutas e as vitórias da população trabalhadora e das minorias oprimidas. Todos os oprimidos, inclusive as mulheres, necessitam urgentemente, escrever sua própria história para exibi-la e corrigir as falsificações.

É importante, nesse aspecto, que mulheres e homens comecem a pensar e a praticar ações que não sejam produzidas por e através de uma relação patriarcal, normatizada, ainda que invisível pela masculinidade. A partir da escolar é possível pensar e viver aspectos políticos das relações sociais, demonstrando que a discriminação contra a mulher existe, e que a mudança não acontece apenas no discurso. Mais do que palavras é preciso mudar comportamentos e atitudes.

O trabalho no magistério a partir do século XX tem se enquadrado naquele desempenhado por mulheres, por estar associada à maternagem, como já foi explicitado anteriormente. As mulheres tendem a buscar profissões que lhes permitam compatibilizar o trabalho remunerado com os cuidado com a casa e os filhos. Apesar de sua participação significativa no mercado de trabalho, muitas vezes, de única provedora, os referidos cuidados continuam de sua inteira responsabilidade. Enquanto o lar para os homens é visto como refúgio e descanso, para as mulheres é fonte adicional de tensão, porque são elas que executam o trabalho doméstico, com a ajuda de outras mulheres (empregadas domésticas)

e/ou com o auxílio de algumas pessoas do sexo masculino. Conforme ressalta Rossini (2006, p. 229)

> O trabalho da casa, o cuidado com as crianças e velhos, etc. eram historicamente de competência da mulher, e os homens dele participam à distância. Hoje, o trabalho fora do lar é necessário a ambos, restando, portanto, um sobretrabalho substancial à mulher. Começa a existir na casa uma certa divisão de trabalho. Alguns homens colaboram na arrumação da casa, no preparo dos alimentos, nos cuidados com as crianças, na lavagem de roupa etc.

Para Scott (1994, p, 444),

> A separação entre o lar e o trabalho seleciona e organiza a informação de modo a obter um certo efeito, um efeito que sublinha vincadamente diferenças biológicas e funcionais entre homens e mulheres, legitimando e institucionalizando assim essas diferenças com base para organização social. Essa interpretação da história do trabalho feminino alimentou e contribuiu para opinião médica, científica, política e moral a que se chamou, covariantes, ideologia da domesticação ou doutrina das esferas separadas. Seria preferível referi-la como discurso que no século XIX conceitualizou o gênero como uma divisão sexual do trabalho natural.

Analisando esta relação entre escola e mulher, percebemos como essa problemática é complexa e se torna um sério obstáculo ao processo de profissionalização da professora, pois para superá-la, implica não só questões econômicas, melhorias salariais, mas na delimitação de competências para o exercício do magistério. No sentido dado por Bourdieu (1995), esta profissão vista como *campo*, marcada por uma lógica particular, por hierarquias. Essa noção permite ver as professoras e os professores como sujeitos ocupando posições distintas e contribuindo, com os instrumentos teóricos e práticos de que dispõem e com aqueles adquiridos ao longo do seu percurso para a mudança da instituição escolar.

4.4 As diferenças e semelhanças nas práticas femininas e masculinas na escola

Nesta parte do trabalho vamos descrever detalhadamente as discussões realizadas em grupos focais, tendo como objetivo identificar as normas e valores relativos ao comportamento das professoras e dos professores no espaço escolar. Os grupos focais foram realizados em uma escola da periferia da zona centro sul, ocorrendo em três momentos: no primeiro encontro o debate aconteceu em torno da seguinte temática: “existe diferença na prática da professora e do professor?”; no segundo momento a discussão se deu a partir da frase: “apesar das mulheres estarem em maior número nas escolas, o espaço é definido pelos homens?”, e finalmente o último encontro, a questão que permeou a discussão foi “o espaço escolar influencia na prática das professoras e dos professores”.

A participação das professoras e dos professores no grupo focal se deu a partir dos seguintes critérios: tivesse representação dos docentes dos dois turnos da escola, docentes representando cada área de ensino e finalmente, o grupo focal deveria conter a mesma proporção de docentes do sexo feminino e masculino. Ao todo participaram quatro professoras e quatro professores. A análise a seguir é composta principalmente do grupo focal, mas ainda lançamos mão das entrevistas e questionários.

Quando provocamos os (as) docentes no grupo focal com a seguinte afirmação: a prática das professoras é diferente da prática dos professores, tivemos as seguintes respostas[24]:

> Professora 1 - Eu acho que tem diferença sim principalmente no temperamento. Os professores conseguem lidar com certas situações de sala que as professoras são mais subjetivas, mais sensíveis, sentimentais, e acabam tendo mais dificuldade, já os professores lidam com as situações de maneira mais objetiva. Para mim isso é uma diferença essencial.

[24] As falas das professoras e dos professores foram transcritas literalmente das gravações do grupo focal.

Professora 2 - Para mim a diferença é apenas de relacionamento, os professores são mais, como posso dizer, mais duros.

Professor 1 - Eu não acho que essa diferença de ensinar não seja uma questão de gênero, mas uma questão pessoal. É o trabalho do professor, independente do gênero. Eu vejo que há professor aqui que só ministra aula sentado, outros que gostam de estar circulando, andando na sala. Por isso que vejo essa questão da prática docente não como uma questão de gênero, mas uma questão pessoal.

Professora 3 – Depende da turma, dos alunos, existem vários fatores, há sala, por exemplo, que o professor por serem mais rígidos, porque a nossa sociedade é muito machista, eles acham que a presença de um homem é muito mais forte, tem mais força, impõe. Por isso há turmas em que nós professoras precisamos de bastante domínio não só da matéria, mas para persuadi-los e ter autoridade ali. Já com os homens, isso é natural. Eu percebo que para eles é mais fácil e para nós mulheres é mais difícil. Nesses anos de magistério percebo que às vezes os homens tem mais poder. Os homens não tem tanta dificuldade em dominar uma sala como nós mulheres.

Professora 2 – Eu discordo da minha colega, não vejo diferença. É uma questão de comprometimento com a educação, de ter conhecimento da disciplina que ministra. Tanto faz ser homem ou mulher, o aluno vai "bagunçar", dependendo do grau de comprometimento daquele professor. Às vezes só porque são homens pensamos que os alunos vão agir diferente, mas para mim tem haver com a responsabilidade, o comprometimento que você tem com a educação na sala de aula. Se você tem comprometimento aí você tem poder, tem domínio de turma.

Professor 2 – Acho que a presença masculina em sala de aula facilita um pouco. Vejo pelos meus colegas que trabalham comigo, basta chegar e a presença deles já inibe. Mas também depende também da postura educacional. A mulher também, se ela tem autoridade, ela chega e a presença dela já inibe. Há professor que não estão nem aí, outro basta chegar e os alunos já prestam atenção.

Professor 4 – Penso que não há diferença entre gênero. É a questão da postura mesmo e quando nós estávamos na universidade, acho que é uma falha da universidade, ela não prepara os professores para a realidade da sala de aula. Falo isso porque minha esposa está formando agora em Pedagogia pela UFAM. Digo a ela dessa ilusão da academia, pois que mostra para os formandos uma série de problemas, mas ela não se preocupa em solucionar, uma coisa é ali estudar os teóricos, outra coisa, a educação apresentada muito direitinha, bonitinha, porém chegar em uma sala de aula onde encontramos diversos problemas sociais, econômicos e familiares, isso aí ninguém aprende na universidade. É um distanciamento total, estudar bonitinho no livro e quando chegamos para realidade nos confrontamos com

> algo que nunca vimos na teoria. Em outras escolas que eu já trabalhei dei notícia para o pai de alunas que ele era avô. Ele veio me perguntar por que a sua filha estava faltando tanto, eu disse que ele não se preocupasse que ela estava amparada por lei, porque ela teve bebê. E ele ficou espantado que a filha tivesse tido bebê e ele nem sabia. Então são essas realidades que vivenciamos na escola. Ao contrário de outras profissões, a de ser professor a gente chega ali e não sabe o que vai acontecer, todo o dia é uma coisa diferente, não é como uma fábrica que todo dia se repete a mesma coisa, a gente chega na escola e não sabe o que vai acontecer, é o dia que vai dizer, então a gente tem que dá uma de conselheiro, psicólogo, pai , mãe. Às vezes o aluno diz que quer tirar uma dúvida e agente diz, qual é a dúvida, e o aluno diz depois eu falo, e quando ele vem falar não é dúvida que ele tem, ele só quer contar problema. As professoras têm mais habilidades de falar certos problemas e as meninas tem mais intimidade né, e já tem os meninos que tem mais habilidades de falar com o professor, mas relacionado a questão do conteúdo, de dar aula, acho que não tem diferença não.

Nessas interpretações que mulheres e homens fazem sobre sua prática podemos localizar um discurso contraditório, ora a prática feminina se diferencia da masculina, ora não. Há professoras que percebem a presença masculina como inibidora, assim fica mais fácil lidar com turmas indisciplinadas. Os homens na sua concepção tem mais autoridade, mais poder. Podemos perceber no discurso da professora 1 e do professor 2 que há na escola uma hierarquia produzida a partir do gênero, uma hierarquia que podemos dizer acomodada, que acaba por organizar suas atividades e compreender seu mundo.

David Harvey (2005, p. 108) denomina essas hierarquias de escalas e que acabam regulando os comportamentos dentro e fora de uma instituição, " [...] logo por uma interação dinâmica, os seres humanos produzem e concretizam suas próprias escalas para buscar a realização de suas metas e organizar seus comportamentos coletivos". Todavia a elaboração dessas escalas tem implicações em outros lugares. Se hierarquicamente professoras e professores consideram os homens mais inibidores, mais autoritários, esta construção gera uma cisão social e tais comportamentos serão adotados na família, na igreja, em outros

lugares da sociedade. Podemos afirmar que o resultado dessa hierarquia terá importantes implicações para os modos das pessoas se organizarem na vida, fora dos muros da escola.

A produção de escalas espaciais nas relações humanas são aspectos vitais para compreendermos todo desenvolvimento das desigualdades sociais, principalmente entre homens e mulheres ao longo da história. Essa escala espacial particular da escola revela todo uma serie de efeito e processos que produzem diferenças nos modos e padrões de vida, nas formas políticas e culturais. Porém, outras as escalas já começam a serem criadas no contexto atual e elas já começam a provocar mudanças nos comportamentos e nas atitudes. Isso é percebível nas relações escolares e nos discursos dos outros professores e professoras.

A professora 2 não percebe diferença na prática docente porque são homens ou mulheres, mas porque falta comprometimento de ambos. Esta afirma que falta consciência do comprometimento com a formação, com a educação para poder ensinar. Na sua fala deixa claro que ensinar não é uma questão de gênero, mas de responsabilidade, nas entrelinhas de seu discurso percebe-se que a professora ou a professora tiver domínio do conteúdo, se planejarem, os dois terão autoridade na sala de aula. O mesmo se dá com o professor 3, que apresenta o discurso que a falha dos professores está na base de sua formação acadêmica e denuncia: as universidades não preparam para a realidade.

Tanto a professora quanto o professor referem-se à prática pedagógica como comprometimento e responsabilidade e que a consistência do trabalho docente está na boa formação inicial e na construção pessoal de uma maneira de ser docente. A professora refere-se ao comprometimento, à disposição de organizar o pensamento, de planejar a prática e assim, apresentar melhor desempenho nas suas atividades. O professor faz referência às exigências que devem orientar a formação inicial dos docentes, ocorrida nas universidades que se aproxime das realidades vividas. É importante considerar que a escola como eixo

estruturante da formação é o espaço central da promoção da aprendizagem e da reflexão teórica metodológica sobre a prática.

Nesse contexto, a escola ganha relevo porque o seu cotidiano envolve todos os aspectos da vida social e em sua estrutura, ao mesmo tempo, em que pode limitar a ação, convida para ação. A escola, portanto a partir das intencionalidades dos sujeitos que nela atuam, exerce uma ação própria e pode ser criadora de comunhão e confrontar a organização existente, propondo novas formas de organização. Assim como pode ser o lugar para condicionar comportamentos, pode ser o palco para provocar rupturas, mudanças, através de ações conscientes.

É importante compreender que as professoras e os professores percebem suas práticas pedagógicas diferentes porque essa visão está correlacionada com a divisão sexual do trabalho, todavia já assistimos um desmantelamento da estruturação do modelo patriarcal e o espaço público, antes domínio masculino, passou a ser compartilhado pelas mulheres, embora seja necessário desconstruir os conceitos estereotipados dos papéis femininos e masculinos.

Outra questão discutida no grupo focal foi a frase “apesar das mulheres estarem em maior número nas escolas, o espaço é definido pelos homens”. Duas respostas foram evidenciadas por representar a opinião do grupo:

> Professor 1 – historicamente, concordo. A fundamentação teórica nas escolas praticamente é masculina. São os homens que determinam e as mulheres são executoras dessa fundamentação. Mas o direcionamento do trabalho é do homem, e a própria mulher permite isso. Embora isso hoje isto já esteja mudando, as mulheres já estão indo mais à frente, um exemplo, apesar da secretaria de educação está nas mãos de um homem, toda sua retaguarda é feminina. Ele tá no comando, mas toda sua equipe é composta por mulheres.
>
> Professora 1 – Os homens estão no comando, mas são as mulheres que executam o trabalho; então os homens pensam na realidade que comando, quem manda mesmo é a mulher. As mulheres já estão se colocando no patamar de igualdade.

A dicotomia nos papéis sexuais é entendida como quem manda e quem executa. Essa desigualdade é entendida pelo professor como instrumental do homem, “ele está no comando”, ou seja, ele é a liderança ou a chefia, legitimando por sua vez a dominação masculina sobre as mulheres. Isto reflete a assimetria sexual, centralizando todo o poder no homem.

Mas na fala do homem a mulher é responsável por isso porque ela permite. A sua subordinação ao homem é consentida. A divisão de papéis hierárquicos guarda estreita relação com a exclusão da mulher do espaço público e consequentemente a sua dependência econômica ao homem ao longo da história. É esse modelo que viabiliza a divisão sexual do trabalho. Embora, isso venha variando de intensidade nos diversos contextos sociais, a marginalização imposta à mulher nos diferentes espaços públicos, sobretudo nos empregos de maior prestígio e remuneração é uma concretude nos dias atuais. No caso da educação em Manaus, por exemplo, a mulher como secretária de educação, é pouco representativa, até o momento tem sido um cargo por excelência masculino.

O ponto que cabe discutir é do homem que pensa e das mulheres que executam. Esta questão parte de um fato fundamental, frente ao ato de conhecer, a mulher e o homem realizam movimentos diferentes, de acordo com os distintos lugares onde estão ou foram situados. Esse pensar está ligado a uma questão de poder que faz parte do cotidiano do trabalho e se explicita na aplicabilidade das ações específicas do enfoque de gênero. Observamos nas discussões que o preconceito parte das próprias professoras e professores, mantendo uma expectativa diferente entre os gêneros, reproduzindo inconscientemente as desigualdades entre os dois e desqualificando a mulher como um ser pensante. Esse pensamento legaliza e reproduz simultaneamente a submissão e a desvalorização da professora.

Tanto a professora quanto o professor admitem que apesar do homem estar na posição de detentor do poder, quem executa o trabalho é a mulher. A professora ainda afirma “O homem pensa que manda. As mulheres já estão se colocando no patamar de igualdade”. A fala da professora soa como queixa, funcionando como máquina inibidora do pensamento em que apenas o homem detém o poder de pensar. Denuncia seu mal estar, ao mesmo tempo, confirma o *statuo quo,* de uma postura resignada, assegurando assim, que nada mude. Por exemplo, a queixa, “eles pensam que mandam porque somos nós que excutamos”, essa frase, como uma máscara de aparente questionamento, está convalidando uma situação, realizando a tarefa de reprodução ideológica que realizam em sua atividade docente diária.

Na medida em que as professoras conseguirem reconhecer e analisar esta situação imposta poderá com certeza compreender o valor de seu trabalho produtivo em patamar de igualdade com os homens, podem exercer juízo crítico, cujo desdobramento é a mola para a mudança.

A tarefa docente feminina a partir da percepção de apenas executoras do trabalho de ensinar acaba suportando uma sobrecarga depreciativa do seu fazer, por ser uma tarefa considerada e dirigida principalmente pelos homens e elas apenas como agente mantenedoras desse espaço pensado por eles. Conhecer os processos ideológicos atravessados nesse pensamento possibilita a mulheres e homens mudar a maneira de se inserir na realidade educacional e pensar com autonomia.

O último tópico discutido no grupo focal foi - como o espaço escolar influencia na prática das professoras e dos professores? As resposta que representou a opinião do grupo foram:

> Professora 1 – tudo influencia na prática escolar. Se você se sente retraído no espaço em que está vivendo você não trabalha bem, o espaço envolve tudo, a comunidade, os alunos, os colegas.

> Professor 2 – o espaço influencia sim. Cada escola é uma realidade diferente, a nossa escola não tem como fazer muitas alterações, não dá para construir auditório, a quadra é adaptada, não há data show nem a tela para fazer a reprodução, mas nos temos que nos adaptar, eu trago de casa esse material. Além do espaço físico ser limitado, temos a questão social, inúmeras realidades dos alunos que influencia no ensino.
>
> Professora 3 – falta na sala de professores um sofá, um televisor. Deveriam pelo menos tornar nossa estadia aqui mais confortável.
>
> Professor 3 - Quando não há o espaço que a gente imagina ele desmotiva o profissional. Eu leciono Língua Inglesa, tem sala, tem televisão, mas quando levo os alunos, para assistir alguma coisa falta um cabo, falta sempre alguma coisa, a escola diz que tem material, mas ele não funciona, ai se você quiser fazer um trabalho tem que trazer de casa. E isso vai desmotivando o professor, então tem certas coisas que dificulta o nosso trabalho, tem a sala de multimídia tem, mas ela não funciona. Aqui a escola é pequenina, o ambiente é mais aconchegante, eu gosto também da biblioteca, mas não conseguimos estudar lá, agente pega o livro lá e volta para a sala do professor, então falta espaço para estudar.

Na fala da primeira professora o espaço social indica algum de seus elementos: comunidade, alunos, colegas, ou seja, tudo que lhe dá vida, é a própria ação da professora ao afirmar que se não se sentir bem nesse espaço se sente retraída, sendo assim, espaço é ação e interação entre seus diversos elementos. É a necessidade de produzir, dessa forma opera-se a intermediação entre infraestrutura e seres humanos.

Na mesma direção se coloca o professor 2, acrescentado a ideia de que cada escola é uma realidade diferente. O professor apresenta conhecimento sobre espaço, relacionando-o aos sujeitos que nele atuam, identificando-os não apenas como agentes passivos diante da estrutura, ao contrário, trata-se de uma relação com práticas espaciais em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Na escola percebemos nas falas das professoras e professores como estes vão se posicionam e pensam o espaço. A partir disso vão caracterizando suas ações. As

circunstâncias apresentadas pelo professor demonstram o conflito da falta de material e de ter que se adaptar a realidade. Devido essas condições ele traz para a sua ação a responsabilidade de prover seu próprio material para fazer a aula acontecer, sendo assim ele define a carência do espaço.

O professor 3 quer passar um filme, quer dá aulas com data show, ele até afirma tem sala, tem televisão, tem multimídia, mas não funciona e isso desestimula e dificulta o trabalho. As condições insatisfatórias de trabalho na escola, mencionadas como fator desestimulante, não se relaciona apenas à carência de materiais didáticos e às precárias condições materiais da escola. Uma questão de destaque na consideração das más condições de trabalho da professora e do professor refere-se à não tornar a estadia destes mais agradável. O ambiente de trabalho não lhe proporciona o conforto necessário.

Obsevamos nas discussões com os professores que estes dão valor ao espaço, quando o professor afirma “cada escola é uma realidade diferente”. Este valor está ligado ao lugar em que ela se encontra. As escolas são construídas quase todas no mesmo padrão e dotadas das mesmas qualidades técnicas (sala de informática, sala de multimídia, biblioteca, quadra etc), mas os professores atribuem valores diferentes de acordo com suas realidades.

Cada escola investigada, portanto, possui um valor particular, esse valor é ditado pelas relações estabelecidas e pela condição do lugar em que está inserida. Sendo assim, podemos afirmar que as escolas da periferia diferem das escolas do centro. Cada uma ganha características próprias, ainda que subordinada ao movimento do todo.

Dessa forma o espaço muda conforme o significado que os sujeitos lhe atribui. Em outras palavras, para compreender o espaço escolar foi preciso estudar as diversas relações estabelecidas nele, considerando ao mesmo tempo, homens, mulheres e as relações de poder.

As professoras e professores nesse contexto social do espaço escolar e do poder que invisibilizam suas ações e silenciam suas lutas, acreditam que podem contribuir para a construção de um cidadão crítico que venha interferir de forma positiva na sociedade. Não podemos, portanto, deixar de ver nesses profissionais a persistência de acreditar que é possível mudar, mesmo diante de um sistema que oprime, que desagrega, que exclui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato histórico da sistematização do ensino nos permitiu compreender que as condições econômicas, políticas e sociais marcaram e marcam a educação formal no Brasil e em Manaus, demonstrando em seu percurso permanentes encontros e desencontros que tem cristalizado um sistema institucional com consequências para a população.

Percebemos que a cada período histórico a organização do sistema está de acordo com a concepção de mundo da classe dominante, sendo assim, a forma de ensino, metodologia, relação professor (a) aluno (a), conteúdo e construção do espaço escolar arbitrava e arbitra a forma de acesso do estudante.

A educação escolar a partir dessa concepção vem contribuindo para definição dos papéis sociais da mulher e do homem desde a meninice. Aos meninos, uma educação voltada para o desenvolvimento de uma postura viril, poderosa e a garantia do pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. Às meninas a ambiguidade no ensino, pois ao mesmo tempo em que as circunscrevia no universo doméstico, era necessário a instrução escolar para a manutenção e reprodução dos ideais sobre a mulher.

As Escolas Normais desempenharam papel relevante na formação feminina, possibilitando sua saída do lar e instruindo-as para o magistério. Estas se constituíram em ponte natural para a entrada da mulher na educação, interferindo na história educacional e estabelecendo novos valores.

Mesmo com a conquista da entrada no mercado de trabalho as mulheres tiveram e têm dificuldade de construir sua própria identidade profissional em relação ao trabalho e à vida cotidiana. As professoras são comparadas ao modelo de mãe, e por conta desta característica coloca-se em pauta o seu profissionalismo. O magistério explora o gênero sócio-

historicamente construído, apoiando-se na ideia da maternidade. Essa construção simbólica da mulher que nasceu para ser mãe e cuidar existe nas estruturas mentais que organizam a percepção das objetividades materiais e sustentam as representações da divisão social do trabalho entre os sexos.

Dessa forma é possível compreender porque até hoje os cursos de licenciaturas estão repletos de recomendações de paciência, dedicação, afeto. Tais exigências estão atreladas à qualificação de ser mãe e, por conseguinte o de ser professora e/ou professor. Essa concepção simbólica influencia as mulheres a optarem na sua formação por disciplinas ou área de conhecimento que exijam delas menor raciocínio lógico e profissões que esteja vinculada ao cuidar. A escola vai se tornando um ambiente de contingente feminino, desde a educação infantil até o ensino superior.

As mulheres deram passos efetivos para a alteração das relações de poder estabelecidas na sociedade e aos poucos, foram conseguindo abalar os alicerces enraizados socialmente. Essa nova posição assumida pelas mulheres, não apenas no magistério, mas nas práticas econômicas, políticas, colaboram para difusão de valores mais iguais nas relações de gênero.

A escola é um espaço específico e se torna um lugar, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece certas horas de certos dias e de onde se vem. O lugar escolar, leva consigo sua vivência, demarcado pela convivência cotidiana, numa relação entre o interno e o externo, entre o permitido e o proibido, entre o ocultamento e a visibilidade. As relações de poder estabelecidas nela permitem entender como se constrói o cotidiano do lugar.

Um rápido olhar pela história da educação no Amazonas percebemos a falta do comprometimento dos dirigentes, trazendo à cidade de Manaus o atraso econômico. No tempo

da borracha entregamos o ouro aos ingleses, nos dias atuais, por falta de investimento, continuamos a entregar nossa biodiversidade, a outros países desenvolvidos, porque não investimos na qualificação de nossos recursos humanos, na formação de gerações comprometidas com suas potencialidades naturais.

Em Manaus se evidenciou problemas cristalizados no tempo: educação excludente e classificatória, não aprendizagem, falta de valorização dos (das) professores (as), desigualdade social. As políticas públicas educacionais não garantem as condições dignas para educadoras e educadores e na ponta desse processo os educandos (as), sendo assim a educação escolar se arrasta para conseguir cumprir com os programas estabelecidos pelo sistema maior. A escola é marcada por uma negação do saber elementar à maioria da população.

A cidade de Manaus se expande, porem a educação permanece quase inalterada. Pelas observações empíricas podemos constatar que há muitas deficiências no nosso sistema educacional, porque os governos atendem a interesses próprios, ao invés dos interesses coletivos, utiliza-se até hoje do poder para distribuir cargos e beneficiar pessoas.

A instituição escolar ocupa desde sua gênese um espaço que se torna um lugar ocupado e utilizado pelo ser humano. A sua organização está repleta de detalhes, de informações sobre processos que demarcam a circulação e a ação dos sujeitos no interior e nas cercanias das escolas. Ela imprime sua marca nos elementos principais (professoras, professores, alunos, alunas, comunidade) que, através de múltiplo e discreto mecanismo, geralmente muito sutil, quase imperceptível, fabrica sujeitos, distingue os corpos e as mentes, determina comportamentos. As ações educativas, conscientes ou não, nas práticas cotidianas das escolas regulam e tornam natural a discriminação de gênero, raça, sexo etc.

Percebe-se que as políticas públicas voltadas para a educação escolar de qualidade são quase inexistentes, embora a luta pela igualdade de direitos estivesse se materializando as desigualdades eram e são gritantes no contexto escolar. Isto porque a educação está subordinada ao desenvolvimento econômico que apenas pensa em qualificar a força de trabalho.

E nessa frenética preocupação em qualificar sem pensar nas consequências é que aconteceu o “aligeiramento” na formação dos profissionais de educação, que com o diploma na mão do ensino superior apresentam dificuldade de determinar a teoria que subjaz sua prática, de inovar as metodologias na sala de aula. Em resumo, o Estado do Amazonas formou em curto espaço de tempo os profissionais da educação, em contrapartida, houve um reducionismo nessa formação, precariedade de formação teórica e conceitual, desconsideração de vários âmbitos de atuação científica e profissional.

Há falta de implementação de uma política educacional realmente séria, que não ocorra atropelamentos na formação das professoras e dos professores. A capacitação é sempre pensada posteriori, primeiro vem às reformas educativas. Chegamos ao século XXI e a educação no município de Manaus continua a ser um problema na região. O que temos é uma educação que isola as educadoras e os educadores de uma participação efetiva na comunidade, eliminando a possibilidade de uma tomada coletiva de decisões democráticas, porque falta capacitação profissional que invista em professoras e professores qualificados, bem remunerados e com condições adequadas para possibilitar o conhecimento entre os sujeitos aprendizes e o saber científico.

Apesar de dados estatísticos promissores do IDEB para Manaus, não houve melhoria das condições de ensino. A falta de aprendizagem persiste e é possível averiguar alunos no ensino fundamental de 6º ao 9º ano sem saber ler e escrever corretamente e sem domínio das

operações básicas em matemática e, para agravar esse quadro o número de escolas estaduais não atende à demanda populacional do Ensino Fundamental.

Outra constatação com o estudo é a privatização do ensino em Manaus, a diferença em percentuais entre o número de escolas públicas e privadas é mínimo. A privatização do ensino constitui uma preferência da política neoliberal, utilizada como mecanismo administrativo para solucionar questões específicas vinculadas a questões de produção de serviços sociais. O problema maior não é a oferta do ensino privado, mas a diminuição ou transferência para o privado da responsabilidade do governo em oferecer a educação à população de baixa renda, outro fator é a pouca de qualidade no ensino das escolas públicas.

Quanto às ideias que as professoras e os professores têm sobre a questão de gênero chegamos à conclusão de que na escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a ação dos sujeitos na relação com as estruturas sociais. Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano. O ideal seria que qualquer gênero possuísse as mesmas características sem distinção, mas, contudo existem qualidades que as próprias professoras, consideraram como masculinas, menos desejáveis, que as femininas, porém não impede que uma mulher possa ter e exercê-la normalmente.

A organização do espaço escolar é outro dos componentes estruturais através dos quais as professoras e professores transmitem a seus alunos e alunas certos comportamentos sociais. Espaço rigidamente organizado da sala de aula para ensinar como deve ser os meninos; espaços mais flexíveis organizados pelas mulheres passa ensinar as meninas; o currículo oculto ensina através de ritos, regras, regulamentos, normas como devem se comportar, vestir, falar, no espaço escolar. Aprende-se através das diversas divisões e categorizações explícitas ou implícitas quem são os “mais capazes” e os “menos capazes” entre meninos e meninas.

Uma possível reivindicação de igualdade de gênero poderia transgredir as normas impostas nas escolas, todavia a escola não apenas imprime a ideologia sexual dominante da sociedade, mas produzem e reproduzem uma cadeia de masculinidades e feminilidades diferenciadas e hierarquizadas no contexto social.

O que poderia mudar é a forma como as próprias professoras e professores percebem suas práticas, levando em consideração que mulheres e homens podem e devem ter os mesmos direitos e comportamentos perante a sociedade, sendo a forma e o conhecimento passado igual para todos sem distinção de gênero ou sexo. A escola desenvolve papel fundamental nessa formação e na desnaturalização das diferenças sexuais e sociais dos gêneros frente ao trabalho escolar, propondo uma revisão do estereótipo em todos os contextos, sendo assim a revisão do próprio uso do espaço.

O espaço ideológico construído sobre o feminino na escola é um produto do trabalho humano e está intrinsecamente relacionado ao modo através do qual os seres humanos produzem as condições materiais e culturais necessárias à sua existência, portanto a escola tem papel fundamental para criar oportunidades para meninas e meninos aprenderem sobre as suas próprias atitudes em relação ao gênero e a sexualidade.

Contudo, o que percebemos presente na escola é um tempo perdido, deslocado do contexto atual. As práticas e ações das professoras e dos professores não são do tempo presente, mas pertencem a um espaço e tempo passados. Estudante, professoras e professores não se encontram porque não estão no mesmo tempo e no mesmo espaço.

À medida que observamos a escola aos poucos deixou de ser apenas prédio desconhecido para se transformar em um espaço humano, cheio de contradições. Percebemos que a instituição escolar só enxerga as pessoas a partir das leis e dos regulamentos, sendo as professoras e os professores reprodutores das propostas pedagógicas. Todavia estes e estas

identificam os problemas sociais que permeiam a escola, portanto eles e elas precisam ser ouvidos para que se crie mecanismos para que de fato a questão de aprendizagem dos alunos se torne realidade e a organização interna da escola compreenda a relevância de seu papel da qualidade de ensino. Dessa forma, parece haver um longo caminho a ser percorrido, processo que pode ser aperfeiçoado na prática e na maneira como se define o lugar escola.

REFERÊNCIAS

ALMANAQUE DE MANAUS, Palais Royal, 1908.

ALMEIDA, Guilherme do Couto de. **Invasão ou ocupação**? Ensaio sobre a função social da propriedade. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 1158, 2 set. 2006. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8882>. Acesso em: 10 de out. 2006.
ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação**:** missão, vocação, destino? In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006 .

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil:** 1500-1889. São Paulo: EDUC, 2000.
ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

AMAZONAS. Instrucção Pública no quadriênnio do Presidente Ephigênio Salles (1926-1929). Manaus: Imprensa pública, 1929.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Algumas Poesias.** 4.ed. rio de Janeiro: Record, 2001.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 64, p. 14-23, fev. 1988.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia:** geral e do Brasil.3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **História da educação.** 2.ed.. São Paulo: Moderna, 1996.

_____.; MARTINS, Maria Helena Pires. **Introdução a Filososfia.** 4.ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARAÚJO, André Vidal de. **Sociologia de Manaus;** aspectos de sua cultura. Manaus: Fundação Cultural do Amazonas, 1974

ARAÚJO, Helena Costa. As mulheres professoras e o ensino estatal. Mulher e Educação. **Revista Educação e Realidade.** Porto Alegre: Faculdade da UFRS. v. 16, nº 2, 1990.

ARROYO, Miguel G. “Prefácio”. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares**. sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1991.

_____. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASSUNÇÃO, Madalena. **As invisíveis armadilhas do magistério primário**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1994.

AURICCHI0, Elizabeth; MOREIRA, Igor. **Construindo o espaço brasileiro.** São Paulo: Ática, 2006.

AZEVEDO Fernando de. **A transmissão da cultura:** introdução ao estudo da cultura Brasil. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BARBOSA, P. A Lemos. Nova categoria gramatical tupi: a visibilidade e a invisibilidade nos demonstrativos. *Verbum*, tomo IV, fasc. 2, p. 67-74. Rio de Janeiro. 1947.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002

BECKER, K. Bertha; STENNER, Cláudio. **Um futuro para Amazônia.** São Paulo: Ofinica texto, 2008.

BLAY, Eva Alterman. Relações de dominação e gênero. In: SILVA, Alcione Leite (org.). **Falas de gênero.** Florianópolis: Ed. Mulheres, 1999.

BORDIEU, P. **Escritos de educação.** Tradução de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2007.

_____. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORDIEU, P. **Razões práticas sobre a teoria da ação.** 3.ed Campinas: Papirus, 2003

_____. **A dominação masculina**. Revista Educação e Realidade, v.20, n. 2. Porto Alegre, jul./dez. 1995

_____. **O poder simbólico**. Lisboa, R.Janeiro, Difel Bertrand Brasil, 1996

_____. **A miséria do mundo**. Trad. Mateus S. Soares de Azevedo, Jaime A. Freitas Teixeira e Jairo Veloso Vargas. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 18 de fevereiro de 2006. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 de outubro de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 4.024/61.** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>. Acesso em 02 de fevereiro de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 5.692/71** de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em 13 de março de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em <www.mec.gov.br> . Acesso em: 21 outubro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Módulo Programas do Livro - PLi/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação a Distância – 2.ed., atual. – Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2008.

BRASIL. **Plano nacional de desenvolvimento econômico e social.** Brasília: Editora Plano, 2000.

BROFMAN, Gilberto: WERBA, Graziela C. Homem X mulheres em terapia: reciclando papeis de gênero. In Strey. Marlene Neves (Org.). **Construção e perspectivas em gênero.** São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, A.C.** (Org.). **Ensino de geografia:** práticas e contextualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação: 2000.

CAMINO, L. **Conhecimento do outro e a construção da realidade social:** uma análise par percepção e cognição social. João Pessoa, PB: Editora universitária, 1996.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **Feminização do Magistério:** vestígio do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSP, 2002

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra Brasil:** proposta do governo. São Paulo, 1994.

CASTELLAR, Sônia. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. In: **_____. Educação geográfica: teorias e práticas docentes** 2.ed**.** São Paulo: Contexto, 2007

_____. Um novo modelo de educação. **GETÚLIO-FGV,** Educação de qualidade para consolidar o desenvolvimento, nº 25, São Paulo, ano 5, p 3- 66, jan/fev. 2011.

CAVALCANTE, Margarida J. **CEFAM**: uma alternativa para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CHAMOM, Magda. **Trajetória de Feminização do magistério:** ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: FCH-FUMEC, 2005.

COELHO, Lenilson Melo. **Uma síntese da história da Amazônia;** uma visão didática. Manaus, Am: Mensana, 2002

COSTA, Francisca Deusa Sena da. **Quando viver ameaça a ordem urbana.** PUC - São Paulo: Dissertação de Mestrado, 1997

COSTA, Heloisa Lara Campos. **As mulheres e o poder na Amazônia.** Manaus: EDUA, 2005

COTRIM, Gilberto. **História e consciência do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 1996.

CUNHA, Aldeneia Soares. **Parque do Mindu:** um diagnóstico qualitativo do contexto sócio-ambiental do município de Manaus no Estado do Amazonas. Defesa em 2004, 100p Disertação (Mestrado em Gestão e Auditoria Ambiental). Universidade de Las Palmas e Gran Canária – Espanha. Fundação Iberoamericana, Manaus, 2004.

_____. Aula universitária como momento de formação de educandos e educadores. **Revista de Educação do Centro Universitário do Norte.** Nº 4. p 160-175 jun/dez. 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro:

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DIAS, Edinéia Mascarenhas. **Ilusão de Fausto:** Manaus 1890 a 1920. Manaus: Valer, 1999.

DIAS, Genebaldo F. **Os quinze anos da educação ambiental no Brasil:** um depoimento. In: E.A em Aberto, vol. 10, nº 49 jan/mar, 1991.

DUARTE, Durango Martins. **Manaus entre o passado e o presente.** Manaus: Mídia Ponto Comn, 2009.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Portugal. Brasil: Martins Fontes, 1975.

ESTRELA, m.t **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1990.

FÁVERO, Osmar. (org.). **A educação nas constituições brasileiras 1823-1988.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FENSTERSEIFER Gilda. Mulheres da saúde mental: quem elas são? In: STREY, Marlene Neves et al. **Construção e perspectiva em gênero.** São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira:** reforma ou revolução. São Paulo: Alfa Omega, 1985.

FÉRRER, Francisco Adegildo. **O obscurantismo iluminado**: Pombal e a Instrução em Portugal e no Brasil (Sec. VIII). Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 1997.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande e senzala:** formação da família brasileira sob o regime da família patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

FREIRE, Paulo **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa de ensinar. São Paulo: Loyola, 1997.

_____ **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ana Maria Freire (org.). São Paulo: Unesp, 2003

FREIRE. Ana Maria. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia nacionalista, ou como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 7ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GALVÃO. Manuel Dias. **A história da medicina em Manaus.** Manaus: Valer/Governo do Estado do Amazonas/Universidade Federal do Amazonas, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa nas ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber livro, 2005.

GENTILLI, Pablo. Três teses sobre relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: BOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz (org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GHIRALDELLI Júnior. **Filosofia e história da educação brasileira.** São Paulo: Manole, 2003.

_____. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

HADDAD, Lenira, **A creche em busca de identidade:** perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**.** São Paulo: Loyola, 1991.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço.** São Paulo: Annablume. 2005.

_____. **Espaços de esperança.** 4ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2011.

HEILBORN, Maria Luisa. Gênero: um olhar estruturalista. In: PEDRO, Mirian Joana; GROSSI, Mirian Pilar. **Masculino, feminino, plural:** gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

HOLLANDA, Chico Buarque. **Coleção Perola.** [CD ROW]. Música Pedro Pedreira. Gênero: MPB. Gravadora: Som Livre, 2000.

KOSIK, karel. **Dialética do concreto.** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2002.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno.** Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1976.

LEVIN, Jack. **Estatística aplicada a Ciências Humanas**. 6a. Ed. São Paulo: Editora Harbra Ltda, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos: OLIVEIRA, João Ferreira: Toschi, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIPPI, Valéria. **História do Amazonas.** Manaus: Valer, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação,** nº 4, p. 22-40, Porto Alegre, 1991.

LOUREIRO, Antônio José Souto. **A grande crise.** Manaus: T.Loureiro & companhia, 1986.

_____. **Tempo de esperança. Amazonas 1917-1945. Manaus:** Sérgio Cardoso, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: 1997.

MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1987.

MESQUITA, Otoni Moreira de. **Manaus, histórias e arquiteturas:** 1852-1910. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1997.

MONBEIG, Pierre (1941). Os estudos geográficos da cidade**.** In: **Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira**. São Paulo, 1957.

MOREIRA, Ruy. Da Região à Rede e ao Lugar: a nova realidade e o novo olhar geográficosobre o mundo. In: **Revista Ciência Geográfica**. nº o. 6. Bauru: AGB-Bauru, 1997.

MOTA, Vandelan Santos. **Espaços públicos de lazer em Manaus:** o papel das políticas públicas. Manaus: Editora Valer, 2008.

MOURÃO, Arminda. **A fábrica como espaço educativo.** São Paulo: Scortecci, 2006.

NERY, Silvério. **Álbum do Amazonas 1901-1902.** No governo de sua Exª Snr. Dr. Silvério Nery. Manáos, photographia de F.A. Findaza, 1901-1902.

NETO, A. Estereótipos de gênero. In: **Revista Psicologia**: ciência e profissão. vol. 32 no.2 . Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, Brasília 2009.

NEY, Antônio. **Política Educacional:** organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wark Ed. 2008.

NICHOLSON L. Interpretando o gênero**.** In**: Revista Estudos Feministas.** P 9-41, 2000.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. **A feminização do mundo de trabalho:** entre a emancipação e a precarização. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2004.

NORONHA, Marcondes Carvalho de. **Geoespaço:** o espaço geográfico do Amazonas. Manaus: Concorde, 2003.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária:** mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1992.

NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor.** Porto: ed. Porto, 1991.

_____. **Do mestre-escola ao professor de ensino primário:** subsídios para a história da profissão docente em Portugal (século XVI-XX). Lisboa: Universidade Técnica, 1986.

_____. Uma educação que se diz *nova.* In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel H. **Sobre a Educação Nova***:* Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana Lopes (1932-1941). Lisboa: Educa, 1995.

OLIVEIRA, José Ademir de. **Manaus de 1920-1967:** a cidade doce e dura em excesso. Governo do Estado do Amazonas: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

_____. **Tempo e espaço urbano na Amazônia no período da borracha**. Script Nova. Revista electrónica de geografia y ciências sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona. vol. X, num 218. Realidade, v. 20, n. 2. Porto Alegre, jul./dez. 2003.

PORTAL BRASIL. Mulheres x homens. Censo Demográfico 2010. Disponível em http://www.brasilgov.br/secoes/mulher/desigualdade-de-generos/mulheres-x-homens> Acesso em 08 de outubro de 2012.

PRESTES, Maria Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico:** do planejamento aos textos, da escola à academia. 2.ed. rev. Atual. e ampl. São Paulo: Respel, 2003.

PROFORMAR – Programa de formação e valorização dos Profissionais de Educação: O mais ousado programa de formação de professores de nível superior já implantado no Brasil. Manaus, 2009. Disponível em <www.uea.edu.br/data/categoria/programa/download/525-4.doc>. Acesso em 21 de outubro de 2010.

REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe.** São Paulo, 1980.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 20.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ROSSINI**,** Rosa Ester. **Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência:** guia práticas para educadores e educadoras. 2.ed . NEMGE/CNPq. São Paulo: TecArt, 2006.

_____. **Mulheres e homens na força de trabalho na agricultura**: o exemplo da macro-área de Ribeirão Preto-SP – 1977-2006. Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais – ABEP. Disponível em: www.abep.nepo.unicamp.br>. Acesso em 01de Fev de 2011.

_____. **O trabalho da mulher na agricultura canavieira altamente tecnificada e capitalizada São Paulo – Brasil.** En publicación: América Latina: cidade, campo e turismo. Amalia Inés Geraiges de Lemos,Mónica Arroyo, María Laura Silveira. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, San Pablo.Diciembre 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

_____. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Espaço e método.** 5.ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. **Pensando o espaço do homem.** 5.ed. São Paulo EDUSP, 2009.

_____. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6.ed. São Paulo: EDUSP, 2008

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**: Estrutura e sistema. 7ª ed., Campinas: Autores, Associados, 1996.

_____. **O legado Educacional do século XX no Brasil**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. **Pedagogia no Brasil:** histórias e teorias. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCOTT, JW. A mulher trabalhadora. In: DUBY, G. & PERROT. **Histórias das mulheres no ocidente.** Porto: afrontamentos, 1995

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

SILVA, Garcilenil do Lago. **Educação na Amazônia Colonial:** contribuição à história da educação brasileira. Tese de Doutorado Apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1976.

SILVA, Geraldo. **A educação secundária:** perspectiva histórica e teórica. São Paulo: Nacional, 1969.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Vera. Movimento Feminista. Paradigmas e Desafios. **Revista de Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: CIEC/ECO/UFRJ, N° Especial, 2° Sem. 1994.

SOJA, Edward W. G. **Geografia pós-moderna:** reafirmações do espaço na teoria social**.** 2.ed. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

SORJ, Bila. **O feminismo na encruzilhada da educação da modernidade e pós modernidade.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

STREY, Marlene Neves et al. **Construção e perspectiva em gênero.** São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

STREY, Marlene Neves; PIASON, Aline da Silva, JULIO, Ana Luiza dos Santos. **Vida de Mulher:** gênero, sexualidade e etnia (Orgs.). Porto Alegre: EDIPURS, 2011.

TARDIF, Maurice: LESSARD, Claude (Org.) **O ofício de Professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962.

TELMA, Rosângela. Professores da rede municipal receberão 14º e 15º salários se alcançarem metas em Manaus. **O jornal A Crítica.** Manaus, 26 de Março de 2012.

TOFFLER, ALVIN. O choque do Futuro. 4ª ed. Tradução: Marcos Aurélio de Moura Matos. Editora Arte Nova, 1970.

TORRES, Iraildes Caldas. **As novas amazônidas.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução a pesquisa social**: à pesquisa qualitativa em educação. 17.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

UCHÔA, Júlio Benvides. **Flagrantes educacionais do Amazonas de ontem.** Sociedade Amazonense de Professores. Edições do Governo do Estado do Amazonas, 1966.

VALENTE, Nelson. **História da Educação:** aspectos históricos legais. São Paulo: Edicon, 2006.

VALENTE, P. **Tentar Perceber**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1983.

VELOSO, Caetano. **Album Estrageiro** [CD ROW]. Música: O Estrangeiro. Gênero, MPB. Gravador: Nonesuch Records, 1989.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria. **Política educacional no Brasil:** introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2007.

VILLELA, H. O. S. A primeira Escola Normal do Brasil. In: Clarice Nunes. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

VIÑAO, A. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENSCOTA, M. L. A. (O*rg*.). **A História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

YANNOULAS, S. C. **Dossiê: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho**. Brasília: CFEMEA, FIG/CIDA, 2002.

APENDICE 1 - QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Protocolo nº _____

Prezado Professor e Professora os senhores estão sendo convidados (as) a participarem de um estudo científico denominado **"Implicações do gênero no exercício da docência no contexto escolar das escolas públicas estaduais de Manaus/AM",** que tem por objetivo principal, compreender as implicações constitutivas do exercício da docência na 2ª etapa do Ensino Fundamental nas Escolas Públicas de Manaus/AM, estabelecendo o estado da arte das professoras e dos professores sobre mobilidade, apropriação espacial, afetividade do lugar, arranjo espacial, gestão escolar e, identificando nas mulheres e nos homens no exercício da docência possíveis diferenças na prática escolar, considerando as especificidades que determinam as características profissionais do ser professora/ser professor.

A sua participação no estudo acontecerá por meio de permissão para coleta de informações feita pela acadêmica pesquisadora, Aldeneia Soares da Cunha, aluna do curso de Doutorado em Geografia Física da Universidade de São Paulo – USP, Programa DINTER entre UEA/USP. Tal pesquisa está sob a orientação da professora Dra. Rosa Ester Rossini (USP). A pesquisa será realizada através de questionários, entrevistas, observações participantes e grupo focal. **Os Riscos da sua participação no estudo serão mínimos ou inexistentes sejam eles físicos ou emocionais**. Sua **participação é livre** e a sua contribuição poderá levar a compreensão da prática pedagógica dos professores e professoras do ensino fundamental, bem como, refletir sobre a ação desses sujeitos no processo de ensinar e aprender e como estes constroem o espaço escolar.

Durante todo o período do estudo os senhores(as) estarão sendo acompanhados pela orientadora da pesquisa que ficará à sua disposição para qualquer tipo de **esclarecimentos**, envolvendo informações mais aprofundadas do que está sendo estudado e do modo (metodologia) de como está sendo feito o estudo. Todos os dados produzidos na pesquisa, uma cópia será arquivada no Programa e os originais ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora/doutoranda, e somente a pesquisadora terá acesso a eles, podendo ser utilizados para eventuais estudos e publicações, **porém sua identidade será sempre mantida em sigilo.** Você pode a qualquer momento solicitar que seu formulário seja retirado do banco de dados, por meio dos telefones: (92) 3611-1251 ou (92) 9119-2990 (telefone da pesquisadora), pelos e-mails: aldeneia_soares@yahoo.com.br.

Você pode, ainda a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. O endereço da pesquisadora responsável da Escola Superior de Ciências da Saúde da Universidade do Estado do Amazonas, Profa Maria de Nazaré de Souza Ribeiro, estará à sua disposição, através do endereço: Rua Benjamin Constant, 440 – Petrópolis – CEP 69063-010– Manaus – AM e-mail: mnribeiro@uea.edu.br; Telefone: 36111326 / 99859620.

Por estar devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o conteúdo desta atividade**,** expressa seu consentimento em participar da referida pesquisa, prosseguindo com o preenchimento do instrumento e participando dos procedimentos metodológicos previstos. Declaro que uma cópia deste Termo foi dada a pessoa abaixo selecionada, participante da pesquis.

Eu, _____, documento de identidade (RG) _____ declaro que concordo em participar do estudo denominado, **"Implicações do gênero no exercício da docência no contexto escolar das escolas públicas estaduais de Manaus/AM",** e que quando fui convidado a participar do mesmo me foi explicado e lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do qual me foi fornecida uma cópia. Neste termo me foi explicado que: (1) as informações que forneci serão sigilosas e privadas; (2); os riscos da minha participação no estudo são mínimos ou inexistentes (3) que a qualquer momento poderei questionar ou pedir informações adicionais sobre o estudo; (4) que a qualquer momento poderei me retirar do estudo sem que ocorra nenhum prejuízo à minha pessoa; (5) que não terei nenhuma despesa financeira relacionada com o estudo. (6) **No caso de eu sofrer algum dano decorrente, da exposição do meu nome dessa pesquisa, serei indenizado pela pesquisadora responsável**. (7).

Manaus, _____/____/2012

Assinatura do voluntário

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Universidade do Estado do Amazonas – Escola Superior de Ciências da Saúde

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

I IDENTIFICAÇÃO

1.1) Nome da escola: _____
1.2) Zona administrativa _____ Sexo: [ ] masculino [ ] feminino
1.3) Formação: [ ] graduação [ ] especialização [ ] mestrado [ ] Doutorado
1.4) Idade _____
1.5) Qual(is) a disciplina(s) que ministra _____
1.6) Há quanto tempo você está no magistério? _____

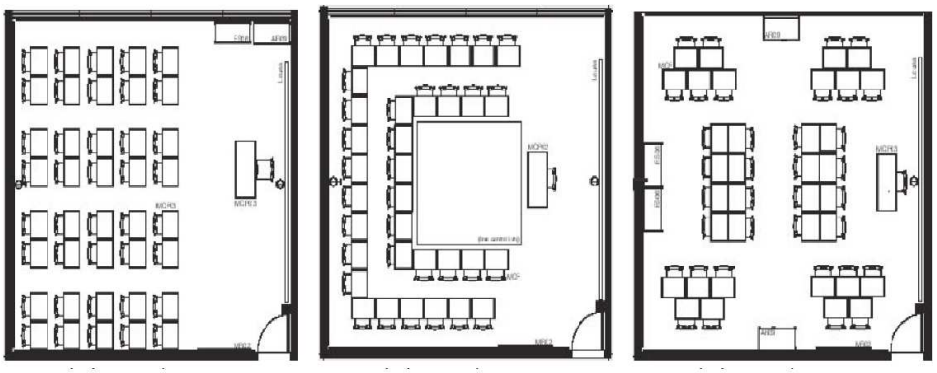
II MOBILIDADE DOS PROFESSORES E PROFESSORAS

2.1) Mora em que área administrativa?
Norte [ ] Leste [ ] Centro Sul [ ] Sul [ ] Centro Oeste [ ] Oeste [ ]
2.2) Em que bairro _____
2.3) A escola onde trabalha fica perto de sua casa: [ ] sim [ ] não
2.4 Qual a distância/tempo entre a residência e a escola?
_____
2.5 Qual o tipo de transporte/locomoção que utiliza para chegar à escola?
_____
2.6 Isso dificulta seu trabalho na escola? Como ?
_____
_____
2.7 Trabalha em mais de uma instituição? [ ]sim [ ]não
Porque?
_____
2.8 Conhece bem a realidade do bairro em que está localizada a escola onde trabalha?
Sim [ ] Não [ ].
Explique_____
2.9 Gosta de trabalhar em que turno? Porque?
_____
2.10 A comunidade costuma frequentar o espaço físico da escola? Explique.

2.11 Estabeleça uma comparação socioeconômico entre área/zona que o aluno (a) ou professor (a) mora e a área onde está localizada a escola.
_____

III CONFIGURAÇÃO ESPACIAL DA ESCOLA – INFRAESTRUTURA

3.1) Marque com um x como esta organizado o *lay out* da sala de aula.



[ ] [ ] [ ]

3.2) Qual a capacidade de alunos por sala? _____

3.3) Quantos alunos têm por sala? _____

3.4) Marque na tabela abaixo a sua percepção sobre o espaço físico da escola

AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA					
Quanto ao Dimensionamento dos ambientes	Péssimo	ruim	bom	Ótimo	Não se aplica
Lay Out das salas de aulas					
Lay Out salas dos professores					
Lay Out da sala da direção					
Lay Out secretaria					
Lay Out da distribuição dos móveis					
Lay Out do pátio					
Segurança (vigilância dos portões e acesso à escola					
Fluxo adequado entre um ambiente e outro (refeitório, saída, corredores, escadas, sala de aulas, direção)					
A área construída quadra de esporte é adequada (tamanho para a demanda dos alunos do ensino fundamenta?					
A área construída da sala de aula é adequada (tamanho para o número de alunos)?					
Existe rampa, elevador, cadeira, banheiros etc. para os professores (as) portadores de necessidades especiais					
A área da escola atende com qualidade a demanda dos alunos que tipo?					
A sala dos educadores atende as necessidades de ambos os sexos – que necessidades????					
Existe rampa, elevador, cadeira, banheiros etc para os alunos (as) portadores de necessidades especiais para o ensino fundamental (10 a 15 anos de idade)					
Espaço de convivência entre alunos e alunas: lanchonetes, praça, área verde etc.					
Espaço para prática esportiva na escola					
Tamanho da sala de aula					
Acessórios didáticos (tomada, equipamentos, etc.)					
Luminosidade					
Posição do quadro					
O espaço da biblioteca é:					
Os espaços dos banheiros dos alunos/alunas são:					

Os espaços dos banheiros para os professores(as) são:					

3.5 Existem outros espaços fora a sala de aula para a prática de ensino. Quais?

_____

IV ORGANIZAÇÃO ESPACIAL

4.1) Quem costuma fazer a organização dos murais na escola? Os Professores ou as professoras? Por que?

_____

4.2) No seu imaginário se a escola fosse organizado por uma mulher como ele seria? Se fosse organizado por um homem como seria?
a) Espaço organizado por uma mulher:

_____

b) Espaço organizado por um homem:

_____

_____

4.3) Considera a escola é um espaço bom para se trabalhar, Porque?

_____

4.4) A a qualidade do espaço físico e das instalações guarda alguma relação com a qualidade de ensino?

_____

5.5) Como você vê o espaço escolar atual e como você imagina como ele deveria ser?

_____

4.6) Quais obstáculos você encontra no espaço escolar para desenvolver um bom relacionamento com os colegas professores e professoras:

_____

_____

4.7) Que dificuldades encontra no espaço escolar para desenvolver sua atividade pedagógica?

_____

_____

Quanto aos seus estudos e preparação de aulas, você considera que o prédio em que leciona possui os ambientes necessários para essas duas atividades? Sim [ ] Não [ ]. Porque?

_____

4.8) como percebe o ambiente escolar?

_____

V PRÁTICA PEDAGÓGICA – ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS – QUESTÕES DE GÊNERO

5.1) Porque escolheu ser professor(a)

_____

5.2) Quais as atitudes que você acha que está mais presente na docência
Coloque nos parênteses a letra A para <u>a professora</u> e a letra B <u>para o professor</u>

[ ] Competição
[ ] Afetividade

[ ] Cuidado
[ ] Amorosidade
[ ] Autoridade
[ ] Rigidez
[ ] Flexibilidade
[ ] Organização
[ ] Meticulosidade
[ ] Rigorosidade
[ ] Maior rigidez no processo de avaliação
[ ] Agir como se fosse pai e mãe
[ ] Maior objetividade no ensinar
[ ] Maior subjetividade no ensinar
[ ] Outros
atitudes_____

5.3) Marque as diferenças que você percebe na prática do ser professor/professora na relação com o educando. **Marque: [A] menino [B] menina [AB] ambos**

[ ] De quem exige mais disciplina?
[ ] Quem considera mais estudioso (a)?
[ ] Com quem você é mais afetivo(a) (aperta a mão, abraça, dá conselhos etc).
[ ] Com quem você se considera mais severo (a) na correção das avaliações?
[ ] Quem considera que aprende mais rápido as disciplinas de exatas?
[ ] Quem considera que aprende mais rápido as disciplinas de humanas?
[ ] Quem você considera mais ágil, mais forte, mais esperto (a)?
[ ] Quem você considera mais danado (a), agitado (a), indisciplinado (a)?
[ ] Quem você acha que tem maior habilidade manual e artística?
[ ] Quem você acha que é mais amoroso (a)?
[ ] Quem você considera que apresenta maior educação doméstica?
[ ] Quem você acha que é mais meticuloso (a)?
[ ] Quem você acha que desenvolve maior interesse pelos esportes?
[ ] Quem você acha que se mostra mais cuidadoso (a) com os materiais escolares, tarefa de casa, exercício
Outros diferença sua no trato entre alunos e alunas ou outras características mostram a diferença entre meninos e meninas
_____

5.4) Diante das seguintes situações qual sua opinião:

a) Meninos estão se agredindo verbalmente e fisicamente no pátio, os colegas incentivando a briga, alunos e professores saindo a sala de aula para ver o que está acontecendo. Quem resolveria melhor o problema:
[ ] uma gestora
[ ] um gestor
[ ] Ambos

b) Um professor ou professora apresenta comportamento inadequado diante das alunas ou dos alunos (paquerando, utilizando vocabulário inadequado, tirando gracinhas). Os estudantes se queixam a direção. Em sua opinião, quem tomaria a melhor atitude para resolver o problema:

[ ] gestora
[ ] gestor
[ ] Ambos

c) Uma aluna menstrua na sala de aula. Fica constrangida de antes dos colegas. Estes começam a fazer piadas. Quem você acha que melhor atuaria nesse sentido
[ ] O professor
[ ] A professora
[ ] Ambos

d) É dia de planejamento estipulado pela SEDUC. Muitos professores aproveitam esse dia para resolver seus problemas pessoais. Alguns professores (as) vão pedir licença a direção para sair. Porém isso é negado, pois a direção sabe da importância do planejamento. Quem você considera mais rígido para fazer o planejamento acontecer?
[ ] gestora
[ ] gestor
[ ] Ambos

e) Um aluno ou uma aluna apresenta jeitos e trejeitos homo-afetivo, seus colegas de turmas começam a fazer brincadeiras preconceituosas. Quem você acha que administraria melhor a situação:
[ ] Professor
[ ] Professora
[ ] Ambos

f) Um casal de alunos da sétima série é surpreendido namorando no banheiro. Quem você acha que melhor orientaria a situação:
[ ] gestor
[ ] gestora
[ ] ambos

VI AFETIVIDADE DO LUGAR

6.1) Qual o ambiente que mais lhe agrada na escola?

_____

6.2) Como ocorre a afinidade entre professores e professoras na escola?

_____

6.3) O ambiente onde a escola esta localizada te proporciona segurança?

_____

6.4) Conte uma experiência vivida na escola que despertaram em você sentimentos positivos ou negativos em relação a esse espaço?

_____

6.5) Marque os sentimentos que o espaço escolar lhe proporciona

[ ] Segurança
[ ] Insegurança
[ ] Satisfação
[ ] Insatisfação
[ ] Vontade de mudar de profissão
[ ] Irritação

[ ] Prazer
[ ] Gosta do ambiente
[ ] Angústia
[ ] Perda da vontade de ensinar
[ ] Não se sente valorizado(a)
[ ] Outros _____

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1.Identificação

1.1 Nome da escola: _____

1.2 Zona administrativa _____ Sexo: [ ] masculino [ ] feminino

1.3 Formação: [ ] graduação [ ] especialização [ ] mestrado/ [ ] Doutorado

1.4 Idade _____

1.5 Qual a disciplina que ministra _____

2. IMAGINÁRIO SOCIAL CONSTRUÍDO POR PROFESSORES E PROFESSORAS

2.1 Teorias que subjazem as suas práticas; organização e reorganização do espaço escolar.

a) Qual a teoria que subjaz a sua prática? Explique:

b) Como a teoria contribui para a organização de sua prática no contexto escolar?

c) O espaço escolar é adequado para professores e professoras? Para alunos e alunas? Que mudanças você sugere para modificação do espaço escolar?

d) Você considera o espaço escolar adequado para o processo ensino aprendizagem?

2.2 valores e representações na escolha da docência

a) Por que você escolheu a profissão docente?
b) Se não fosse professor(a), que profissão gostaria de exercer? Por quê?
c) Que valores você agregou a sua prática no decorrer do exercício da docência?

2.3 Divisão dos espaços profissionais entre os homens e as mulheres nos diferentes momentos de suas carreiras

a) Quem é mais valorizado no magistério, os homens ou as mulheres?

b) Há diferenças salariais? Há diferenças na execução do trabalho (na totalidade: arrumação da sala, organização dos murais e materiais, elaboração de planos, avaliação, exercícios)? Há diferença no relacionamento com os alunos? Explique-as.

c) Quem administra melhor a escola, o homem ou a mulher?

d) Ao longo da profissão você se sente mais valorizado/a? justifique.

2.4 Percepção dos homens e das mulheres de si mesmos como profissionais do magistério

a) Em uma palavra, professor/a para você é .....

b) Como você se define na função docente?

c) Por que você está no magistério?

d) Como você define o espaço escolar?

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

a. Observar a prática dos professores na sala de aula, nos corredores, na sala dos professores.
b. Diferenças no trabalho pedagógico das professoras e dos professores.
c. O desenvolvimento do currículo escolar na sala de aula, das práticas pedagógicas do cotidiano, do currículo oculto, do projeto pedagógico da escola e do específico da classe.
d. Observar relacionamento entre professores(as) e entre professor(a) e aluno(a).
e. Discriminação de gênero na relação estabelecida entre professor/professora, entre professor(a)/estudantes
f. Comportamentos, jeitos e trejeitos dos professores e professoras na sala de aula
g. Linguagem utilizada pelos professores e professoras com os alunos e alunas

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL

Temas para serem discutidos no grupo focal

1. Diferenças na prática dos professores e professoras.
2. Apesar das mulheres estarem em maior número nas escolas, o espaço é definido pelos homens.
3. O espaço escolar influencia na prática dos professores e professoras

ANEXOS

ANEXO 1

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE PESQUISA E ESTATÍSTICA
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE PARTICULAR / CAPITAL
2011

ZONA	Nº DE ORDEM	CODIGO	ENTIDADE	ENDERECO	NÚMERO	BAIRRO	COMPLEMENTO	TELEFONE
Centro Oeste	1	13025287	CENTRO EDUC 12 DE OUTUBRO	RUA DAMASCO QUADRA 23	17	PLANALTO	CAMPOS ELISEOS	32382993
	2	13025376	ESCOLA ADVENTISTA DA ALVORADA	RUA 8	154	ALVORADA	ALVORADA I	36564170
	3	13025970	CENTRO EDUCACIONAL DA CRIANCA	RUA CMTE JOSE SIQUEIRA	320	BAIRRO DA PAZ	CONJ.S.DUMONT	36511537
	4	13026194	CENTRO EDUCACIONAL LA SALLE	AVENIDA DOM PEDRO I	151	DOM PEDRO		36551200
	5	13026372	CENTRO EDUCACIONAL BRIGIDO NETO	RUA 9	147	REDENCAO	CJ HILEIA I	36513686
	6	13026658	CENTRO DE EDUCACAO INTEGRADA SAINT EXUPERY	AV GENEBRA, QUADRA 29A	10	PLANALTO	CAMPOS ELISEOS	36564034
	7	13026852	ESC BATISTA ARCA DE NOE	RUA QUIXERAMOBIM	132	REDENCAO		36512709
	8	13026950	ESCOLA DE EDUCACAO BASICA E PROFISSIONAL FUNDACAO BRADESCO	RUA PROFESSOR ABILIO ALENCAR	75	ALVORADA II		32387434
	9	13030930	ESCOLA SANTA MARIA MAZZARELLO	RUA 7	SNº	ALVORADA I		32381962
	10	13031821	INST FILIPPO SMALDONE	AV TOKIO CJ CAMPOS ELISEOS	100	PLANALTO	CJ. C ELISEOS	32388877
	11	13031988	JARDIM DA INFANCIA PALHOCA DO POPEYE	AV. D. PEDRO I	30	ALVORADA I	CJ. D. PEDRO I	32387474
	12	13032127	CENTRO DE EDUCACAO SESC JOSE ROBERTO TADROS	AV. CONSTANTINOPLA	SN	PLANALTO	BALNEARIO SESC	36566446
	13	13055038	COLEGIO ESPIRITA MARILIA BARBOSA	RUA MONTE CARLO	9	PLANALTO	CAMPOS ELISEOS	32384487
	14	13073710	CENTRO EDUC Mª EDNA CANTUARIA DOS REIS	RUA 14	51	REDENCAO	HILEIA I	32283020
	15	13073869	CENTRO INTEGRADO DA AMAZONIA	RUA ANTONIO REIS CONJUNTO JURUA	97	ALVORADA	ALVORADA II	36512932
	16	13073915	CENTRO DE DESENVOLVIMENTO PSICOPEDAGOGICO	AV. DESEMBARGADOR JOAO MACHADO Q6	1	PLANALTO	CAMPOS ELISEOS	32388823
	17	13081241	CENTRO EDUCACIONAL PARQUE DAS MARAVILHAS	RUA PALMARES	30	BAIRRO DA PAZ		36510741
	18	13090402	CENTRO EDUCACIONAL TABERNACULO	RUA QUINZE	78	LIRIO DO VALE II	LIRIO DO VALEII	36581426
	19	13093037	ESC NOVO HORIZONTE MONTEIRO LOBATO	RUA 6	144	ALVORADA I		36575760
	20	13093053	CENTRO EDUCACIONAL ESTRELA GUIA	RUA SAO PAULO	219	SAO JORGE		36370955
	21	13184202	CENTRO EDUCACIONAL SOLDADINHO DE JESUS	RUA CAMPINA	207	REDENCAO		36342714
	22	13225200	COLEGIO PRE MEDICO	AV DES JOAO MACHADO	215	ALVORADA I		36568686
	23	13239201	CENTRO EDUCACIONAL RECANTO DO SENHOR	RUA 01	68	ALVOARADA I		32388479

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE PESQUISA E ESTATÍSTICA
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE PARTICULAR / CAPITAL
2011

ZONA	Nº DE ORDEM	CODIGO	ENTIDADE	ENDERECO	NÚMERO	BAIRRO	COMPLEMENTO	TELEFONE
Centro Sul	1	13025074	ASSOCIACAO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS	AV. PERIMETRAL FINAL DA RUA 17	SN	PARQUE 10 DE NOVEMBRO	PROX.IMO AO CSU	36422631
	2	13025082	ASSOCIACAO DE CIENCIAS EDUCACAO E TECNOLOGIA DA AMAZONIA - CO	RUA NATAL	300	ADRIANOPOLIS		21210900
	3	13025228	CENTRO DE ATIV DRA EMINA BARBOSA MUSTAFA	ALAMEDA COSME FERREIRA - ESTRADA KM 4	SN	ALEIXO	PROXIMO AO CTAM	32161020
	4	13025236	CENTRO DE ATIV ADALBERTO F DO VALLE	RUA 03		ADRIANOPOLIS	CONJUNTO ICA PARAIBA	32165020
	5	13025260	CENTRO DE RECREACAO INFANTO JUVENIL	AV. CONSTANTINO NERY	1863	SAO GERALDO	EM FRENTE A IGR	32349788
	6	13025279	CENTRO DE EDUCACAO PARAISO INFANTIL	AV. EFIGENIO SALES	54	ADRIANOPOLIS		32361290
	7	13025422	CENTRO EDUCACIONAL ALVARO BOTELHO MAIA	RUA 06, CONJUNTO CASTELO BRANCO	SN	PARQUE 10 DE NOVEMBRO	PROX. CSU	32362519
	8	13025546	CENTRO EDUCACIONAL EDUARDO RIBEIRO	RUA LORIS CORDOVIL QUADRA H	25	ALVORADA I	CONJUNTO FLORES	36563922
	9	13025813	CENTRO EDUCACIONAL BATISTA INDEPENDENTE	RUA DOS CRISANTEMOS	130	ALEIXO	CJ TIRADENTES	36443030
	10	13025872	CENTRO EDUCACIONAL LATO SENSU	RUA C 05	7	ADRIANOPOLIS	CJ.ADRIANOPOLIS	21239801
	11	13026402	ESCOLAS IDAAM - UNIDADE DJALMA BATISTA	AV. DJALMA BATISTA	1151	CHAPADA		33016203
	12	13026615	COLEGIO DO NORTE	RUA MARIO YPIRANGA RECIFE	1989	ADRIANOPOLIS		32361912
	13	13026631	ACROPOLE INSTITUICOES EDUCACIONAIS LTDA	RUA MANOEL MARQUES DE SOUZA	256	PARQUE 10	PX. BANCO DO BB	32365578
	14	13026640	COLEGIO PRECIOSISSIMO SANGUE	AV.CONSTANTINO NERY	1751	SAO GERALDO		36332733
	15	13031457	ESC BATISTA INTEGRAL	RUA PROFº MARCIANO ARMOND	520	ADRIANOPOLIS		32326784
	16	13031660	ESCOLAS NILTON LINS	AV. PROFESSOR NILTON LINS	3259	FLORES	PQ. LARANJEIRAS	36432007
	17	13031724	ESCOLINHA MARIA IMACULADA	AV. MARIO YPIRANGA	500	ADRIANOPOLIS		32322157
	18	13031759	ESCOLINHA SONHO INFANTIL LTDA	RUA MACEIO	62	ADRIANOPOLIS		32325590
	19	13031791	INSTITUTO BATISTA IDA NELSON	AV HUMBERTO CALDERARO	447	ADRIANOPOLIS		21264598
	20	13031830	INSTITUTO GAMALIEL DE EDUCACAO LTDA	RUA AMAPA	150	NOSSA SENHORA DAS GRACAS	CJ VIEIRALVES	35842141
	21	13031872	INSTITUTO BATISTA DO AMAZONAS	RUA SAO LUIZ	381	ADRIANOPOLIS		36332287
	22	13031945	JARDIM DA INFANCIA DE BELO HORIZONTE ALEIXO	RUA DA CONSOLACAO	17	ADRIANOPOLIS		
	23	13032020	LAVINIENSE ENS INTEG E PINGO DE GENTE	RUA GALICIA	34	ADRIANOPOLIS	JARDIM ESP II	32360017
	24	13032038	PINOCCHIO CENTRO EDUCACIONAL LTDA	RUA RECIFE	679	ADRIANOPOLIS		21210900
	25	13064177	ESC PROFESSORA JOSEPHINA DE MELLO	RUA CACHOEIRA DE SAO GABRIEL	651	CIDADE NOVA		36442152
	26	13064207	INSTITUTO DE EDUCACAO PROF DENIZARD RIVAIL	ESTRADA TORQUATO TAPAJOS	5238	FLORES		21212000
	27	13068636	CENTRO DE ENSINO LITERATUS	AV. JORNALISTA HUMBERTO CALDERARO FILHO	789	ADRIANOPOLIS	PROX. TRIBUNAL	36111331
	28	13071459	CENTRO DE ENSINO FUNDA PARTENON	RUA 11	29	PARQUE 10 DE NOVEMBRO	PARQUE TROPICAL	32366141
	29	13071491	CENTRO INTEGRADO DE EDUCACAO DO AMAZONAS	RUA ACRE	100	NOSSA SENHORA DAS GRACAS	VIEIRALVES	35843737
	30	13073885	CEBACH - CENTRO EDUCACIONAL BATISTA DA CHAPADA	AV. CONSTANTINO NERY	2016	CHAPADA		32361155
	31	13073907	JARDIM DE INFANCIA MANAMI	RUA MAJOR GABRIEL	2176	ADRIANOPOLIS		32333697
	32	13074873	CENTRO EDUCACAO PROFª HELENA ROMERO	RUA CUMINA CONJUNTO DUQUE DE CAXIAS	55	FLORES	PQ LARANJEIRAS	36512625
	33	13077945	INSTITUTO DE EDUCACAO BOAS NOVAS	AVENIDA ANDRE ARAUJO	1188	ALEIXO		36635771
	34	13080911	CENTRO METROPOLITANO DE ENSINO DO AMAZONAS CEMETRO	AV. CONSTANTINO NERY	92	CHAPADA	CJ BERVELLY HILLS	21011040
	35	13080954	CENTRO EDUCACAO CLAUDIA LINS	RUA BARAO DO RIO BRANCO	271	FLORES	PARQ.DASLARANJ.	36420551
	36	13109804	CENTRO LITERATUS	AV. CONSTATINO NERY	3693	CHAPADA		32128900

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE PESQUISA E ESTATÍSTICA
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE PARTICULAR / CAPITAL
2011

ZONA	Nº DE ORDEM	CODIGO	ENTIDADE	ENDERECO	NÚMERO	BAIRRO	COMPLEMENTO	TELEFONE
Leste	1	13026070	CENTRO EDUCACIONAL BATISTA CANAA	RUA ROSARINHO	22-A	SAO JOSE OPERARIO	SAO JOSE I	36442842
	2	13030094	ESCOLA VOCACIONAL MASROUR	RUA LEONORA ARMSTRONG	9	SAO JOSE OPERARIO	SAO JOSE IV	32499522
	3	13064215	COLEGIO ADVENTISTA PAUL BERNARD	ALAMEDA COSME FERREIRA	5879	SAO JOSE I		33019630
	4	13071653	CENTRO EDUCACIONAL LEAO DE JUDA	AV. BRIGADEIRO HILARIO GURJAO	233	JORGE TEIXEIRA	ETAPA III	32482978
	5	13073923	CENTRO EDUCACIONAL COLIBRI	RUA OURO PRETO	193	COROADO II		36443983
	6	13074075	CENTRO EDUC MANAUENSE	RUA MARGINAL	111	SAO JOSE OPERARIO	SAO JOSE III	36445247
	7	13080849	ESC EDUCACIONAL AMAZONIDA	RUA 10 QUADRA P CJ. ARTHUR VIRGILO FILHO	510	JORGE TEIXEIRA	IV ETAPA	36819275
	8	13081802	ESC LAR BATISTA JANELL DOYLE	RUA IGARAPE DE MAUA	1	MAUAZINHO		36159869
	9	13087754	CENTRO EDUCACIONAL INTELIGENTE	RUA BARREIRINHA	10	SAO JOSE OPERARIO	QUADRA 46	36315293
	10	13087908	AMA CENTRO DE VIVENCIA MAGNOLIA	ESTRADA DO PURAQUEQUARA	880	PURAQUEQUARA	RAM. BELA VISTA	31843090
	11	13090089	CENTRO EDUCACIONAL ALEGRIA DO SABER	RUA SAO BENTO	499	CIDADE DE DEUS		35820252
	12	13090100	CENTRO EDUCACIONAL DRIHELLY BARBOSA	AV. BEIRA RIO	133	COROADO III		36443181
	13	13090119	CENTRO EDUCACIONAL CRESCENDO COM CRISTO	RUA 31 DE MARCO	09 A	COROADO III	COROADO III	36440183
	14	13090186	CENTRO EDUCACIONAL IMPERIAL	RUA SANTO ANTONIO	377	CIDADE DE DEUS		35828157
	15	13090208	INSTITUTO BATISTA EBENEZER	RUA BOTA FOGO	347	CIDADE DE DEUS		35821200
	16	13091794	INSTITUTO EDUCACIONAL RENASCER	RUA 27 - ETAPA B	4	SAO JOSE	SAO JOSE II	32491562
	17	13093010	CENTRO EDUCACIONAL BIA RIBEIRO	RUA MADALENA FROTA	11	NOVO ALEIXO		36825193
	18	13093959	EDUCADARIO ESPIRITA SANTO AGOSTINHO	RUA NOVA REPUBLICA	108	COLONIA ANTONIO ALEIXO		36185254
	19	13168207	CENTRO EDUCACIONAL ADALBERTO VALLE - UNIDADE I	AV. VIA LACTEA	835	ALEIXO	MORADA DO SOL	33218903
	20	13179209	CENTRO EDUCACIONAL CRIANCA E CIA	RUA DAS PETALAS	85	JORGE TEIXEIRA		36812305
	21	13180215	CENTRO EDUCACIONAL SEKHEL	RUA GARCIA	61	SAO JOSE OPERARIO		36483847
	22	13182218	CENTRO EDUCACIONAL KELLE ALMEIDA MACIEL - CEKAM	RUA SAO BENEDITO	219	CIDADE DE DEUS		35821426

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE PESQUISA E ESTATÍSTICA
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE PARTICULAR / CAPITAL
2011

ZONA	Nº DE ORDEM	CODIGO	ENTIDADE	ENDERECO	NÚMERO	BAIRRO	COMPLEMENTO	TELEFONE
Norte	1	13025210	INSTITUTO HILDA FERREIRA	RUA 177 QD 331 NUCLEO 15	68	CIDADE NOVA	CIDADE NOVA III	32236934
	2	13025295	CENTRO EDUCACIONAL ADVENTISTA DA CIDADE NOVA	AVENIDA NOEL NUTELS	7	CIDADE NOVA I		33019600
	3	13025651	CENTRO EDUCACIONAL PARQUE DAS HORTENSIAS	RUA 151 NUCLEO 09	04	CIDADE NOVA 2	CIDADE NOVA II	32231425
	4	13025694	CENTRO EDUCACIONAL RAIMUNDO BELO FERREIRA	AV. NOEL NUTELS	SNº	CIDADE NOVA	CIDADE NOVA I	36451935
	5	13025880	CENTRO EDUCACIONAL LOUISIANA	AV CAMAPUA Q 316 NUCLEO 09	560	CIDADE NOVA	CIDADE NOVA II	36453933
	6	13026089	CENTRO EDUCACIONAL CASIMIRO DE ABREU	RUA INAJA QUADRA 17	12	CIDADE NOVA	CIDADE NOVA I	36452190
	7	13026100	CENTRO EDUCACIONAL COLOMBO LADISLAU	RUA M Q 16 CJ RIBEIRO JR	46	CIDADE NOVA I	CONJUNTO RIBEIRO JR	36468298
	8	13026143	CENTRO EDUCACIONAL FRANCES BURNETT	RUA XXV	662	CIDADE NOVA	CONJUNTO MANOA	35813369
	9	13026321	CENTRO EDUCACIONAL RECANTO DA CRIANCA INTERATIVO	RUA 225 QUADRA 403 NUCLEO 21	12	CIDADE NOVA	CIDADE NOVA V	36451376
	10	13059459	CENTRO INT DE EDUCACAO E DESENVOLVIMENTO- C I E D	RUA 207 Q 378	13	CIDADE NOVA	NUCLEO 16	32236219
	11	13059505	CENTRO EDUCACIONAL AYTON MELLO	RUA 07 CONJUNTO MUNDO NOVO	07	CIDADE NOVA	CIDADE NOVA I	35813336
	12	13073737	CENTRO INTEGRADO MILTON PONGITORY	RUA 51, QUADRA 68	6	CIDADE NOVA	CIDADE NOVA I	36419782
	13	13073877	CENTRO EDUCACIONAL TAVARES FERREIRA	RUA 37	901	COLONIA TERRA NOVA	CJ MANOA	35813501
	14	13074105	CEKAM - CENTRO EDUCACIONAL KATIA MOURAO	AV. E, QD 88, CJ SERGIO PESSOA NETO	24	CIDADE NOVA II	CIDADE NOVA I	36468856
	15	13074130	CENTRO EDUCACIONAL SANDRA CAVALCANTE	RUA U, QD 15	12	CIDADE NOVA	RENATO S PINTO	36411987
	16	13075314	CENTRO EDUCACIONAL ZE CARIOCA	RUA 02 RENATO S PINTO I Q 13	30	CIDADE NOVA	CIDADE NOVA I	36427472
	17	13080970	CENTRO EDUCACIONAL MARIA ANDRADE	RUA 174 - Q- 325- NUCLEO 15	47	CIDADE NOVA 03		32236278
	18	13081314	CENTRO EDUCACIONAL ROZILDA NEVES	RUA 133 NUCLEO 13	21	CIDADE NOVA	CIDADE NOVA 2	30881158
	19	13084488	CENTRO EDUCACIONAL PROF ANA CLEIDE	RUA 208 NUCLEO 16	28	CIDADE NOVA IV	NUCLEO 16	32337702
	20	13087797	CENTRO EDUCACIONAL JEOVA JIRE	RUA IDEALINA	41	CIDADE NOVA		32217994
	21	13087800	CENTRO EDUCACIONAL PLENITUDE	RUA EDEALINA	32	CIDADE NOVA	MONTE SINAI	35816956
	22	13087819	CENTRO DE ENSINO TELES PASCHOAL	RUA YANOMAME	98	COLONIA SANTO ANTONIO		35816996
	23	13087827	ESC JOAO BRITO DE OLIVEIRA	RUA 2 CONJUNTO RENATO SOUZA PINTO I	71	CIDADE NOVA		36482615
	24	13092170	CENTRO EDUCACIONAL SAMARIA	RUA 24	18	CIDADE NOVA	CIDADE NOVA II	32238449
	25	13092308	ESCOLA CELUS LTDA	RUA DESSANA Q. 71	12	CIDADE NOVA	QUADRA 71	36411700
	26	13093002	CENTRO EDUCACIONAL RAMOS DE OLIVEIRA	RUA MADALENA FROTA	398	CIDADE NOVA	LOT NOVO ALEIXO	36383657
	27	13093126	CENTRO DE ENSINO MARIA ANGELIM	RUA GRAVIOLA	10	CIDADE NOVA	CIDADE NOVA I	36411142
	28	13116002	CENTRO DE ENSINO LUCAS PATRICK LTDA	RUA 160 Q 301	1 A	CIDADE NOVA	CJ. NOVA CIDADE	36673407
	29	13116207	CENTRO EDUCACIONAL SONHO DOURADO	RUA 2 QUADRA 3	14	CONJ. NOVA CIDADE	CIDADE NOVA	36361501
	30	13161202	CENTRO EDUCACIONAL MARIA DA FE	RUA 103 NUCLEO 12	01	CIDADE NOVA		36454489
	31	13307371	ESC ESPIRITA PROFESSOR NEY LOBO	RUA GERALDO NASCIMENTO	110	COLONIA SANTO ANTONIO	R AO LADO VITELLO	35810511
	32	13313231	ESCOLAS IDAAM- UNIDADE CIDADE NOVA	RUA DESSANA	26	CIDADE NOVA I	QUADRA 71	33080999

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE PESQUISA E ESTATÍSTICA
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE PARTICULAR / CAPITAL
2011

ZONA	Nº DE ORDEM	CODIGO	ENTIDADE	ENDERECO	NÚMERO	BAIRRO	COMPLEMENTO	TELEFONE
Oeste	1	13025244	CENTRO DE ATIV DIOCLECIO MIRANDA CORREA	RUA BRASILIA	1	SAO JORGE	U.E.Nº01	32168022
	2	13025350	ESCOLA ADVENTISTA DO SANTO ANTONIO	RUA LEOPOLDO NEVES	563	SANTO ANTONIO		36254917
	3	13025368	ESCOLA ADVENTISTA DE SAO JORGE	RUA ARTHUR VIRGILIO	614	SAO JORGE		36253546
	4	13025635	CENTRO EDUC MONICA	RUA 5 DE SETEMBRO	616	SAO RAIMUNDO		36716156
	5	13026020	CENTRO EDUCACIONAL AMAZONIA	RUA MIGUEL RIBAS	330	SANTO ANTONIO		36715806
	6	13026186	CENTRO DE EDUCACAO INTEGRADO SANTO ANTONIO	RUA LUIZ DE CAMOES	326	SANTO ANTONIO		36731955
	7	13029860	CESF - CENTRO EDUCACIONAL SAO FRANCISCO	RUA TOBIAS BARRETO	445	COMPENSA		36254209
	8	13068113	CENTRO EDUCACIONAL ARUANA	RUA HERMAN LIMA, QUADRA-17	211	COMPENSA I	CJ. ARUANA	36257939
	9	13073702	ESCOLA GAITANO ANTONACCIO	RUA PENETRACAO III	549	NOVA ESPERANCA		32388212
	10	13074857	CENTRO EDUCACIONAL KAYOWA	RUA G, QD 22	10	LIRIO DO VALE	CJ AUGUSTO MONTENEGR	36588200
	11	13075365	CENTRO EDUC ROSA MISTICA	RUA 5 DE SETEMBRO	508	SAO RAIMUNDO		36714332
	12	13080733	ESC NOSSA SENHORA DA ESPERANCA	RUA JOSE FURTUOSO	14	NOVA ESPERANCA	NOV ESPERANCA I	32387141
	13	13090062	ESCOLINHA DE APOIO EDUCACIONAL MIRIAM SENA	RUA DARCY VARGAS	37	COMPENSA 1	PROXIMA A ASSEM	36738602
	14	13092162	CENTRO EDUCACIONAL CANTINHO DO SABER	RUA 20	51	LIRIO DO VALE 2	Q/41	36583783
	15	13093061	CENTRO EDUCACIONAL MONTEIRO LOBATO	RUA LAURO BITTENCOURT	1235	SANTO ANTONIO		36257979
	16	13093070	INSTITUTO DE EDUCACAO EL SHADAY	RUA E	22	COMPENSA	COMPENSA III	36256502
	17	13100408	CENTRO EDUCACIONAL AQUARELA	RUA SANTA HELENA	461	SAO JORGE		36251416
	18	13122606	CENTRO EDUCACIONAL RAIO DE LUZ	RUA VIRGILIO RAMOS	42	COMPENSA III	VILA MARINHO	36256346
	19	13124200	CENTRO EDUCACIONAL DE MANAUS	RUA SENADOR CUNHA MELO	293	SAO JORGE	ZONA OESTE 4	33024619
	20	13174207	ESCOLA MIGUEL DE CERVANTES	AV CORONEL TEIXEIRA	5200	PONTA NEGRA		36585917
	21	13223267	CENTRO EDUCACIONAL BATISTA PASSO A PASSO	RUA ALBERTO RANGEL	64	COMPENSA 03		36714254

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE PESQUISA E ESTATÍSTICA
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE PARTICULAR / CAPITAL
2011

ZONA	Nº DE ORDEM	CODIGO	ENTIDADE	ENDERECO	NÚMERO	BAIRRO	COMPLEMENTO	TELEFONE
Sul	1	13025090	CENTRO DE ENSINO ESPECIAL HELENA ANTIPOFF	AVENIDA DANILO DE MATOS AREOSA	380	DISTRITO INDUSTRIAL		32374461
	2	13025139	UNIDADE DE EDUCACAO BASICA E CONTINUADA DE JOVENS E ADULTOS DOLORES	RUA VIVALDO LIMA	361	ALVORADA I		36347517
	3	13025147	CASA DA CRIANCA CIRCULISTA MENINO JESUS	AVENIDA SETE DE SETEMBRO	2175	CENTRO	PROXIMO VIDAL PESSOA	36352078
	4	13025317	ESCOLA ADVENTISTA DA LIBERDADE	RUA HERMINIO BARBOSA	SN	MORRO DA LIBERDADE		36294331
	5	13025325	ESCOLA ADVENTISTA DA RAIZ	RUA NATAL	01	RAIZ		36114776
	6	13025333	CENTRO EDUC ADVENTISTA DE MANAUS	AV SETE DE SETEMBRO	1887	CENTRO		36332270
	7	13025473	CENTRO EDUCACIONAL BATISTA DAS AMERICAS	AV. JAPURA	2020	CACHOEIRINHA	CASA	21210500
	8	13025619	CENTRO EDUCACIONAL MENINO JESUS DE PRAGA	RUA PADRE JOSE PEREIRA NETO	80	PETROPOLIS	CJ JD PETROPOLI	36114596
	9	13025643	CENTRO EDUC NOSSA SENHORA DE FATIMA	RUA LEOPOLDO CARPINTEIRO PERES	1236	PETROPOLIS		36110493
	10	13025724	CENTRO EDUCACIONAL SANTA TERESINHA	AV 7 DE SETEMBRO	2107	CENTRO		21018901
	11	13026038	CENTRO EDUC ANCHIETA	RUA BORBA	1044	CACHOEIRINHA		36634278
	12	13026127	CENTRO DE ENSINO ALONSO SOUZA	AVENIDA TEFE CJ.31 DE MARCO	28	JAPIIM	JAPIIM I	32371853
	13	13026160	CENTRO EDUCACIONAL FUCAPI LYNALDO CAVALCANTE DE ALBUQUERQUE CEEF	AVENIDA GOVERNADOR DANILO DE MATOS AREOSA	381	DISTRITO INDUSTRIAL		21273166
	14	13026283	CENTRO DE ENSINO JUSCELINO KUBITSCHEK	AV BOULEVARD ALVARO MAIA	1370	PRACA 14 DE JANEIRO		32347135
	15	13026330	CENTRO EDUC SANTA LUZIA	RUA DA IGREJA	90	SANTA LUZIA		36242710
	16	13026356	CENTRO EDUC SILVIA GUERRA	RUA CODAJAS	570	CACHOEIRINHA		36113531
	17	13026429	ESC CONCORDIA DE ENS FUNDAMENTAL E MEDIO DA ULBRA	AVENIDA CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	1460	JAPIIM II	CJ ATILIO ANDREAZZA	36169800
	18	13026496	COLEGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA	RUA SILVA RAMOS	833	CENTRO		21251353
	19	13026500	COL SANTA DOROTEIA	AV JOAQUIM NABUCO	1097	CENTRO		36332824
	20	13026534	COLEGIO BATISTA EBENEZER	RUA BRANCO E SILVA	200	SANTA LUZIA		36244806
	21	13026585	COL DOM BOSCO	AVENIDA EPAMINONDAS	57	CENTRO		21254690
	22	13026682	SOCIEDADE DE ASSISTENCIA MATERNO INFANTIL BEBE BOMBOM LTDA	RUA FRANCO DE SA	118	SAO FRANCISCO		36114902
	23	13029819	ESC PARTICULAR ALBERT SABIN	RUA RAMOS FERREIRA	2327	PRACA 14 DE JANEIRO		32325658
	24	13029878	ESC SAO JORGE	RUA J CARLOS ANTONY	1116	CACHOEIRINHA		36632134
	25	13031732	ESCOLINHA PEIXINHO DOURADO	AV HUMAITA	228	CACHOEIRINHA		32325269
	26	13031767	FUNDACAO NOKIA DE ENSINO	AV MINISTRO MARIO ANDREAZZA	916	DISTRITO INDUSTRIAL		21292999
	27	13031783	INSTITUTO ADVENTISTA DE MANAUS	RUA PROF MARCIANO ARMOND	1805	CACHOEIRINHA		36114718
	28	13031961	CENTRO EDUCACIONAL ADALBERTO VALLE	RUA TAPAJOS	200	CENTRO		36336649
	29	13032003	JD DA INFANCIA IRMA CLEUSA COELHO	RUA EPITACIO PESSOA	09	SAO LAZARO		36244835
	30	13059106	CEME CENTRO EDUCACAO MAGISTER EXCELSIOR	RUA VALERIO BOTELHO DE ANDRADE	46	SAO FRANCISCO		36113107
	31	13059157	CENTRO EDUC LATO SENSU II	RUA LEONARDO MALCHER	1022	CENTRO		32329113
	32	13067893	CENTRO EDUC E SOC NOSSA SRA CONSOLATA	RUA DA IGREJA	70	SANTA LUZIA		36245973
	33	13068253	ESC JOIAS DE CRISTO	RUA A - 5	1070	JAPIIM	JAPIIM II	32378130
	34	13068377	JARDIM DA INFANCIA PADRE ERNESTO RODRIGUES	RUA MAGALHAES BARATA	1518	CRESPO		32373659
	35	13071432	CENTRO DE ATIVIDADE DR FRANCISCO RODRIGUES GARCIA	RUA DANILO DE MATOS AREOSA	SN	DISTRITO INDUSTRIAL	PROX. FUCAPI	32163020
	36	13071580	JD DA INFANCIA CASA DA CRIANCA	RUA RAMOS FERREIRA	1345	CENTRO		32325282
	37	13073826	ESC RENASCER	RUA 4	207	PETROPOLIS	JD PETROPOLIS	36115059
	38	13073834	INSTITUTO BATISTA EDUCACIONAL ESTER	RUA NOVA OLINDA	700-A	PETROPOLIS		36113716
	39	13074008	CENTRO EDUC BATISTA AMERICA DO SUL	RUA ITACOATIARA	379	CACHOEIRINHA		36318825
	40	13074032	CENTRO DE ENSINO DIVA FERNANDES	RUA DOZE, CJ 31 DE MARCO	268	JAPIIM I	JAPIIM I	32373463
	41	13074156	CENTRO EDUC ATENIENSE	TRAVESSA S3	209	JAPIIM	JAPIIM I	32374973
	42	13075276	INSTITUTO EDUCACIONAL RENATA CASTRO	RUA NEGREIROS FERREIRA	397	SAO FRANCISCO		36111198
	43	13080750	MATERDEI ADMINISTRADORA EDUCACIONAL LTDA	AV.LEONARDO MALCHER	1167	CENTRO		21010800
	44	13080890	ESCOLA METROPOLITANO	AV.TARUMA	632	CENTRO		32343544
	45	13081055	CENTRO EDUC GUARANY	AV. JOAQUIM NABUCO	1032	CENTRO		32349034
	46	13081101	CENTRO LITERATUS	RUA RIO ICA	165	NOSSA SENHORA DAS GRACAS	VIEIRALVES	35841925
	47	13081365	CENTRO INTEGRADO DE EDUCACAO CHRISTUS - CIEC SUL	RUA URUCARA	1360	CACHOEIRINHA		36640511
	48	13084500	ESC EVANGELICA BETEL	AV SILVES	1852	CRESPO		36133695
	49	13091808	ESC ADVENTISTA DE JAPIIM	RUA 32	104	JAPIIM	JAPIIM I	32377520
	50	13091832	INSTITUTO BATISTA SARA	RUA ARNALDO CARPINTEIRO PERES	5	PETROPOLIS	A	36634291
	51	13093100	ESCOLA 03 DE MARCO	AV. LEOPOLDO PERES	475	EDUCANDOS		36244775
	52	13093118	CENTRO EDUCACIONAL ANABELLA MACIEL	RUA A - 4 QUADRA 13	229	DISTRITO INDUTRIAL	CJ NOVA REPUBLICA	36153255
	53	13096419	FUNDACAO REDE AMAZONICA	PRACA FRANCISCO PEREIRA DA SILVA	149	CRESPO	BOLA DA SUFRAMA	32163131
	54	13181203	CENTRO EDUCACIONAL MATEUZINHO	RUA JOSE MONTEIRO	1600	JAPIIM 1		36646757
	55	13189204	CRECHE ESCOLA LAPIS CRIATIVO	AV. ALVARO BOTELHO MAIA	422	PRESIDENTE VARGAS		32344425
	56	13075268	ESC AGRICOLA RAINHA DOS APOSTOLOS	BR 174 - ZONA RURAL	S/N		KM 23	32348328
	57	13092294	CENTRO EDUCACIONAL EXCELENTE	RUA RIO BUOGO	17	CIDADE NOVA	NOVO ALEIXO	36818219
	58	13183206	CENTRO EDUCACIONAL CASINHA FELIZ	RUA GAVIAO REAL	23	RIACHO DOCE I		36362901
	59	13194208	CENTRO EDUCACIONAL CASINHA DO SABER	RUA LA CORUNA QUADRA 244	543	CIDADE NOVA	NOVA CIDADE	36673281

ANEXO 2

DISTRITAL 01

Escola	Zona	Cod.Sales/SIGEAM	Código MEC	Salas		Ed. Especial			Ensino Fundamental			Ensino Médio			EJA		Ato de Criação	Data Diário Oficial	Endereço	Nº	Bairro	Bairro Atual	CEP	Fone	Gestor(a)	E-mail
				Prédio	Utilizada	Exclusivamente	Sala de Recursos	Classe	Fund. Total	1º ao 5º	6º ao 9º	Médio Total	Médio	Médio Mediado	Presencial	Semi Presencial										
COORDENADORIA DISTRITAL	ESCOLA ESTADUAL DIOFANTO MONTEIRO																		COORDENADOR DISTRITAL				3234-0710	ALCINEA N. ALBUQUERQUE	crordenadoria1@seduc.am.gov.br
CENTRO DE EDUC. DE JOVENS E ADULTOS PROF. JACIRA CABO	SUL	1575	13083708	9	61	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	22.949/2002	20/09/1992	AV. CONSTANTINO NERY	603			69010000	3234-5904	MAZIONETE XAVIER DE AMORIM	ACEJAJACIRACABOCLO@SEDUC.AM.GOV.BR
CENTRO DE EDUC. DE JOVENS E ADULTOS PROF. PAULO FREIR	SUL	7739		18											X		30.228/2010	19/07/2010	av.waldemar pedrosa	60	CENTRO			3234-1323	REJANE DAS GRAÇAS DOS SANTOS	
COLÉGIO AMAZONENSE D. PEDRO II	SUL	54	13026470	18	18	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	14/03/1869	03/12/1975	AV. SETE DE SETEMBRO	S/N	CENTRO		69005140	3633-3920	ANTONIO CARLOS N. DE ARAÚJO	CDOMPEDRO@SEDUC.AM.GOV.BR
COLÉGIO BRASILEIRO PEDRO SILVESTRE	SUL	55	13026550	6	23	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	13.693/1991	16/01/1991	RUA DEZ DE JULHO	843	CENTRO		69010060	3233-2430	AMIM COSTA HADDAD	COLPSILVESTRE@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO TELES DE SOUZA	SUL	28	13031023	15	6	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	364/1965	11/11/1965	RUA SANTA QUITÉRIA	805	PRESIDENTE VARGAS		69025080	3633-1432	LEÔNCIO NUNES LOPES	EEATSOUZA@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL AUGUSTO CARNEIRO DOS SANTOS	SUL	64	13027174	13	18	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.331/1982	13/05/1982	AV. JOAQUIM NABUCO	S/N	CENTRO		69020031	32348043	HAIDEE DOS SANTOS CARNEIRO	EECDSANTOS@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL BALBINA MESTRINHO	SUL	42	13027182	6	11	-	X	-	X	X	X	-	-	-	X	-	8.988/1985	12/11/1985	AV. MANICORÉ	700	CACHOEIRINHA		69065100	3215-3267	LINDOMAR GEAN	EEBALBINAMESTRINH@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO	SUL	56	13030213	36	14		-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	6.998/1983	07/02/1983	AV. JOAQUIM NABUCO	1152	CENTRO		69020030	3633-1900	MARILUCE DA ROCHA SILVA	EEBDRIOBRANCO@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL CARVALHO LEAL	SUL	43	13030256	12	13	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	074/1926	28/12/1926	RUA BORBA	S/N	CACHOEIRINHA		69065030	3216-9553	RAIMUNDO O. ARAUJO	DIVA MARIA GUIMARÃES PINTO
ESCOLA ESTADUAL CÔNEGO AZEVEDO	SUL	29	13030264	7	7	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	826/1907	02/10/1907	RUA XAVIER DE MENDONÇA	155	APARECIDA	NOSSA SENHORA APARECI	69010430	3215-3250	SHEILA MIRANDA ANDRADE	EECAZEVEDO@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL ESTELITA TAPAJÓS	SUL	104	13027328	13	15	-	-		X	-	X	X	X	-	X	-	139/1964	11/12/1964	RUA MANOEL URBANO	S/N	EDUCANDOS		69070120	3214-3815	MARIA DO P.S.MELO DE MOURA	EEETAPAJOS@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL EUCLIDES DA CUNHA	SUL	44	13027336	6	6	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	01406/1926	25/03/1926	AV. CARVALHO LEAL	S/N	CACHOEIRINHA		-69065100	3233-1515	MOEMA DE C. CARNEIRO DOS REIS	EEEDACUNHA@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL FARIAS BRITTO	SUL	132	13027344	13	10	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	2.962/1934	17/01/1934	RUA SANTA ISABEL	S/N	CENTRO		69020150	3215-3290	ALCIONE LELO REIS	MARIA DO P.SOCORRO FALCÃO
ESCOLA ESTADUAL FREI SÍLVIO VAGHEGGI	SUL	67	13030310	8	8	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	4.870/1980	24/03/1980	RUA TAPAJÓS	S/N	CENTRO		69025140	3215-3550	MA. FRANCISCA AUXILIADORA DA SIL	EEFREISILVIO@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL GIOVANNI FIGLIUOLO	RURAL	57	13027760	12	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	15.250/93	16/02/1993	BR 174 KM 08 RAMAL 02	S/N	BR 174 KM 08 RAMAL 02		69000000	3652-7834	KELLY AMORIM CERQUINHO	EEFFIGIOULO@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL HERMENEGILDO DE CAMPOS	SUL	30	13030396	6	5	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	1.137/1968	07/05/1968	RUA DA LEGIÃO	S/N	PRESIDENTE VARGAS		69025170	3215-3259	MARIA DO SOCORRO BEZERRA LOPE	EEHERMENEGILDO@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL LUIZINHA NASCIMENTO	SUL	133	13027549	14	9	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	32/09/1959	10/06/1959	AV.TARUMÃ	S/N	PRAÇA 14 DE JANEIRO		69020440	3633-2902	SUELY DA SILVA ROCHA	EELNASCIMENTO@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL MACHADO DE ASSIS - T. INTEGRAL	SUL	107	13030540	15	15	-	X	-	X	X	-				-	-	1.472/1924	13/01/1924	RUA AMÂNCIO DE MIRANDA	S/N	EDUCANDOS		69070000	32168466	MARIA DOROTEIA T. DE SOUZA	EEMDASSIS@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO DE SOUZA	SUL	109	13030620	5	5	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	6.998/1983	07/02/1983	AV. LEOPOLDO PERES	S/N	EDUCANDOS		69070250	3214-3823	DALMAR DE CASTRO FERNANDES	EEMDSOUZA@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL NILO PEÇANHA	SUL	58	13030698	9	12	-	-	-	X		X	-	-	-	-	-	1308/1995	30/09/1995	AV. JOAQUIM NABUCO	1895	CENTRO		69005080	3215-3223	MARCIO MOURAO LEAL	EENPECANHA@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA APARECIDA	SUL	31	13031120	15	12	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	1.465/1969	29/08/1969	RUA COMEN. ALEXANDRE AMOR	325	APARECIDA	NOSSA SENHORA APARECI	69010300	3215-3292	MARIA LENISE DA SILVA GOMES	EENSAPARECIDA@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL PLÁCIDO SERRANO	SUL	134	13030760	9	7	-	X	-	X	X		-	-	-	-	-	5.521/1981	27/02/1981	RUA EMÍLIO MOREIRA	1330	PRAÇA 14 DE JANEIRO		69020040	3622-6140	MARIA ARISTEIA PIMENTEL MATOS	EEPSERRANO@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL PRIMEIRO DE MAIO	SUL	135	13027042	11	12	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	5.521/1981	27/02/1981	RUA DUQUE DE CAXIAS	1856	PRAÇA 14 DE JANEIRO		69020141	3234-8633	PAULO AFONSO F. MESTRINHO	EEPRIMEIRODEMAIO@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL PRINCESA ISABEL	SUL	49	13030779	18	12	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	1.658/1946	30/07/1946	RUA RAMOS FERREIRA	819	CENTRO		69010120	3633-2402	JURLENA CARVALHO SEIXAS	EEPISABEL@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL PROF. ANTENOR SARMENTO PESSOA	SUL	63	13031147	12	21	-	-	-	X	-	X	X	X	-	X	-	4.870/1980	24/03/1980	RUA TAPAJÓS	S/N	CENTRO		69025140	3622-1890	JOSÉ ALEX ROMERO COSTA	EEASARMENTO@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL PROF. DIOFANTO VIEIRA MONTEIRO	SUL	66	13027271	12	19	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.333/1982	14/05/1982	RUA LOURENÇO DA SILVA BRAG	155	CENTRO		69025140	3622-5518	ANA CARMEM OLIVEIRA OLÍMPIO	EEDIOFANTO@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL PROF. FRº DAS C. DE S. ALBUQUERQUE	SUL	1322	13077430	14	20	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	20.924/2000	12/05/2000	AV. JOAQUIM NABUCO	1159	CENTRO		69000000	3635-3499	RICARDO HENRIQUE OLIVEIRA SOAR	EEFDCHAGAS@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL PROFª. EUNICE SERRANO T. DE SOUZA	SUL	50	13030299	11	12	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	10.209/1987	27/04/1987	RUA MONSENHOR COUTINHO	301	CENTRO		69010110	3215-3286	JOSÉ AMAURI SIQUEIRA DA SILVA	EEEUNICESERRANO@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL RIBEIRO DA CUNHA	SUL	51	13030841	10	6	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	102/1925	15/11/1925	RUA SILVA RAMOS	S/N	CENTRO		69010180	3633-2812	IDARINA FIGUEIREDO BARRETO	EERDACUNHA@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL RUY ARAÚJO	SUL	47	13027930	9	14	-			X	-	X	X	X	-	X	-	6.470/1982	22/07/1982	AV. CARVALHO LEAL	931	CACHOEIRINHA		69065000	3215-3362	ALAN NEGREIROS CARDOSO	EERUYARAUJO@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL SALDANHA MARINHO	SUL	59	13030850	20	6	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	393/1900	06/02/1900	RUA SALDANHA MARINHO	717	CENTRO		69010040	3215-3534	ANA MARIA GARRIDO MEIRELLES	ROSE MARY F. RUFINO
ESCOLA ESTADUAL SANTA LUZIA	SUL	136	13030868	10	5	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	5.521/1981	27/02/1981	RUA RAMOS FERREIRA	1925	CENTRO	PRAÇA 14 DE JANEIRO	69060040	3215-3536	SÔNIA MARIA DE OLIVEIRA BENTES	EESANTALUZIA@SEDUC.AM.GOV.BR
ESCOLA ESTADUAL VICENTE SCHETTINI	SUL	32	13030957	15	12	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	6.470/1982	22/07/1982	RUA COMENDADOR A. AMORIM	325	APARECIDA	NOSSA SENHORA APARECI	69010300	3633-1195	MARIA DO P. SOCORRO MAQUINÉ	EEVSCHETTINI@SEDUC.AM.GOV.BR
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS - T. INTEGRAL	SUL	52	13031899	23	28	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	042/1881	14/12/1881	RUA RAMOS FERREIRA	875	CENTRO		69010120	3622-2676	SHIRLEY MARIA VIEIRA SOUZA	IEA@SEDUC.AM.GOV.BR
TOTAL ESCOLAS = 34				407	427	2	6	0	24	31	14	13	13	0	8	1										

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL / CAPITAL
2011

DISTRITAL 02

Nº de ordem	Escola	Zona	Cod.Saes/SIGEAM	Código MEC	Salas		Ed. Especial			Ens. Fundamental			Ensino Médio			EJA		Ato de Criação	Data Diário Oficial	Endereço	Nº	Complemento	Bairro	Bairro Atual	CEP	Fone	Gestor(a)	E-mail
					Prédio	Utilizada	Exclusivamente	Sala de Recursos	Classe	Fund. Total	1º ao 5º	6º ao 9º	Medio Total	Médio	Médio Mediado	Presencial	Semi Presencial											
	COORDENADORIA DISTRITAL																			Rua do Cruzeiro	4		Betânia		69073020	3232-3938	OCEANIA RODRIGUES DUTRA	coordenadoria2@seduc.am.gov.br
01	CENTRO DE ED. DE JOVENS E A.PROF.AGENOR F. LIMA	C.SUL	1498	13025104	6	33	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	22.076/2001	27/08/2001	AV. ANDRÉ ARAÚJO	99		ALEIXO		69087050	3216-9619	ALVÁRO CALAZANS BELÉM	CEJAAFERREIRA@SEDUC.AM.GOV.BR
02	COLÉGIO MILITAR DA POLÍCIA MILITAR DO AMAZONAS	SUL	137	13026577	9	23	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	15.831/1994	04/02/1994	RUA ANTÔNIO PASSOS DE MIRANDA	S/N		PETRÓPOLIS		69065130	3216-9062	T. CORONEL GILVADRO MOTA DA SILVA	COLEGIOMILITAR@SEDUC.AM.GOV.BR
03	ESCOLA ESTADUAL ADALBERTO VALE	SUL	33	13030132	6	14	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	6.047/1981	21/12/1981	RUA SÃO BENEDITO	S/N		MORRO DA LIBERDADE		69074760	3214-3833	CLENY FERREIRA ALVES	EEDALBERTOVALLE@SEDUC.AM.GOV.BR
04	ESCOLA ESTADUAL ALFREDO CAMPOS	SUL	114	13030175	11	5	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	15.379/1993	06/05/1993	RUA CARLOS DRUMOND DE ANDRADE	167	NOVA REPÚBLICA	NOVA REPÚBLICA	JAPIIM	69075570	3216-4105	IELVA BENTES GALVINO	EEALFREDOCAMPOS@SEDUC.AM.GOV.BR
05	ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO DE L. BITTENCOURT	SUL	34	13031007	15	9	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	8.539/1985	22/03/1985	AV. ADALBERTO VALLE	1000		MORRO DA LIBERDADE		69073040	3214-3834	MARIA SILVA DE ARAÚJO	EEANTONIOLUCENA@SEDUC.AM.GOV.BR
06	ESCOLA ESTADUAL BOM PASTOR	SUL	35	13030230	13	6	-	-	-	X	X	-			-	-	-	6.470/1982	22/07/1982	RUA SÃO MARCOS	11		B	CRESPO	69073821	3216-3722	MARIA DO P.SOCORRO MOURA	EEBOMPASTOR@SEDUC.AM.GOV.BR
07	ESCOLA ESTADUAL BRIG. JOÃO CAMARÃO T. RIBEIRO	SUL	36	13029967	6	12	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	15.872/1994	21/03/1994	RUA NOVA	1000		SÃO LÁZARO		69073140	3624-1383	MARCOS ANTONIO ALVIM DE ASSIS	EEBJCAMARAO@SEDUC.AM.GOV.BR
08	ESCOLA ESTADUAL DORVAL PORTO	SUL	37	13030272	36	18	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	Dec. 14/03/75	14/03/1975	RUA MAGALHÃES BARATA	S/N		CRESPO		69073280	3216-3705	JOYCE MARIA LIMA GONÇALVES	EEDORVALPORTO@SEDUC.AM.GOV.BR
09	ESCOLA ESTADUAL GETÚLIO VARGAS	SUL	139	13030345	12	16	-	X	-	X	X	X	-	-	-	X	-	5.442/1980	29/12/1980	RUA PROFESSOR MARCIANO ARMOND	S/N		CACHOEIRINHA	SÃO FRANCISCO	69057030	3216-9055	DIVA MARIA GUIMARÃES PINTO	EEGETULIOVARGAS@SEDUC.AM.GOV.BR
10	ESCOLA ESTADUAL HELENA ARAÚJO - T. INTEGRAL	SUL	140	13030370	7	7	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	5.442/1980	29/12/1980	RUA CARVALHO PAES DE ANDRADE	S/N		SÃO FRANCISCO		69079270	3216-9069	JUCIONORMA LIMONGE DE LIMA	EEHELENAARAUJO@SEDUC.AM.GOV.BR
11	ESCOLA ESTADUAL ISAAC BENZECRY - T. INTEGRAL	SUL	105	13027425	13	14	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	11.804/1989	17/02/1989	RUA VIRIATO CORRÊA	S/N		COLÔNIA OLIVEIRA MACHADO		69070780	3214-3813	ADSON COELHO CORDEIRO	EEISAACBENZECRY@SEDUC.AM.GOV.BR
12	ESCOLA ESTADUAL IZABEL BARRONCAS	SUL	141	13030434	11	6	-	X	-	X	X		-	-	-		-	7256/1956	27/06/1956	RUA BARÃO DE MARACAJÚ	115		SÃO FRANCISCO		69079410	3616-9079	MARIA EDNA VITAL	EEIBARRONCAS@SEDUC.AM.GOV.BR
13	ESCOLA ESTADUAL J. G. ARAÚJO	SUL	1308	13072102	8	8	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	19.747/1999	29/03/1999	RUA SANTA RITA	225		SANTA LUZIA		69074470	3214-3841	MARIA DO P.SOCORRO FALCÃO	EEJGARAUJO@SEDUC.AM.GOV.BR
14	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ BENTES MONTEIRO	C.SUL	98	13027484	11	11	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	9.288/1986	19/03/1986	RUA 7 - CJ HUA. ANGELIM	S/N	CJ HUASCAR ANGELIM	ALEIXO		69089082	3216-5600	RITA PEREIRA DOS SANTOS	EEIBENTESMOTEIRO@SEDUC.AM.GOV.BR
15	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ CARLOS MESTRINHO	SUL	115	13031040	13	14	-	X	-	X	X	X	-	-	-	-	-	15.264/1993	09/03/1993	RUA DA PAZ - ATERRO DO 40	31/A		CRESPO		69077000	3216-3716	MARINEIDE DA ROCHA RODRIGUES	EEJCMESTRINHO@SEDUC.AM.GOV.BR
16	ESCOLA ESTADUAL LEOPOLDO NEVES	SUL	106	13030507	8	16	-	-	-	X	X	X	-	-	-	X	-	025/1957	09/04/1957	AV. LEOPOLDO NEVES	39		SANTA LUZIA	MORRO DA LIBERDADE	69074510	3214-3803	JANDER FREITAS DA SILVA	EELEOPOLDONEVES@SEDUC.AM.GOV.BR
17	ESCOLA ESTADUAL LIBERTADOR SIMON BOLIVAR	C.SUL	127	13027522	12	12	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	8.157/1984	12/09/1984	RUA BELO HORIZONTE	1449	CJ. ICA PARAÍBA	ADRIANÓPOLIS	ALEIXO	69055050	3216-5637	CLAUDOMIRA SOARES DA SILVA	EESIMONBOLIVAR@SEDUC.AM.GOV.BR
18	ESCOLA ESTADUAL LUCINDA FÉLIX DE AZEVÊDO	SUL	116	13030523	12	11	-	-	-	X	X	X			-	-	-	5.442/1980	29/12/1980	RUA 52	S/N	JAPIINLÂNDIA	JAPIINLANDIA	JAPIIM	69077530	3216-3713	SANDRO M DE ALMEIDA	EELUNCINDAFELIX@SEDUC.AM.GOV.BR
19	ESCOLA ESTADUAL LUIZ VAZ DE CAMOES	SUL	117	13030531	10	10	-	-	-	X	X	X			-	X	-	25/08/1972	25/08/1972	RUA 19	S/N	JAPIIM I	JAPIIM 1	JAPIIM	69077200	3216-3631	GUARACI FERREIRA BENARRÓS	EELVAZDCAMOES@SEDUC.AM.GOV.BR
20	ESCOLA ESTADUAL MADRE TEREZA DE CALCUTA	SUL	1043	13066838	6	6				X	X							28.912/2009	10/08/2009	AV SÃO PEDRO	102		MORRO DA LIBERDADE		69074740	3624-2871	AMÉLIA CALVACANTE	
21	ESCOLA ESTADUAL MAJOR SILVA COUTINHO	SUL	45	13030558	14	16	-	-	-	X	X				-		-	436/1965	27/12/1965	RUA CORONEL FERREIRA DE ARAÚJO	S/N		PETRÓPOLIS		69063000	3216-9066	ANTONIO NONATO LOPES RAMOS	EEMSILVAC@SEDUC.AM.GOV.BR
22	ESCOLA ESTADUAL MANOEL MARÇAL DE ARAÚJO	C.SUL	62	13057871	8	8	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16.593/1995	07/07/1995	RUA PARINTINS	832		CACHOEIRINHA		69065-050	3664-0657	AIDA GREICE RAMOS DA SILVA	EEMMDARAUJO@SEDUC.AM.GOV.BR
23	ESCOLA ESTADUAL MÁRCIO NERY	SUL	142	13027573	14	14	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	139/1964	11/12/1964	RUA PROFESSOR MARCIANO ARMOND	S/N		SÃO FRANCISCO		69079130	3216-9083	RAIMUNDO NONATO AGUIAR VIEIRA	EEMARCIONERY@SEDUC.AM.GOV.BR
24	ESCOLA ESTADUAL MESTRE OTILIO	SUL	108	13027654	10	12	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	11.040/1988	14.04.1988	RUA 13 DE MAIO	S/N		COLÔNIA OLIVEIRA MACHADO		69070770	3214-3802	ALIODETH BARBOSA ARIZA	EEMESTREOTILIO@SEDUC.AM.GOV.BR
25	ESCOLA ESTADUAL MILBURGES BEZERRA DE ARAÚJO	SUL	46	13029991	5	16	-	-	-	X	X	X	X	X	-		-	Dec. 14/03/75	14/03/1975	RUA COUTO VALLE	S/N		RAIZ		69068030	32168466	RAIMUNDO PEREIRA BARBOSA	EEMILBURGESBEZERRA@SEDUC.AM.GOV.BR
26	ESCOLA ESTADUAL N. SENHORA DA D. PROVIDÊNCIA	SUL	38	13030655	15	9	-			X	X				-		-	4.870/1980	24/03/1980	RUA DO CRUZEIRO	4		BETÂNIA		69073020	3613-3002	MARIA DE FÁTIMA FREITAS	EENDDPROVIDENCIA@SEDUC.AM.GOV.BR
27	ESCOLA ESTADUAL NATHALIA UCHÔA	SUL	118	13030680	9	14	-	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	Dec. 14/03/75	14/03/1975	AV. PERIMETRAL " D"	S/N	JAPIIM II	JAPIIM 2 - CJ. 31 DE MARÇO	JAPIIM	69076830	3216-3708	ALBERTINA RODRIGUES R. DE ARAUJO	EENATHALIAUCHOA@SEDUC.AM.GOV.BR
28	ESCOLA ESTADUAL PADRE AGOSTINHO MARTIN	SUL	143	13030752	9	7	-	-	-	X	X	X	-	-	-		-	019/1962	24/03/1962	RUA ALFREDO PAES BARRETO	1100		SÃO FRANCISCO		69063290	3216-9072	MARIVONE FRANÇA DA SILVA	EEPAGOSTINHO@SEDUC.AM.GOV.BR
29	ESCOLA ESTADUAL PAULA ÂNGELA FRASSINETTI	SUL	39	13030744	18	9	-	-	-	X	X		-	-	-		-	6.470/1982	22/07/1982	RUA SÃO PEDRO	820		MORRO DA LIBERDADE		69074730	3624-4627	MARIA CLICE MARQUES	EEPFRASSINETTI@SEDUC.AM.GOV.BR
30	ESCOLA ESTADUAL PROF.DJALMA DA C. BATISTA - T. INTEGRAL	SUL	122	13027816	12	16	-	-	-	X		X			-	-	-	4.814/1980	01/02/1980	RUA LEOPOLDO PERES	S/N	EDUCANDOS	EDUCANDOS		69070250	3216-3641	ORLANDO FELIX DE MOURA	EEDJALMABATISTA@SEDUC.AM.GOV.BR
31	ESCOLA ESTADUAL PROF.NELSON ALVES FERREIRA	SUL	40	13030795	12	11	-	-	-	X	-	X			-	X	-	7.120/1983	11/03/1983	RUA 5 DE FEVEREIRO	S/N		BETÂNIA		69073300	3216-3703	ROSE MARY F. RUFINO	EENELSONALVES@SEDUC.AM.GOV.BR
32	ESCOLA ESTADUAL PROFA. JACIMAR DA S. GAMA	SUL	1496	13083732	10	14	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	22.950/2002	20/09/2002	RUA PARAGUAÇÚ	S/N		PETRÓPOLIS		69065010	3611-8757	ELEONORA PINHEIRO	EEJACIMARDASILVA@SEDUC.AM.GOV.BR
33	ESCOLA ESTADUAL PROFª. ONDINA DE P. RIBEIRO	SUL	119	13027727	10	12	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	5.220/1980	09/10/1980	RUA JORGE BIVÁQUA	S/N	JAPIIM I	JAPIIM 1	JAPIIM	69078100	3216-3636	ADRIANA PASSOS MORENO	EEODPAULA@SEDUC.AM.GOV.BR
34	ESCOLA ESTADUAL PROFª.ROXANA P. BANESSI - T. INTEGRAL	SUL	6247	13089315	14	11	-	-	-	X	X	-			-	-	-	24.152/2004	12/04/2004	RUA ENZO FERREIRA	S/N		COLÔNIA OLIVEIRA MACHADO		69070840	3624-4626	FRANCISCA CUNHA LIMA	EEROXANAPEREIRA@SEDUC.AM.GOV.BR
35	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR BENÍCIO LEÃO	SUL	120	13027794	9	8	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	11.481/1988	27/09/1988	RUA POLIVALENTE	S/N	JAPIIM I	JAPIIM 1	JAPIIM	69078260	3216-3634	CANDIDA DE ARUDA MULER	EEPBENICIOLEAO@SEDUC.AM.GOV.BR
36	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DIANA PINHEIRO	SUL	111	13030809	20	22	-			X		X	X	X	-		-	042/1962	12/06/1962	AV. PRESIDENTE KENNEDY	S/N		EDUCANDOS	SANTA LUZIA	69074000	3214-3830	ELIANA KELLY CARVALHO SALGADO	EEDIANAPINHEIRO@SEDUC.AM.GOV.BR
37	ESCOLA ESTADUAL SANT'ANA	C.SUL	102	13027956	10	10	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	034/1960	27/07/1960	AV. ANDRE ARAÚJO	2290	ALEIXO	ALEIXO	PETRÓPOLIS	69066001	3216-5622	CELESTE MARREIRO DE ARAUJO	EESANTANA@SEDUC.AM.GOV.BR
38	ESCOLA ESTADUAL SEN. ANTÓVILA MOURÃO VIEIRA	SUL	41	13030906	15	8	-	-	-	X	X	X	-	-	-		-	010/1964	18/02/1964	RUA SÃO VICENTE	S/N		SÃO LÁZARO		69073010	3214-3810	FÁTIMA DOS SANTOS LYRA	EESAMOURAO@SEDUC.AM.GOV.BR
39	ESCOLA ESTADUAL SENADOR CUNHA MELO	SUL	48	13030922	23	15	-	-	-	X	X	X	X	X	-		-	017/1961	23/02/1961	AV. COSTA E SILVA	S/N		RAIZ		69062970	3237-3429	MARIA TEREZA FERREIRA MAR	EECUNHAMELO@SEDUC.AM.GOV.BR
40	ESCOLA ESTADUAL TIRADENTES	SUL	144	13028057	19	32	-	-	-	X		X	X	X	-	X	-	Dec. 14/03/75	14/03/1975	RUA CORONEL FERREIRA DE ARAÚJO	S/N		PETRÓPOLIS		69063000	3611-5009	ANA GORETI G. BERNARDO	EETIRADENTES@SEDUC.AM.GOV.BR
	TOTAL ESCOLAS = 40				**481**	**515**	**1**	**4**	**0**	**35**	**45**	**24**	**16**	**16**	**0**	**6**	**1**											

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL / CAPITAL
2011

DISTRITAL 03

Nº de Ordem	Escola	Zona	Cod.Saes/SIGEAM	Código MEC	Salas		Ed. Especial			Ensino Fundamental			Ensino Médio			EJA		Ato de Criação	Data Diário Oficial	Endereço	Nº	Complemento	Bairro	Bairro Atual	CEP	Fone	Gestor(a)	E-mail
					Prédio	Utilizad	Exclusivamente	Sala de Recursos	Classe	Fund. Total	1º ao 5º	6º ao 9º	Médio Total	Médio	Médio Mediado	Presencial	Semi Presencial											
	COORDENADORIA DISTRITAL																			**RUA 6 -CJ CASTELO BRANCO**	**178**	CJ. CASTELO BRANCO	PARQUE 10 DE NOVEMBRO		69055240	**3216-2639**	**VERA LÚCIA LIMA DA SILVA**	coordenadoria3@seduc.am.gov.br
01	ESC. EST. TEMPO INTEGRAL PROF. GARCITYLZO DO L. E SILVA - CETI	OESTE	7466	13304259	23	24		-		X	X	X				X		29.719/2010	15/03/2010	RUA HERNANDEZ DEUVIMARINA	S/N	PARQUE RIACHUELO	TARUMÃ				PAULO ROBERTO DE FREITAS SOUZA	
02	ESCOLA ESTADUAL ADERSON DE MENEZES	C.SUL	123	13030140	9	9	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	5.442/1980	29/12/1980	RUA 26 - CJ CASTELO BRANCO	S/N	CJ. CASTELO BRANCO	PARQUE 10 DE NOVEMBRO		69055440	3216-5628	ANA LÚCIA OLIVEIRA DE SOUZA	EEADMENEZES@SEDUC.AM.GOV.BR
03	ESCOLA ESTADUAL ALMIRANTE BARROSO - T. INTEGRAL	C.SUL	125	13027093	6	6	-	-	-	X	X	-	-	-	-		-	507/1966	29/03/1966	**VILA AMAZONAS**	S/N		NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS		69055240	3216-5631	FRANCISCA GONÇALVES LOYOLA SOUZA	EEALMIRANTEBARROSO@SEDUC.AM.GOV.BR
04	ESCOLA ESTADUAL ALTAIR SEVERIANO NUNES - T. INTEGRAL	C.SUL	126	13027107	6	10	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	5.442/1980	29/12/1980	RUA ALTAIR SEVERIANO NUNES	S/N	CJ. ELDORADO	PARQUE 10 DE NOVEMBRO		69050550	3216-5612	JOSE AUGUSTO C.BATALHA FILHO	EESEVERIANONUNES@SEDUC.AM.GOV.BR
05	ESCOLA ESTADUAL ÂNGELO RAMAZZOTTI	C.SUL	138	13027131	11	16	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	4.870/1980	24/03/1980	PRAÇA NOSSA SENHORA DE NAZARÉ	S/N		ADRIANÓPOLIS		69057450	3633-3635	MARIA DE FÁTIMA COSTA TAVEIRA	EEANGELORAMAZZOTTI@SEDUC.AM.GOV.BR
06	ESCOLA ESTADUAL ARTHUR ARAÚJO	C.SUL	147	13030205	15	8	-	-	-	X	-	X			-	X	-	5.442/1980	29/12/1980	AV. DJALMA BATISTA	160		NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS		69053000	3215-3261	GRACIENE MARIA DE SOUZA FERREIRA	EEARTHURARAUJO@SEDUC.AM.GOV.BR
07	ESCOLA ESTADUAL FRª BOTINELLY CUNHA E SILVA	C.OESTE	12	13031074	14	11	-	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	13.512/1990	12/11/1990	AV. PEDRO TEIXEIRA	S/N	VILA OLÍMPICA	DOM PEDRO		69040000	3216-2614	ROSILENE ARAUJO DA SILVA	EEFBOTINELLY@SEDUC.AM.GOV.BR
08	ESCOLA ESTADUAL FRANCELINA ASSIS DANTAS	C.OESTE	23	13030302	6	22	-	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	Dec. 14/03/75	14/03/1975	AV. M - ALVORADA	375	ALVORADA II	ALVORADA 2	ALVORADA	69042230	3216-2600	PEDRO RODRIGUES DE LIMA	EEFADANTAS@SEDUC.AM.GOV.BR
09	ESCOLA ESTADUAL GONÇALVES DIAS (PAR. P/REFORMA)	C.OESTE	13	13030361	17	17	-	-		-	-	-			-	-	-	Dec. 14/03/75	14/03/1975	AV. DOM PEDRO I	S/N	CJ. D. PEDRO I	DOM PEDRO		69040040	32168466	DIVA MARIA GUIMARÃES PINTO	EEGONCALVESDIAS@SEDUC.AM.GOV.BR
10	ESCOLA ESTADUAL HERBERT PALHANO	C.SUL	148	13030388	13	6	-	-	-	X	X	X	-	-	-		-	102/1962	14/12/1962	RUA BELÉM	215		NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS		69053380	3215-3266	CLAÚDIA MARIA DUARTE FIGUEIREDO	EEHERBERTPALHANO@SEDUC.AM.GOV.BR
11	ESCOLA ESTADUAL HUMBERTO DE CAMPOS	C.OESTE	14	13030418	5	12	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	5.442/1980	29/12/1980	RUA LORIS CORDOVIL	S/N	ALVORADA I	ALVORADA 1	ALVORADA	69043010	36562475	DARCY MATTOS DA COSTA	EEHDCAMPOS@SEDUC.AM.GOV.BR
12	ESCOLA ESTADUAL JOSEPHINA DE MELO	C.OESTE	1499	13082167	9	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	22.099/2001	12/09/2001	RUA LORIS CORDOVIL	200	ALVORADA I	ALVORADA 1	FLORES	69030743	38786930	MIRIAN DE SOUZA SANTANA	EEJDMELO@SEDUC.AM.GOV.BR
13	ESCOLA ESTADUAL MARIA AMÉLIA DO ESPÍRITO SANTO	C.OESTE	16	13030566	15	7	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	5.442/1980	29/12/1980	RUA JUREMA - CJ KISSIA	S/N	CJ. KÍSSIA	DOM PEDRO		69040290	3216-2616	LYDIANE CRISTINA DE LIMA BRITO	EEMARIAAMELIA@SEDUC.AM.GOV.BR
14	ESCOLA ESTADUAL MARIA DA LUZ CALDERARO	C.OESTE	5	13031112	9	16	-	-	-	-	-	-	X	X	-		-	13.716/1991	04/02/1991	RUA 18 - CJ HILEIA I	S/N	CONJ. HILÉIA I	REDENÇÃO		69049340	3216-7102	ANTONIO ERIVALDO ONORATO PINHEIRO	EEMLUZCALDERARO@SEDUC.AM.GOV.BR
15	ESCOLA ESTADUAL MARIA DE LOURDES R. ARRUDA	C.OESTE	26	13030582	18	18	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	12.936/1990	17/04/1990	RUA TOMAZ ANTÔNIO GONZAGA	S/N	ALVORADA II	ALVORADA II	ALVORADA	69042560	3216-2639	MARIA ERENILCE DE SOUZA MORTAGUA	EEMARIADELOURDES@SEDUC.AM.GOV.BR
16	ESCOLA ESTADUAL MARIA RODRIGUES TAPAJÓS	C.OESTE	6	13027638	12	22	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	5.442/1980	29/12/1980	RUA GOIÂNIA	701		REDENÇÃO		69046300	3216-7133	MARIA DE FÁTIMA F. BELCHIOR	EEMARIARODRIGUES@SEDUC.AM.GOV.BR
17	ESCOLA ESTADUAL MENINO JESUS DE PRAGA	C.SUL	129	13030612	6	6	-	-	-	X	X		-	-	-			7.802/1984	15/03/1984	RUA EDUARDO RIBEIRO	16		CHAPADA		69050060	3216-5641	MONICA SOUZA SAHDO	EEMJESUSDPRAGA@SEDUC.AM.GOV.BR
	ESCOLA ESTADUAL N. SRª. DAS GRAÇAS - T. INTEGRAL	C.SUL	150	13030663	36	6		-	-	X	X	-	-		-		-	13.641/1991	03/01/1991	RUA LIBERTADOR	55		NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS		69053090	3232-6149	NELYZABEL BARROS DE MENEZES	EESENHORADASGRACAS@SEDUC.AM.GOV.BR
18	ESCOLA ESTADUAL OLGA FALCONE	C.OESTE	7	13030710	14	16	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	9.432/1986	30/04/1986	THEÓPHILO MATOS - CJ SANTO DUMONT	70	CJ. SANTOS DUMONT	BAIRRO DA PAZ		69049140	3216-7120	PAULO ROBERTO LOPES RAMOS	EEOLGAFALCONE@SEDUC.AM.GOV.BR
19	ESCOLA ESTADUAL PRº WALDIR GARCIA	C.OESTE	27	13027832	9	11	-	X		X	X		-	-	-	X	-	11.699/1988	13/12/1988	AV. JOÃO PAULO I	S/N	ALVORADA II	ALVORADA 2	ALVORADA	69047390	3216-2651	VERA LUCY HITOTUZI DE LIMA	EEWALDIRGARCIA@SEDUC.AM.GOV.BR
20	ESCOLA ESTADUAL PROFª. ADELAIDE T. DE MACÊDO	C.OESTE	6238	13087843	11	12	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	24.151/2004	12/04/2004	RUA DESEMB. JOÃO M. CONJ. CANAÃ	S/N	ALVORADA I	ALVORADA I	ALVORADA	69048610	3656-0383	MARIA ELIZABETH LACERDA	EEATAVARES@SEDUC.AM.GOV.BR
21	ESCOLA ESTADUAL PROFª. ALDA BARATA	C.SUL	17	13030167	12	11	-	-	-	X	-	X	X	X	-		-	1403/1975	14/03/1975	QUADRA C	S/N	CJ. DE FLORES	FLORES		69043460	3216-2629	SHIRLEIDE SOUZA XAVIER	EEALDABARATA@SEDUC.AM.GOV.BR
22	ESCOLA ESTADUAL PROFª. ALICE SALERNO G. DE LIMA	C.SUL	124	13055216	7	9	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	16.595/1995	07/07/1995	RUA 07	12	CJ. CASTELO BRANCO	PARQUE 10 DE NOVEMBRO		69055250	3216-5606	INALDA MARIA MARTINS DE CASTRO	EEALICESALERNO@SEDUC.AM.GOV.BR
23	ESCOLA ESTADUAL PROFª. LEONOR S. MOURÃO - T. INTEGRAL	C.SUL	149	13030825	12	9	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	5.182/1980	23/09/1980	QUADRA F - CONJUNTO MANAUENSE	S/N	CJ. MANAUENSE	NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS		69053660	3215-3493	ILKA LUZIA DE ALMEIDA COELHO	EELEONORSANTIAGO@SEDUC.AM.GOV.BR
24	ESCOLA ESTADUAL PROFª. TEREZA DE JESUS A. DE V. DIAS	C.OESTE	10	13030000	10	12	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	15.263/1993	09/03/1993	RUA 15 DE OUTUBRO	S/N		REDENÇÃO		69047230	3216-7108	RAIMUNDO PAULO BARBOSA PIMENTEL	EETEREZADJESUS@SEDUC.AM.GOV.BR
25	ESCOLA ESTADUAL PROFª.LEONILLA MARINHO	C.SUL	130	13030493	13	14	-	X		X	-	X	X	X	-	X	-	1.432/1969	21/07/1969	RUA 07 CJ. C. BRANCO	14	CJ. CASTELO BRANCO	PARQUE 10 DE NOVEMBRO		69055250	3216-5614	ANA RUTH DE OLIVEIRA RABELO	EELEONILLAMARINHO@SEDUC.AM.GOV.BR
26	ESCOLA ESTADUAL RAIMUNDO GOMES NOGUEIRA	C.OESTE	8	13030833	20	23	-	X	X	X	X	X	-	-	-	X	-	5.442/1980	29/12/1986	RUA B 28, CJ AJURICABA - ALVORADA	S/N	ALVORADA II	ALVORADA 2	ALVORADA	69048600	3216-7111	RIVÂNIO TELLES BEZERRA	EERGOMESNOGUEIRA@SEDUC.AM.GOV.BR
27	ESCOLA ESTADUAL ROSINA FERREIRA DA SILVA	C.OESTE	9	13031171	10	11	-	-	-	X		X	-	-	-	X	-	15.264/1993	09/03/1993	AV. DESEMBARGADOR JOÃO MACHADO	S/N	ALVORADA I	ALVORADA 1	ALVORADA	69038010	3216-2605	RUBENS PAIVA ASSAYAG	EEROSINHAFSILVA@SEDUC.AM.GOV.BR
28	ESCOLA ESTADUAL SANTA TEREZINHA - T. INTEGRAL	C.SUL	131	13027948	13	6	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	6.047/1981	21/12/1981	AV. EFIGÊNIO SALES - BC STO. ANTONIO	S/N	BC.SANTO ANTÔNIO	PARQUE 10 DE NOVEMBRO	ADRIANÓPOLIS	69060020	3642-8876	ANA GLEDE ARAÚJO DE PAIVA	EESANTAREZINHA@SEDUC.AM.GOV.BR
29	ESCOLA ESTADUAL SEN. MANUEL SEVERIANO NUNES	C.OESTE	25	13031198	15	18	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	4.806/1980	23/01/1980	RUA 7 DE ABRIL	12	ALVORADA II	ALVORADA 2	ALVORADA	69042400	3216-2609	SANDRA MARIA DE SOUZA TAVARES	EEMSEVERIANO@SEDUC.AM.GOV.BR
30	ESCOLA ESTADUAL SEN. PETRÔNIO PORTELLA - T. INTEGRAL	SUL	20	13027972	19	18	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	6.179/1982	05/03/1982	AV. BARTOLOMEU BUENO DA SILVA	S/N	CJ. DOM PEDRO II	DOM PEDRO 2	DOM PEDRO	69040070	3216-2619	HELLEN CRISTINA MACIEL DA SILVA	EEPPORTELLA@SEDUC.AM.GOV.BR
31	ESCOLA ESTADUAL SOLON DE LUCENA	C.SUL	151	13028006	23	23	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	1.578/1909	25/11/1909	AV. CONSTANTINO NERY	S/N		SÃO GERALDO		69010160	3633-2045	EMANOEL SOARES CARDOSO	EESOLONDILUCENA@SEDUC.AM.GOV.BR
32	ESCOLA ESTADUAL THOMÉ DE MEDEIROS RAPOSO	C.OESTE	11	13030949	12	12	-	-	-	X	X	-	-	-		-	-	7.849/1984	11/04/1984	RUA 03 - CJ HILEIA 1	1	CJ. HILÉIA I	REDENÇÃO		69049190	3216-7103	RAIMUNDA TAVARES DE MESQUITA	EETDMEDEIROS@SEDUC.AM.GOV.BR
33	ESCOLA ESTADUAL VICENTE TELLES DE SOUZA	C.SUL	152	13028073	8	44	-	-	-	X	-	X	X	X	X	-	-	148/1965	23/02/1965	AV. CONSTANTINO NERY	S/N		SÃO GERALDO		69010160	3215-3254	VANIA MACHADO SOARES	EEEVICENTETELLES@SEDUC.AM.GOV.BR
34	ESCOLA ESTADUAL WALDOCKE FRICK DE LYRA	OESTE	1270	13131400	22	24	-	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	25.997/2006	30/06/2006	RUA SANTA HELENA COM. PQ.S. PEDRO	S/N		TARUMÃ			32167101	JOÃO SAGE FERREIRA DOS SANTOS	EEEUCLIDIAGRANAEHM@SEDUC.AM.GOV.BR
	TOTAL DE ESCOLA= 34				**460**	**504**	**0**	**3**	**1**	**27**	**33**	**19**	**14**	**14**	**1**	**10**	**0**											

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL / CAPITAL
2011

DISTRITAL 04

Nº de Ordem	Escola	Zona	Cod. Saes/ SIGEAM	Código MEC	Salas		Ed. Especial			Ens. Fundamental			Ensino Médio			EJA		Ato de Criação	Data Diário Oficial	Endereço	Nº	Complemento	Bairro	Bairro Atual	CEP	Fone	Gestor(a)	E-mail
					Prédio	Utilizada	Exclusivamente	Sala de Recursos	Classe	Fund. Total	1º ao 5º	6º ao 9º	Médio Total	Médio	Médio mediado	Presencial	Semi Presencial											
	COORDENADORIA DISTRITAL		ESCOLA ESTADUAL CASTELO BRANCO																	TRAVESSA ADERSON DE MENEZES		SÃO JORGE		3216-8416	ANGELICA DA CRUZ SANTOS	coordenadoria4@seduc.am.gov.br
01	ESCOLA ESTADUAL AGNELLO BITTENCOURT	OESTE	86	13030159	9	12	-	-	-	X	X	X	X	X	-		-	7.801/1984	15/03/1984	RUA DO CAMPO	S/N		SANTO AGOSTINHO		69036660	3216-2657	CHIRLAINE MENTA PINHEIRO	EEAGNELOB@SEDUC.AM.GOV.BR
02	ESCOLA ESTADUAL ALFREDO FERNANDES	OESTE	21	13027077	10	10	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	15.039/1992	10/11/1992	RUA Y	S/N		NOVA ESPERANÇA	PLANALTO	69042421	3216-2633	MARIA SALOMÉ EH SILVA	EEAFERNANDES@SEDUC.AM.GOV.BR
03	ESCOLA ESTADUAL AMÉLIA BITTENCOURT CARDINALE	OESTE	87	13030981	6	9	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	9.093/1985	02/12/1985	RUA 24 DE MAIO	S/N	COMPENSA II	COMPENSA		69035580	3216-8416	LIETE GUIMARÃES DE OLIVEIRA	EEABCARDINALE@SEDUC.AM.GOV.BR
04	ESCOLA ESTADUAL ANTONIO BITTENCOURT	OESTE	170	13030990	11	11	-		-	X	-	X			-	X	-	1049/1914	24/01/1914	RUA PRESIDENTE DUTRA 1914	72		GLÓRIA		69027110	3216-8469	MARIA NILDETH DA SILVA SPINOSA	EEABITTECOURT@SEDUC.AM.GOV.BR
05	ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO DA ENCARNAÇÃO FILHO	OESTE	22	13027158	15	16	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	9.289/1986	19/03/1986	AV. DESEMBARGADOR JOÃO MACHAD	211	LÍRIO DO VALE II	LÍRIO DO VALE		69037000	3658-3542	CARLOS ALBERTO SALLES DE SOUZA	EEAENCARNACAO@SEDUC.AM.GOV.BR
06	ESCOLA ESTADUAL BENJAMIN MAGALHÃES BRANDÃO	OESTE	88	13030221	13	22	-	-	-	X	-	X	X	X	-		-	12.920/1990	05/04/1990	RUA BELO HORIZONTE	S/N	COMPENSA II		COMPENSA	69036100	3216-8420	LAURA MARIA DA COSTA PEREIRA	EEBMAGALHAES@SEDUC.AM.GOV.BR
07	ESCOLA ESTADUAL DUQUE DE CAXIAS	OESTE	89	13030280	6	7	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	4.870/1980	24/03/1980	RUA BELÉM	219	COMPENSA I	COMPENSA I	COMPENSA	69035000	3216-8433	CONCEIÇÃO SILVA TÁVORA	EEDDCAXIAS@SEDUC.AM.GOV.BR
08	ESCOLA ESTADUAL ELDAH BITTON TELLES DA ROCHA	OESTE	90	13029975	36	40	-	-	-	X		X	X	X	-	-	-	14.302/1991	04/11/1991	RUA T - 8	S/N	COMPENSA III	COMPENSA III	COMPENSA	69035350	3216-8428	IVANILDO BATISTA DE SOUZA	EEELDAHBITTON@SEDUC.AM.GOV.BR
09	ESCOLA ESTADUAL FUETH PAULO MOURÃO	OESTE	153	13030329	12	12		-	-	X		X			-	-	-	103/1962	14/12/1962	RUA BRASIL	S/N		SÃO JORGE		69033070	3216-8413	LIDIMAR JAIME DO NASCIMENTO	EEFUETHPMOURAO@SEDUC.AM.GOV.BR
10	ESCOLA ESTADUAL GENERAL SAMPAIO	OESTE	154	13030337	7	7	-	-	-	X	X	-	-	-	-		-	4.870/1980	24/03/1980	ESTRADA DA PONTA NEGRA	S/N		SÃO JORGE		69030680	3216-8446	AIDA DAVID BARBOSA PRAZERES	EEGSAMPAIO@SEDUC.AM.GOV.BR
11	ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR MELO PÓVOAS	OESTE	174	13030604	13	13	-	-		X	X	X	X	X	-		-	666/1966	14/09/1966	RUA COMENDADOR MATOS AREOSA	S/N		SANTO ANTÔNIO		69027130	3216-8472	MARIA INES MUNIZ DE ANDRADE	EEMPOVOAS@SEDUC.AM.GOV.BR
12	ESCOLA ESTADUAL IRMÃ ADONAI POLITI	OESTE	169	13071840	12	12	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	22.074/2001	27/08/2001	RUA PARAGUAÇÚ	168		VILA DA PRATA		69030540	3216-8460	MARIA DA CONCEIÇÃO S. DE OLIVEIRA	EEADONAIPOLI@SEDUC.AM.GOV.BR
13	ESCOLA ESTADUAL ISAAC BENAYON SABBÁ	OESTE	155	13031090	9	9	-	-	-	X	X		-	-	-	-	-	10.208/1987	27/04/1987	RUA SENADOR CUNHA MELO	77		SÃO JORGE		69033610	3216-8449	MANOEL DE QUEIROZ CAMPOS	EEISAACBENAYAON@SEDUC.AM.GOV.BR
14	ESCOLA ESTADUAL ITACYARA NOGUEIRA PINHO	C.OESTE	4	13030442	10	10	-	-	-	X	X				-		-	8.540/1985	22/03/1985	RUA 2 QUADRA 10 - CJ VISTA BELA	S/N	CJ. VISTA BELA	PLANALTO		69038740	3657-0710	TANAMARA M. BRAULE PINTO MARQU	EEITACYARANPINHO@SEDUC.AM.GOV.BR
15	ESCOLA ESTADUAL JOANA RODRIGUES VIEIRA	OESTE	171	13031503	13	12	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.330/1982	13/05/1982	RUA LOURIVAL MUNIZ	514		GLÓRIA		69027640	3216-8486	**********	EEJOANARODRIGUES@SEDUC.AM.GOV.BR
16	ESCOLA ESTADUAL JOÃO BOSCO P. EVANGELISTA	OESTE	156	13030450	8	10	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	2.919/1990	05/04/1990	RUA PADRE AGOSTINHO	S/N	COMPENSA II	COMPENSA II	COMPENSA	69035090	3216-8401	MANOEL JEREMIAS CARDOSO COLARE	EEJBEVANGELISTA@SEDUC.AM.GOV.BR
17	ESCOLA ESTADUAL JÚLIA BITTENCOURT	OESTE	92	13030485	12	16		X	-	X	-	X			-	X	-	9.462/1986	13/05/1986	AV. BRASIL	S/N	COMPENSA I	COMPENSA I	COMPENSA	69036110	3216-8488	MARIA DE JESUS CAVALCANTE MENEZES	
18	ESCOLA ESTADUAL LIBERALINA WEILL	OESTE	172	13027514	6	6	-	-	-	-	-		X	X	-	-	-	10.210/1987	27/04/1987	RUA COMENDADOR J. G. DE ARAÚJO	657		SANTO ANTÔNIO		69029130	3216-8477	ELINESE MAGALHÃES F. CARVALHO	EELIBERALINAWELL@SEDUC.AM.GOV.BR
19	ESCOLA ESTADUAL MARECHAL HERMES	OESTE	157	13027590	14	16	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	1049/1914	24/01/1914	AV. VALE DO PÓ - CJ COPHASA	S/N	CJ. COPHASA	NOVA ESPERANÇA		69037460	3216-2625	ALINE GRÉCIA TAVARES	
20	ESCOLA ESTADUAL MARQUÊS DE S. CRUZ - T. INTEGR	OESTE	173	13027646	10	10	-	-	-	X	-	X			-	-	-	139/1964	11/12/1964	RUA VÍRGILIO RAMOS	S/N		SÃO RAIMUNDO		69027060	3216-8455	MARIA ALINE DINELLY MAFRA	EEMDSANTACRUZ@SEDUC.AM.GOV.BR
21	ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA	OESTE	175	13030671	5	5	-	-	-	X	X	-			-		-	4.870/1980	24/03/1980	RUA LOURIVAL MUNIZ	370		GLÓRIA		69027640	32168466	FRANCISCA MARIA SOUZA CARDOZO	
22	ESCOLA ESTADUAL OLAVO BILAC	OESTE	176	13030701	9	9	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	1.472/1924	13/01/2024	RUA 5 DE SETEMBRO	82		SÃO RAIMUNDO		69027010	3216-8409	ROSINETE SARAIVA DA SILVA	EEOLAVOBILAC@SEDUC.AM.GOV.BR
23	ESCOLA ESTADUAL PE. PEDRO GISLANDY	OESTE	93	13030736	15	19	-	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	5.442/1980	29/12/1980	RUA BELO HORIZONTE	S/N	COMPENSA I	COMPENSA I	COMPENSA	69036100	3216-8422	FRANCIMARY BULCÃO MACEDO	EEPPGISLANDY@SEDUC.AM.GOV.BR
24	ESCOLA ESTADUAL PEDRO SILVESTRE	OESTE	177	13027751	9	9	-	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	054/1960	20/09/1960	RUA RIO BRANCO	S/N		SÃO RAIMUNDO		69027034	3216-8491	SIENNE CUNHA DE OLIVEIRA	EEPEDROSILVESTRE@SEDUC.AM.GOV.BR
25	ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE CASTELO BRANCO	OESTE	158	13027786	18	18	-	-	-	-	-		X	X	-		-	655/1967	25/10/1967	TRAVESSA ADERSON DE MENEZES	S/N		SÃO JORGE		69033110	3216-8403	MARIA NEUZA BEZERRA DE O. TUNDIS	EECASTELOBRANCO@SEDUC.AM.GOV.BR
26	ESCOLA ESTADUAL PROF. JOSÉ RIBAMAR DA COSTA	OESTE	24	13030477	12	12	-	-	-	X	X	X	-	-	-	X	-	13.487/1990	08/11/1990	RUA 6 Q - 06 CJ. AUGUSTO MONTENE(	S/N	CJ A. MONTENEGRO	LÍRIO DO VALE		69038330	3216-2636	MARCO TULIO MELO SAMPAIO	EEJRIBAMAR@SEDUC.AM.GOV.BR
27	ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO	OESTE	178	13030876	14	15	-	-		X	X	X					-	8.812/1985	09/08/1985	RUA DR LAURO BITTENCOURT	S/N		SANTO ANTÔNIO		69090060	3671-3031	ROSIAN BELTRÃO C. TRIBUZZY	EESANTOANTONIO@SEDUC.AM.GOV.BR
28	ESCOLA ESTADUAL SÃO LUIZ DE GONZAGA	OESTE	179	13030884	11	11	-	-		X	X	-	X	X	-		-	189/1954	23/12/1954	RUA 5 DE SETEMBRO 1924	S/N		SÃO RAIMUNDO		69027010	3671-2777	JANE OLIVEIRA DA CRUZ	EESLDGONZAGA@SEDUC.AM.GOV.BR
29	ESCOLA ESTADUAL SEN. FLÁVIO DA COSTA BRITO	OESTE	91	13031180	10	6	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	13.717/1991	04/02/1991	RUA ARMANDO CUNHA - CJ. RIO XING(	S/N	COMPENSA II	COMPENSA II	COMPENSA	69036220	3216-8440	ELIANA NASCIMENTO ALMEIDA	EEFDACOSTA@SEDUC.AM.GOV.BR
30	ESCOLA ESTADUAL WALDEMIRO PERES LUSTOZA	OESTE	94	13030965	9	12	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	9.323/1986	07/05/1986	RUA T-6	33 B	COMPENSA III	COMPENSA III	COMPENSA	69036110	3216-8437	IONE MARILIA DE JESUA BEZERRA	EEWTLUSTOZA@SEDUC.AM.GOV.BR
31	ESCOLA ESTADUAL ZULMIRA BITTENCOURT	SUL	159	13030973	20	11	-			X	X	X					-	360/1965	10/11/1965	RUA SÃO CRISTOVÃO	S/N		SÃO JORGE		69033420	3216-8452	OSVALDINA FERREIRA SABÓIA	EEZBITTENCOURT@SEDUC.AM.GOV.BR
	TOTAL ESCOLAS = 31				23	387	1	2	0	27	35	17	11	11	0	7	0										

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL / CAPITAL
2011

DISTRITAL 05

Nº de Ordem	Escola	Zona	Cod.Saes /SIGEAM	Código MEC	Salas		Ed. Especial			Ens. Fundamental			Ensino Médio			EJA		Ato de Criação	Data Diário Oficial	Endereço	Nº	Complemento	Bairro	Bairro Atual	CEP	Fone	Gestor(a)	E-mail
					Prédio	Utilizada	Exclusivamente	Sala de Recursos	Classe	Fund. Total	1º ao 5º	6º ao 9º	Médio Total	Médio	Médio mediado	Presencial	Semi Presencial											
	COORDENADORIA DISTRITAL																			RUA I - CJ. JOÃO BOSCO II	112		SÃO JOSÉ			3638-2675	MARIA NAZARE SALES VICENTIM	coordenadoria5@seduc.am.gov.br
01	CENTRO EDUCACIONAL BERENICE MARTINS	LESTE	121	13030019	9	11	-	-		X	-	X	X	X	-	-	-	15.038/1992	10/11/1992	RUA ENCONTRO DAS ÁGUAS	S/N		MAUAZINHO		69075300	3216-4122	Mª DE JESUS ATANASIO DA S. MACENA	CEBMARTINS@SEDUC.AM.GOV.BR
02	ESCOLA ESTADUAL ALMIRANTE ERNESTO M. BAPTISTA	LESTE	103	13030183	10	12	-	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	15.311/1993	07/04/1993	RUA H - VILA MILITAR (MARINHA)	S/N	VILA MILITAR	VILA BURITI		69075590	3216-4108	DARCY DO CARMO VASCONCELOS	EEAEBAPTISTA@SEDUC.AM.GOV.BR
03	ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO NUNES JIMENEZ	LESTE	1506	13082183	20	11	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	22.378/2001	22/12/2001	RUA ANTENOR CAVALCANTE	S/N		ZUMBI DOS PALMARES			3234-9740	WASHINGTON LUIZ SOARES CARDOSO	EEANJIMENEZES@SEDUC.AM.GOV.BR
04	ESCOLA ESTADUAL ARISTOTELES COMTE DE ALENCAR	LESTE	95	13030191	6	12	-	-	-	X	X				-	-	-	7.120/1983	11/03/1983	AV. PRESIDENTE MEDICI	500	CORDADO III	CORDADO 3	CORDADO	69080000	3216-1607	AMARILES DOS SANTOS PEREIRA	EEACALENCAR@SEDUC.AM.GOV.BR
05	ESCOLA ESTADUAL AURÉA PINHEIRO BRAGA	LESTE	7222	13246208	9	19	-	-	-	X	X	X	X	X	-	X		28.903/2009	10/08/2009	AV. PERIMETRAL	S/N	CIDADE DO LESTE	GRANDE VITÓRIA	GILBERTO MESTRINHO		3644-2597	MARIA REGINA LOPES ANTUNES	EEAUREABRAGA@SEDUC.AM.GOV.BR
06	ESCOLA ESTADUAL CACILDA BRAULE PINTO	LESTE	96	13030248	11	17	-	-	-	X		X	-	-	-	X	-	5.442/1980	29/12/1980	RUA SÃO PEDRO	S/N	CORDADO II	CORDADO 2	CORDADO	69082080	3216-1603	MENADE LIMA DA SILVA	EECBRAULE@SEDUC.AM.GOV.BR
07	ESCOLA ESTADUAL DAISAKU IKEDA	LESTE	6486	13093177	10	30	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	25.088/2005	04/07/2005	RUA RAUL PAVON	S/N	SÃO JOSÉ	SÃO JOSÉ 4 OPERÁRIO	GILBERTO MESTRINHO	69088000	3682-4862	ANA ANDRÉA OLIVEIRA SOUZA	EEDIKEDA@SEDUC.AM.GOV.BR
08	ESCOLA ESTADUAL DEP. JOSUÉ CLÁUDIO DE SOUZA	LESTE	97	13031058	15	19	-	-	-	-	-		X	X	-	-	-	15.849/1994	22/02/1994	AV. BEIRA RIO	S/N	CORDADO III	CORDADO 3	CORDADO	69080540	3216-1610	ANA RITA CORREA DA COSTA	EEJCDSOUZA@SEDUC.AM.GOV.BR
09	ESCOLA ESTADUAL DOM JACSON D. RODRIGUES	LESTE	1282	13076841	13	16	-	-	-	X	X	X	X	X		X	-	20.925/2000	12/05/2000	RUA 23 - QUADRA H. COLINA DO ALEIXO	S/N	SÃO JOSÉ I	SÃO JOSÉ 2 OPERÁRIO	SÃO JOSÉ OPERÁRIO	69083660	3216-1614	ADRIANA DO NASCIMENTO MELO	EEDOMJACKSON@SEDUC.AM.GOV.BR
10	ESCOLA ESTADUAL DR. ISAAC SVERNER	LESTE	164	13031066	6	19	-	-	-	-	-		X	X	-	-	-	15.849/1994	22/02/1994	RUA J - ETAPA B	79	SÃO JOSÉ II	SÃO JOSÉ 2 OPERÁRIO	SÃO JOSÉ OPERÁRIO	69086390	3216-1633	ODISSÉIA ROCHA DE AMORIM	EEISAACSWERNER@SEDUC.AM.GOV.BR
11	ESCOLA ESTADUAL ERNESTO PENAFORT	LESTE	1383	13078615	36	23	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	21.674/2001	05/02/2001	RUA MARGINAL	S/N	SÃO JOSÉ II	SÃO JOSÉ 2	SÃO JOSÉ OPERÁRIO	69086003	3216-1646	GRACIETE NASCIMENTO SIMÃO	EEEPENAFORT@SEDUC.AM.GOV.BR
12	ESCOLA ESTADUAL FREI MÁRIO MONACELLI	LESTE	7216	13245201	10	17	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	28.907/2009	10/08/2009	AV. GRANDE CIRCULA	S/N		ALFREDO NASCIMENTO	CIDADE DE DEUS		3234-9740	JOSÉ CARLOS FERNANDES IZEL	EEFEIMARIO@SEDUC.AM.GOV.BR
13	ESCOLA ESTADUAL GILBERTO MESTRINHO	LESTE	163	13030353	12	13		-	-	X	-	X	X	X	X	-	-	10.208/1987	27/04/1987	RUA DANILO DE MATOS AREOSA	S/N		C. ANTÔNIO ALEIXO		69060000	3216-4117	LUCICLEIA PEREIRA MOREIRA	EEGMESTRINHO@SEDUC.AM.GOV.BR
14	ESCOLA ESTADUAL MANUEL ANTÔNIO DE SOUZA	LESTE	1102	13071670	7	16	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	18.740/1998	03/12/1998	RUA GETÚLIO VARGAS	S/N	ESTR.ALEIXO KM13	C. ANTÔNIO ALEIXO		69060000	3216-4120	DARLY SANSERETH DE CASTRO	EEMANOELANTONIO@SEDUC.AM.GOV.BR
15	ESCOLA ESTADUAL MANUEL RODRIGUES DE SOUZA	LESTE	1515	13084445	13	19	-	-	-	X		X	X	X	-	X	-	22.610/2002	13/05/2002	RUA ITACOLOMY	S/N		ARMANDO MENDES		69000000	3216-4130	EVANDRO MATOS MARTINS	EEMANOELRODRIGUES@SEDUC.AM.GOV.BR
16	ESCOLA ESTADUAL MARIA ARMINDA G. DE ANDRADE	LESTE	99	13030574	12	12	-	-	-	X		X	-	-	-	-	-	7.120/1983	11/03/1983	RUA PEDRO TEIXEIRA	500	CORDADO III	CORDADO 3	CORDADO	69082740	3216-1620	ADRIANO GOES DE SOUZA	EEMAGUIMARAES@SEDUC.AM.GOV.BR
17	ESCOLA ESTADUAL MARIA MADALENA S. DE LIMA	LESTE	165	13027620	18	22	-	-		X	X	X	X	X	-	-	-	12.127/1989	12/06/1989	RUA J, QUADRA 33	S/N		ARMANDO MENDES		69089140	3216-4100	ANTONIO GERALDO DA COSTA	EEMMADALENA@SEDUC.AM.GOV.BR
18	ESCOLA ESTADUAL PADRE LUIS RUAS	LESTE	1377	13080539	13	19	-	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	21.668/2001	01/02/2001	RUA BOM JESUS	1760	ZUMBI III	ZUMBI 3	ZUMBI DOS PALMARES	69010330	3216-1639	JOSELANE MOUZINHO BRITO	EEPLUISRUAS@SEDUC.AM.GOV.BR
19	ESCOLA ESTADUAL PROF CECILIA FERREIRA DA SILVA	LESTE			12	12												30229/2010	19/09/2010	RUA HORTELÃ	9	JOÃO PAULO	JORGE TEIXEIRA				DEIZE MONTEIRO SARAIVA	
20	ESCOLA ESTADUAL PROF. ANTÔNIO MAURITY M. COELHO	LESTE	161	13031139	8	15	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	15.879/1994	29/03/1994	RUA ATÍLIO PEDROSA - CJ OURO VERDE	22	OURO VERDE	CORDADO		69082440	3216-1600	LEIDE CARDOSO DA SILVA	EEAMAURITY@SEDUC.AM.GOV.BR
21	ESCOLA ESTADUAL PROF. CLEOMENES DO C. CHAVES	LESTE	1378	13080580	12	22	-	-	-	X		X	X	X	-		-	21.669/2001	01/02/2001	RUA 10 COM RUA ELSON	S/N	IV ETAPA	JORGE TEIXEIRA		69087380	3216-1655	JOÃO BATISTA COSTA RIBEIRO	EECLEOMENES@SEDUC.AM.GOV.BR
22	ESCOLA ESTADUAL PROF. DEMÓSTENES B. A. TRAVESSA	LESTE	6522	13095099	14	12	-	-	-	X	X	X	-	-	-	X	-	25.996/2006	30/06/2006	HILARIO GUSMÃO	S/N		JORGE TEIXEIRA			3618-3027	MARIA DA GLORIA LIMA PASTOR	EEPROFDEMOSTENESTRAVESSA@SEDUC.AM.GOV.BR
23	ESCOLA ESTADUAL PROF. ERNANE NASCIMENTO SIMÃO	LESTE	6521	13095633	11	8	-	-	-	X	X		-	-	-	-	-	25.993/2006	30/06/2006	AV IRAQUI	S/N		GRANDE VITORIA	GILBERTO MESTRINHO	69000000	3639-2651	LÚCIA SOUZA DOS SANTOS	EEPROERNANESIMAO@SEDUC.AM.GOV.BR
24	ESCOLA ESTADUAL PROF.REINALDO THOMPSON	LESTE	101	13027905	6	15	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	5.132/1980	01/09/1980	RUA PRESIDENTE MEDICI	460	CORDADO I	CORDADO 1	CORDADO	69082800	3216-1623	JOÃO FERNANDES BORGES NETO	EERTHOMPSON@SEDUC.AM.GOV.BR
25	ESCOLA ESTADUAL PROFª. MARIA TEIXEIRA GOES	LESTE	166	13031163	14	20	-	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	15.263/1993	09/03/1993	RUA DRA DÍDIA	S/N	ZUMBI II	ZUMBI 2	ZUMBI DOS PALMARES	69085000	3616-1642	MARTA CARVALHO	EEMTEIXEIRAGOES@SEDUC.AM.GOV.BR
26	ESCOLA ESTADUAL PROFª. MYRTHES M. TRIGUEIRO	LESTE	100	13030647	8	8	-	-	-	X	X				-	-	-	7.120/1983	11/03/1983	AV. BEIRA RIO	82	CORDADO II	CORDADO 2	CORDADO	69080540	3216-1617	MARIA DE FÁTIMA SILVA	EEMYRTHESMARQUES@SEDUC.AM.GOV.BR
27	ESCOLA ESTADUAL PROFª. WILMA V. GEBER	LESTE	6520	13095641	12	8	-	-		X	X	X	-	-	-	-	-	25.998/2006	30/06/2006	RUA M. CAVALCANTE - ALF. NASCIMENTO	821		CIDADE NOVA	CIDADE DE DEUS	69000000	3582-3965	ROSENILDACORREA DE OLIVEIRA	EEWILMAGEBER@SEDUC.AM.GOV.BR
28	ESCOLA ESTADUAL PROFª.BERNADETE DO S.T. DA ROCHA	LESTE	162	13031031	5	14	-	-	-	X	X		X	X	-	-	-	13.515/1990	12/11/1990	RUA 12 A - 4ª ETAPA	100	SÃO JOSÉ IV	SÃO JOSÉ OPERÁRIO		69086131	32168466	MARIA ENILA SARAIVA FERMINI	EEBERNARDETE@SEDUC.AM.GOV.BR
29	ESCOLA ESTADUAL PROFº. JORGE KARAM NETO	LESTE	1284	13074369	9	19	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	20.183/1999	03/08/1999	RUA TUCANO	364		TANCREDO NEVES		69087000	3216-1652	CLEUCIMAR ROBERTO DE CASTRO	EEJKARAN@SEDUC.AM.GOV.BR
30	ESCOLA ESTADUAL RILTON LEAL FILHO	LESTE	167	13031511	15	20	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	15.378/1993	06/05/1993	RUA J, QUADRA 33	S/N		ARMANDO MENDES		69089140	3216-4115	ANTONIO C MAGALHAES DE MENEZES	EERILTONLEAL@SEDUC.AM.GOV.BR
31	ESCOLA ESTADUAL RODERICK DE CASTELLO BRANCO	LESTE	1376	13080547	9	19	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	21.708/2001	21/02/2001	RUA 12 A	S/N	SÃO JOSÉ IV	SÃO JOSÉ 4	SÃO JOSÉ OPERÁRIO	69086131	3216-1627	EDNALDO BARBOSA DE VASCONCELOS	EERODERICKCBRANCO@SEDUC.AM.GOV.BR
32	ESCOLA ESTADUAL TEMPO INTEGRAL - ELISA BESSA FREIRE	LESTE			24	24												30.940/2011	26/01/2011	RUA ITAUBA	S/N	JORGE TEIXEIRA	JORGE TEIXEIRA 4				MARIA CARNEIRO DE SOUZA	
33	ESCOLA ESTADUAL TEMPO INTEGRAL - IRMÃ GABRIELLE COGELS	LESTE	7442	13314211	15	12	-	-	-		-	X	X	X	-	-	-	30.031/2010	07/06/2010	RUA BARROSO	S/N	PURAQUEQUARA				3618-2051	RODRIGO ABRANTES BEZERRA	
34	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL-PROF.CÍNTHIA RÉGIA GOMES DO LIVRAMENTO	LESTE			24	24												30.942/2011	26/01/2011	RUA DA RAQUETE	S/N	NOVA VITORIA	NOVA VITORIA				JANDER DE LIMA LASMAR	
35	ESCOLA ESTADUAL VASCO VASQUES	LESTE	168	13030027	18	20	-	-	-	X		X	X	X	-	-	-	16.148/1994	02/08/1994	RUA NOVA ESPERANÇA	S/N		JORGE TEIXEIRA		69087380	3216-1649	NANCY SILVA DE MELO ROSAS	EEVASCOVASQUES@SEDUC.AM.GOV.BR
	TOTAL ESCOLA = 35				**446**	**579**	**0**	**0**	**0**	**27**	**34**	**22**	**21**	**21**	**1**	**9**	**0**											

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL / CAPITAL
2011

DISTRITAL 06

Nº de Ordem	Escola	Zona	Cod.Saes/SIGEAM	Código MEC	Salas		Ed. Especial			Ens. Fundamental		Ensino Médio				EJA		Ato de Criação	Data Diário Oficial	Endereço	Nº	Complemento	Bairro	Bairro Atual	CEP	Fone	Gestor(a)	E-mail
					Prédio	Utilizada	Exclusivamente	Sala de Recursos	Classe	Fund. Total	1º ao 5º	6º ao 9º	Médio Total	Médio	Médio Mediado	Presencial	Semi Presencial											
	COORDENADORIA DISTRITAL																			**RUA 27 QUADRA 115**	**31**	**NUCLEO 3**	CIDADE NOVA	**CIDADE NOVA**	69097000	**3638-8842**	**EMÍLIA VELOSO MARTINS**	coordenadoria6@seduc.am.gov.br
01	ALDEIA DO CONHEC. PROFª. RUTH P. GONÇALVES	NORTE	1617	13084860	9	24	-	-	-	X		X	X	X	-		-	23.443/2003	04/06/2003	AV. NOEL NUTELS	51		CIDADE NOVA 1	CIDADE NOVA	69093771	3216-6470	JOSIAS DO NASCIMENTO MEDEIROS	ACRUTHPRESTES@SEDUC.AM.GOV.BR
02	CENTRO EDUCACIONAL ARTHUR VIRGÍLIO FILHO	NORTE	76	13025767	22	24	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	15.038/1992	10/11/1992	RUA NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	69		SANTA ETELVINA		69059420	3216-7116	DORIS DA SILVA BARROS	CEARTHUVFILHO@SEDUC.AM.GOV.BR
03	ESCOLA EST. TEMPO INTEGRAL MARCANTONIO VILAÇA II - CETI	NORTE	7517	13304224	24	24	-	-	-	X		X	X	X	-	-	-	29.720/2010	15/03/2010	AV. MAX TEIXEIRA	S/N	CIDADE NOVA	CIDADE NOVA			3651-0674	CEL. RUDNEI COSTA CALDAS	EEANTOGILDOPVIANA@SEDUC.AM.GOV.BR
04	ESCOLA EST.TEMPO INTEGRAL DRª ZILDA ARNS NEUMANN - CETI	NORTE	7516	13304267	24	24	-	-	-	X		X	X	X						RUA SANTA MARTA	S/N		NOVO ISRAEL			3667-0511	RAIMUNDO NONATO H. DA SILVA	EEAVDOSSANTOS@SEDUC.AM.GOV.BR
05	ESCOLA ESTADUAL ANA LUCIA DE MORAES C. SILVA	NORTE	7221	13257218	12	12	-	-	-	X	X	X	-	-	-	X	-	28.914/2009	10/08/2009	RUA PARINTINS	S/N	AMERICA DO SUL	NOVA ISRAEL	COLÔNIA TERRA NOVA		3651-9910	EVALDO BEZERRA PEREIRA	EEBMARREIROS@SEDUC.AM.GOV.BR
06	ESCOLA ESTADUAL ANA NEIRE MARQUES DA SILVA	NORTE	7421	13304232	12	12	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	29.717/2010	15/03/2010	AV. MAGINAL ESQUERDA, QD 29		CJ GALILEIA II	CIDADE NOVA			3221-2441	MARIA IVETE LIMA MOREIRA	EECIDCABRAL@SEDUC.AM.GOV.BR
07	ESCOLA ESTADUAL ANTOGILDO PASCOAL VIANA	NORTE	1481	13082175	6	15	-		-	X		X	X	X	-	-	-	22.089/2001	30/08/2001	AV. JERUSALÉM	S/N	NOVO ISRAEL I	NOVO ISRAEL 1	COLÔNIA SANTO ANTONI	69059000	3216-7130	ESTÉLIO PAREIRA GABINO	EEDOMMILTON@SEDUC.AM.GOV.BR
08	ESCOLA ESTADUAL ARLINDO VIEIRA DOS SANTOS	NORTE	1048	13055194	11	10	-	-	-	X	X	X	-	-	-	X	-	19686/1999	08/03/1999	AV. CHICO MENDES	825	NOVO ISRAEL II	NOVO ISRAEL	COLÔNIA TERRA NOVA	69068240	3216-5644	ALCILENE DE ANDRÉ NOGUEIRA	EEAVDARAUJO@SEDUC.AM.GOV.BR
09	ESCOLA ESTADUAL AYRTON SENNA	NORTE	7241	13260200	10	10	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	28.904/2009	10/08/2009	AV. PRINCIPAL	S/N	JOÃO PAULO II	CIDADE NOVA	NOVA CIDADE		**********	MARIA CIETE FERNANDES GOMES	EEDOMJOADSOUZA@SEDUC.AM.GOV.BR
10	ESCOLA ESTADUAL BELARMINO MARREIRO	NORTE	1560	13083724	15	18	-	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	22.611/2002	13/05/2002	RUA JUNQUEIRA - CONJUNTO ARCO ÍRIS	S/N	CIDADE NOVA III	CIDADE NOVA 3	NOVO ALEIXO	69095000	3645-4041	CEZARIANA DE SOUZA GAIOSO	EEJMBANDEIRA@SEDUC.AM.GOV.BR
11	ESCOLA ESTADUAL CID CABRAL DA SILVA	NORTE	1373	13079638	13	18	-	-	-	X		X	X	X	-	-	-	21.332/2000	08/11/2000	RUA M - QUADRA CONJUNTO CANARANAS	S/N	CIDADE NOVA II		CIDADE NOVA	69037280	3667-3580	VALERIA DO N. DE ALMEIDA	EEASAMORIM-SEC@SEDUC.AM.GOV.BR
12	ESCOLA ESTADUAL DESEMB. ANDRÉ V. DE ARAÚJO	NORTE	77	13027123	36	22		-	-	X	-	X	X	X	-	X	-	5.792/1981	08/09/1981	AV. TIMBIRAS	S/N	CIDADE NOVA I	CIDADE NOVA 1	CIDADE NOVA	69090010	3216-6401	KLEPER EVANOVICK LEITÃO	EEEPFILHO@SEDUC.AM.GOV.BR
13	ESCOLA ESTADUAL DOM JOÃO DE SOUZA LIMA	NORTE	78	13027247	12	27	-	-	-	X	X	X	X	X	-		-	8.812/1985	09/08/1985	AV. TIMBIRAS	1154	CIDADE NOVA II	CIDADE NOVA		69090010	3216-6418	ROSENILDO CORREA DA SILVA	EEFDEPAULA@SEDUC.AM.GOV.BR
14	ESCOLA ESTADUAL DOM MILTON CORRÊA PEREIRA	NORTE	69	13027255	6	26	-	-	-	X		X	X	X	-		-	9.207/1986	20/01/1986	AV. PERIMETRAL NÚCLEO 11	S/N	CIDADE NOVA II	CIDADE NOVA 2	CIDADE NOVA	69095000	3216-6406	MIGUELZA MENEZES GUSMAO	EEHDMLEAO@SEDUC.AM.GOV.BR
15	ESCOLA ESTADUAL DR. JOSÉ MILTON BANDEIRA	NORTE	79	13027280	7	16	-	-	-	X		X	X	X	-	X	-	15.872/1994	21/03/1994	RUA 07 - CJ MONTE SINAI	S/N	MONTE SINAI	CIDADE NOVA		69093440	3216-6423	RAINALDA MOTA SERRA	EESNOROES@SEDUC.AM.GOV.BR
16	ESCOLA ESTADUAL DRª ZILDA ARNS NEUMANN	NORTE	7422	13304240	12	12	-	-	-	X	X	X			-	-	-	29.718/2010	15/03/2010	RUA 212 QD 310		CJ CIDADÃO 5	CIDADE NOVA 5			3637-0888	ROQUE RAIMUNDO F. DA COSTA	EEDULCINEIAVARELA@SEDUC.AM.GOV.BR
17	ESCOLA ESTADUAL ELIRA PINHEIRO	NORTE	1049	13066846	12	18	-	-	-	X	X	X	-	-	-		-	17.954/1997	07/07/1997	RUA BEM - TI - VI - CJ. NOSSA S. FÁTIMA	S/N	N. S. DE FÁTIMA	CIDADE NOVA	CIDADE DE DEUS	69099000	3216-6411	ÁUREA DÁRIO GOMES	EEJCMORAES@SEDUC.AM.GOV.BR
18	ESCOLA ESTADUAL ENGº. ARTHUR SOARES AMORIM	NORTE	70	13027310	13	21	-	-		X	X	X	X	X	-		-	10.208/1987	27/04/1987	RUA CARIRE - NÚCLEO 16	60	CIDADE NOVA III	CIDADE NOVA	NOVO ALEIXO	69049140	3216-6458	JULIA SILVA BARBOSA	
19	ESCOLA ESTADUAL ERNESTO PINHO FILHO	NORTE	1514	13083694	19	20	-	-	-	X	X	X	X	X	-		-	22.373/2001	19/12/2001	AV. SAMAÚMA	S/N		M. DAS OLIVEIRAS	NOVA CIDADE	69093132	3221-2546	HILDA QUEIROZ LOPES	
20	ESCOLA ESTADUAL FRANCISCA DE P. DE J. IZABEL	NORTE	80	13031082	13	14	-	-	-	X	X	X			-	X	-	15.872/1994	21/03/1994	RUA 05 - QUADRA 67 - CJ FRA. MENDES	S/N	CJ. FCA. MENDES	CIDADE NOVA		69090590	3216-6415	ALEXSANDRO SOARES DE LIMA	
21	ESCOLA ESTADUAL HOMERO DE MIRANDA LEÃO	NORTE	81	13030400	8	17	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	13.769/1991	11/03/1991	AV. ATROARIS - CJ RENATO SOUZA PINTO	S/N	RENATO S. PINTO	CIDADE NOVA		69020220	3216-6427	GREICYMAR SILVA DE ARAUJO	EEOSMARPEDROSA@SEDUC.AM.GOV.BR
22	ESCOLA ESTADUAL INSPETORA DULCINÉIA V. MOURA	NORTE	82	13030426	6	26	-	-	-	X		X	X	X	-	-	-	15.648/1993	09/11/1993	RUA AYMORÉ	220		NOVO ISRAEL	COLÔNIA TERRA NOVA	69070230	3216-7123	FABIANE LIMA MAQUINÉ	EEHTRIBUZZY@SEDUC.AM.GOV.BR
23	ESCOLA ESTADUAL JÚLIO CÉSAR DE M. PASSOS	NORTE	1474	13080571	14	18	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	21.897/2001	10/05/2001	AV. MAX TEIXEIRA	1041	CIDADE NOVA I	CIDADE NOVA 1	CIDADE NOVA	69093770	3216-6253	JOÃO DE AMORIM BINDá	EEJBERNARDINO@SEDUC.AM.GOV.BR
24	ESCOLA ESTADUAL LETÍCIO DE CAMPOS DANTAS	NORTE	1375	13081381	23	23	-	-	-	X	X	X			-	X	-	21.932/2001	07/06/2001	RUA COLHEIREIRAS	S/N	LOT. FAZENDINHA	CIDADE NOVA	CIDADE DE DEUS	69067300	32168466	VALDIR FARIAS COELHO	EERDSANTOS@SEDUC.AM.GOV.BR
25	ESCOLA ESTADUAL MARCANTONIO VILAÇA - TEMPO INTEGRAL	NORTE	1402	13080563	5	11	-	-	-	-	-		X	X	-	-	-	21.671/2001	02/02/2001	AVENIDA MAX TEIXEIRA	1950		CIDADE NOVA 1	CIDADE NOVA	69090000	3216-6256	LIENE LIBÓRIODE ARAÚJO LEITÃO	
26	ESCOLA ESTADUAL MARIA DO CÉU VAZ D'OLIVEIRA	NORTE	83	13030590	9	17	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	10.208/1987	27/04/1987	RUA 5 - CJ MANOA	S/N	CONJ. MANOA	CIDADE NOVA		69093440	3635-7892	ALDEMIR DE JESUS ALMEIDA	
27	ESCOLA ESTADUAL OSMAR PEDROSA	NORTE	72	13030728	15	16	-	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	12.918/1990	05/04/1990	RUA 253 QUADRA 432 NÚCLEO 23	4	CIDADE NOVA V	CIDADE NOVA 4	NOVO ALEIXO	69097550	3216-6439	EDINÉIA QUEIROZ DE ATAÍDE	
28	ESCOLA ESTADUAL PROF. DORVAL V. MOURA	NORTE	1389	13078143	11	22	-	-	-	X	X	X			-	X	-	21.882/2001	27/04/2001	AV. CURAÇAL, QD. 33 - CJ NOVA CIDADE	S/N	NOVA CIDADE	CIDADE NOVA 5	NOVA CIDADE	69097563	3667-4927	LUIS AUGUSTO BASILIO	
29	ESCOLA ESTADUAL PROF. HAYDEE CABRAL LIRA	NORTE	7238	13259202	10	10	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	28.915/2009	10/08/2009	AVENIDA CURAÇAO	S/N	NOVA CIDADE	CIDADE NOVA	NOVA CIDADE		3667-0527	WILSON EFREN DO LAGO REIS	
30	ESCOLA ESTADUAL PROF. HILDA DE A. TRIBUZY	NORTE	73	13030817	9	21	-	X		X	X	X	-	-	-	X	-	6.168/1925	01/03/1982	AV. NOEL NUTELS	S/N	CIDADE NOVA I	CIDADE NOVA 1	CIDADE NOVA	69093771	3216-6404	RAIMUNDO DE FREITAS HIDALGO	EERUYALENCAR@SEDUC.AM.GOV.BR
31	ESCOLA ESTADUAL PROF. JOSÉ B. LINDOSO	SUL	84	13030469	18	42	-	-	-	X		X	X	X	-	X	-	15.872/1994	21/03/1994	AV. RAMO D	S/N	CIDADE NOVA V	CIDADE NOVA 4	NOVO ALEIXO	69091970	3216-6451	WILSON DE SOUZA FONSECA	EESBENCHIMOL@SEDUC.AM.GOV.BR
32	ESCOLA ESTADUAL PROF. JURACY B. GOMES	NORTE	1283	13075098	10	27	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	20.761/2000	07/02/2000	RUA 40 - QUADRA - 133	S/N	AMAZ. MENDES II	A. MENDES II	NOVO ALEIXO	69097000	3216-6447	RAIMUNDA OLIVEIRA DE SOUZA	EESBRAGA@SEDUC.AM.GOV.BR
33	ESCOLA ESTADUAL PROF. OCTÁVIO MOURÃO	NORTE	1507	13084232	9	13	-			X		X			-	X	-	22.554/2002	05/04/2002	RUA AMAZONINO MENDES	S/N		SANTA ETELVINA		69059140	3633-1124	ANA LUCIA NASCIMENTO CARNEIRO	EERHOLANDA@SEDUC.AM.GOV.BR
34	ESCOLA ESTADUAL PROF. ROBERTO DOS S. VIEIRA	NORTE	6237	13087835	12	32	-	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-	24.149/2004	12/04/2004	AV. MARGARITA - CJ NOVA CIDADE	S/N	CONJ. NOVA CIDADE	CIDADE NOVA	NOVA CIDADE	69000000	3667-5012	FRANCISCO GOMES MACUIAMA	EEJBEVANGELISTA@SEDUC.AM.GOV.BR
35	ESCOLA ESTADUAL PROF. SAMUEL BENCHIMOL	NORTE	1516	13083295	10	37	-	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	22.587/2002	30/04/2002	RUA SECUNDARIA 8	S/N	NOVA CIDADE	CIDADE NOVA	NOVA CIDADE	69097563	3667-2121	RAIMUNDO CLEUCI R. DE CASTRO	PROFSEBASTIAOAUGUSTO@SEDUC.AM.GOV.BR
36	ESCOLA ESTADUAL PROF. SEBASTIANA BRAGA	NORTE	1374	13080598	15	11	-	-	-	-	-	-	X	X	-		-	21.667/2001	01/02/2001	AV. TIMBIRAS	S/N	CIDADE NOVA II	CIDADE NOVA 2	CIDADE NOVA	69090010	3216-6456	LEOVEGILDA DA SILVA LENTE RAMO	EETEREZATUPINAMBA@SEDUC.AM.GOV.BR
37	ESCOLA ESTADUAL PROF. SEBASTIÃO A. L. FILHO	NORTE	6525	13095722	26	27	-	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	25.999/2006	30/06/2006	AV. PRINCIPAL 2 - CJ NOVA CIDADE	S/N		SANTA ETELVINA	NOVA CIDADE	69059000	3639-9807	CARITAS DA SILVA BACCIN	
38	ESCOLA ESTADUAL PROF. TEREZA S. TUPINAMBÁ	NORTE	6526	13131206	14	14	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	25.999/2006	30/06/2006	AV. NELPAL QD.98	S/N	NOVA CIDADE	CIDADE NOVA	NOVA CIDADE		3667-1016	JONHE HELENA F. BARBOSA	
39	ESCOLA ESTADUAL PROFª. LENINA F. DA SILVA	NORTE	71	13031104	14	15	-	X		X	X	-	-	-	-	X	-	13.490/1990	08/11/1990	RUA K - CONJ. JARDIM CANARANAS	S/N	CIDADE NOVA II	CIDADE NOVA		69097280	3216-6433	MARIA FARIDI DE OLIVEIRA VALENT	SOCORRO.ESILVA@HOTMAIL.COM
40	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR RUY ALENCAR	NORTE	1544	13084402	20	14	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	22.552/2002	05/04/2002	AV. MARGARITA QD. 160 - CJ NOVA CIDADE	S/N	NOVA CIDADE	CIDADE NOVA	NOVA CIDADE	69000000	3221-8806	JEANE MELGUEIRO HIDALGO	
41	ESCOLA ESTADUAL RAIMUNDA H. DE SOUZA	NORTE	6294	13090232	23	14	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X	-	24.834/2005	01/03/2005	RUA ARÁUJO LIMA	S/N	MUTIRÃO	A. MENDES II	NOVO ALEIXO	69099000	3249-8685	LAELSON ANJOS DA COSTA	
42	ESCOLA ESTADUAL RAIO DE SOL	NORTE	7240	13241281	10	10	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	28.917/2009	10/08/2009	RUA ILHAS MARGARITA	S/N	NOVA CIDADE	CIDADE NOVA			3636-2720	PEDRO GUEDES	
43	ESCOLA ESTADUAL SEBASTIÃO NORÕES	NORTE	74	13030892	12	24	-	-	-	X	X	X	X	X			-	12.921/1990	05/04/1990	RUA Q QUADRA 20 - CJ RIBEIRO JUNIOR	S/N	CJ. RIBEIRO JR.	CIDADE NOVA 1	NOVA CIDADE	69095040	3216-6436	ALGIZA LOPES E SILVA	
44	ESCOLA ESTADUAL SEN. JOÃO BOSCO R. DE LIMA	NORTE	75	13030914	19	12	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	5.790/1981	04/09/1981	AV. NOEL NUTELS	1601	CIDADE NOVA I	CIDADE NOVA 1	CIDADE NOVA	69093771	3216-6464	IZABEL DA COSTA CARVALHO	
45	ESCOLA ESTADUAL SENADOR JOSE JEFFERSON C. PERES	NORTE	7239	13257226	10	10	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	28.919/2009	10/08/2009	AV. SECUNDÁRIA III	S/N	NOVA CIDADE	CIDADE NOVA	NOVA CIDADE		3667-1565	MARIA SOCORRO E SILVA	
46	ESCOLA ESTADUAL TEMPO INTEGRAL - JOÃO DOS SANTOS BRAGA - CETI	NORTE	7674	13313215	24	24	-	-	-			X	X	X				30.029/2010	07/06/2010	RUA CURAÇÃO	S/N	NOVA CIDADE	CIDADE NOVA			********	JUAREZ RODRIGUES DE OLIVEIRA	
47	ESCOLA ESTADUAL TEMPO INTEGRAL - RAFAEL HENRIQUE P.DOS SANTOS	NORTE	6524	13258214	13	13	-	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	28.916/2009	10/08/2009	RUA SANTA MARTA	S/N	JESUS ME DEU	NOVA ISRAEL	COLÔNIA TERRA NOVA		3228-8111	NIZETE CORREA NUNES	
	TOTAL ESCOLAS = 47				**657**	**887**	**0**	**4**	**0**	**42**	**25**	**38**	**33**	**33**	**0**	**17**	**0**											

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL / CAPITAL
2011

ENTROS

Nº de ordem	Escola	Zona	Cod.Saes/SIGEAM	Código MEC	Salas		Ed. Especial			Ens. Fundamental			Ensino Médio			EJA		Ato de Criação	Data Diário Oficial	Endereço	Nº	Complemento	Bairro	CEP	Fone	Gestor(a)	E-mail
					Prédio	Utilizada	Exclusivamente	Sala de Recursos	Classe	Fund. Total	1º ao 5º	6º ao 9º	Medio Total	Médio Mediado	C. PROF.	Presencial	Semi - Presencial										
	CENTRO CULTURAL THIAGO DE MELO	LESTE			9	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			AV. GRANDE CIRCULA	S/N		MULTIRÃO		3638-8855	ROSA MARIA SANTOS NEGREIROS	CCTHIAGODMELO@SEDUC.AM.GOV.BR
	CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIFICO MAYARA REDMAN ABDEL AZIZ	C.SUL		13211200	6	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			AV JORNALISTA UMBERTO CALDERARO FILH	903		ADRIANOPOLIS	69057-021	3642-4148	LENICE SALERNO GOMES DE LIMA SANTOS	CAEEMAYARAREDMAN@SEDUC.AM.GOV.BR
	CENTRO DE EDUC. PROF. PE. STELIO DALISO - CETAM	OESTE			22	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			RUA EMILIO RUAS	S/N		SÃO JORGE	69033-110	3671-7788	YÊDA SOCORRO S. ALMEIDA	
	CENTRO DE EDUCACAO TECNOLOGICA DO AMAZONAS - CETAM SEDE ADM	C.SUL		13169203	15	15	-	-	-		-	-	-	-	X					AVENIDA DJALMA BATISTA	440A		NOSSA SENHORA DAS GRACAS	69053-000	2126-7464	MARIA STELA BRITO CYRINO	STELACYRINO@HOTMAIL.COM
	CENTRO DE FORMACAO PROFISSIONAL PE JOSE ANCHIETA	SUL	1043	13095714	25	25	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-			AV PERIMETRAL D	1984	JAPIIM II	JAPIIM	69076-830	3642-4148	REGINA MARIETA TEIXEIRA CHAGAS	CEPAN@SEDUC.AM.GOV.BR
	ESC DE FOR PROF ENFER SANITARISTA FCA SAAVEDRA - CETAM	SUL		13090003	13	16								-	X					AV. DES. FELISMINO SOARES	SNº		COLONIA OLIVEIRA MACHADO	69070-620	3214-3062	ACACIA DE LIMA UCHIYAMA	ETSUS_SAAVEDRA@YAHOO.COM.BR
	INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT - CETAM	SUL		13094149	11	18	-	-	-		-	-	-	-	X	-	-			AVENIDA RAMOS FERREIRA	991-A		CENTRO	69010-120	3232-0121	MARIA STELA BRITO CYRINO	STELACYRINO@HOTMAIL.COM
	TOTAL ESCOLAS = 7				**101**	**128**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**	**3**	**0**	**0**									

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL / CAPITAL
2011

Nº de Ordem	Distrito/Zona	Nº de Escolas	Salas		Ed. Especial			Ens. Fundamental			Ensino Médio		Tempo Integral	EJA	
			Prédio	Utilizada	Exclusivamente	Sala de Recursos	Classe	Fund. Total	1º ao 5º	6º ao 9º	Médio	Médio Mediado		Presencial	Semi - Presencial
01	Distrital 01(SUL)	34	407	427	11	6	0	24	31	14	13	0	2	8	1
02	Distrital 02(SUL)	40	481	515	15	4	0	35	45	24	16	0	4	6	1
03	Distrital 03	34	460	504	13	3	1	27	33	19	14	1	7 *	10	0
04	Distrital 04	31	23	387	6	2	0	27	35	17	11	0	1	7	0
05	Distrital 05	35	446	579	36	0	0	27	34	26	21	1	0	9	0
06	Distrital 06	47	657	887	12	4	0	42	25	38	33	0	4 *	17	0
	Total Geral	221	2.474	3.299	13	19	1	182	203	138	108	2	18	57	2

Esc. Est. Convencionais	221
Centro de Treinamento Pe. José de Anchieta	1
Centro de Atendimento Educacional Esp. Mayara Abdel Aziz	1
Centro Cultural Thiago de Melo	1
Centro de Educação Tecnológica do Amazonas - CETAM	3
Centro de Educação Prof. Pe. Stellio Dalison	1
Estabelecimentos de Ensino	221
	228

OBS. (*) Escolas que oferecem mais de um nível de ensino

13		13
8		19
12		1
6		113
14		
Ensino de 6º ao 9º		138
5		
9		
15		111
9		2
18		57
12		2
12		22
11	1º ao 5º ANO	8
14	6º ao 9º ANO	13
10	Ensino Médio	8
9		

ANEXO 3

reg	ZONA	BAIRRO	N. ESCOLAS	POPULAÇÃO TOTAL	% HOMENS	% MULHERES	PROFESSORES
1	ZONA SUL	BETÂNIA	2	10.859	5.256	5.603	
2	ZONA SUL	CACHOEIRINHA	6	24.352	11.478	12.874	
3	ZONA SUL	CENTRO	16	33.568	15.338	18.230	
4	ZONA SUL	COLÔNIA OLIVEIRA MACHADO	3	11.326	5.661	5.765	
5	ZONA SUL	CRESPO	3	7.894	3.904	3.990	
6	ZONA SUL	DISTRITO INDUSTRIAL I	0	15.467	7.888	7.579	
7	ZONA SUL	EDUCANDOS	3	15.995	7.750	8.245	
17	ZONA SUL	JAPIIM	6	52.376	25076	27.300	
8	ZONA SUL	MORRO DA LIBERDADE	5	13.599	6.541	7.058	
9	ZONA SUL	NSA. SRA. APARECIDA	3	5.528	2.497	3.031	
18	ZONA SUL	PETRÓPOLIS	6	41.958	20.382	21.576	
10	ZONA SUL	PRAÇA 14 DE JANEIRO	3	11.982	5.620	6.362	
11	ZONA SUL	PRESIDENTES VARGAS	2	9.097	4.291	4.806	
12	ZONA SUL	RAIZ	2	17.522	8.353	9.169	
13	ZONA SUL	SANTA LUZIA	2	8.390	4.010	4.380	
14	ZONA SUL	SÃO FRANCISCO	5	15.833	7.527	8.306	
15	ZONA SUL	SÃO LÁZARO	2	10.702	5.218	5.484	
16	ZONA SUL	VILA BURITI	2	1.892	941	951	
			71				
1	ZONA OESTE	COMPENSA	9	75.525	37.175	38.350	
2	ZONA OESTE	GLÓRIA	3	8.427	4.102	4.325	
3	ZONA OESTE	LÍRIO DO VALE	2	19.373	9.515	9.858	
4	ZONA OESTE	NOVA ESPERANÇA	3	17.747	8.654	9.093	
5	ZONA OESTE	PONTA NEGRA	0	1.465	759	706	
6	ZONA OESTE	SANTO AGOSTINHO	1	13.116	6.445	6.671	
7	ZONA OESTE	SANTO ANTÔNIO	3	19.301	9.258	10.043	
8	ZONA OESTE	SÃO JORGE	6	25.144	12.132	13.012	
9	ZONA OESTE	SÃO RAIMUNDO	5	15.655	7.387	8.268	
10	ZONA OESTE	TARUMÃ	0	7.291	3.791	3.500	
11	ZONA OESTE	VILA DA PRATA	1	11.031	5.274	**5.757**	
			33				
1	ZONA NORTE	CIDADE NOVA	32	193.490	94.403	99.087	
2	ZONA NORTE	COL. SANTO ANTÔNIO	1	12.446	6.098	6.348	
3	ZONA NORTE	COL. TERRA NOVA	4	27.146	13.583	13.563	
4	ZONA NORTE	MONTE DAS OLIVEIRAS	1	18.108	9.117	8.991	
5	ZONA NORTE	NOVO ISRAEL	1	14.416	7.128	7.288	
6	ZONA NORTE	SANTA ETELVINA	3	16.477	8.251	8.226	
			42				
1	ZONA C. OESTE	ALVORADA	10	66.494	32.160	34.334	
2	ZONA C. OESTE	BAIRRO DA PAZ	1	12.294	5.974	6.320	
3	ZONA C. OESTE	DOM PEDRO	4	15.863	7.416	8.447	
4	ZONA C. OESTE	PLANALTO	1	13.352	6.302	7.050	
5	ZONA C. OESTE	REDENÇÃO	4	33.019	16.137	16.882	
1	ZONA LESTE	ARMANDO MENDES	5	20.008	10.029	9.979	
2	ZONA LESTE	COL. ANTÔNIO ALEIXO	2	12.475	6.291	6.184	
3	ZONA LESTE	COROADO	7	45.109	22.160	22.949	
4	ZONA LESTE	DISTRITO INDUSTRIAL II	0	15.467	7.888	7.579	
5	ZONA LESTE	JORGE TEIXEIRA	4	78.631	39.419	39.212	
6	ZONA LESTE	MAUAZINHO	1	15.028	7.503	7.525	
7	ZONA LESTE	PURAQUEQUARA	1	3.137	1.572	1.565	
8	ZONA LESTE	SÃO JOSÉ OPERÁRIO	7	84.490	41.955	42.535	
9	ZONA LESTE	TANCREDO NEVES	1	35.772	17.920	17.852	
10	ZONA LESTE	ZUMBI DOS PALMARES	3	30.336	15.113	15.223	
			31				
1	CENTRO SUL	ADRIANÓPOLIS	2	9.150	4.087	5.063	
2	CENTRO SUL	ALEIXO	3	19.282	9.218	10.064	
3	CENTRO SUL	CHAPADA	1	7.882	3.727	4.155	
4	CENTRO SUL	FLORES	1	34.343	16.748	17.595	
5	CENTRO SUL	NOSSA SRA. DAS GRAÇA	4	13.491	6.289	7.202	
6	CENTRO SUL	PARQUE 10 DE NOBEMBR	5	32.817	15.126	17.691	
7	CENTRO SUL	SÃO GERALDO	2	7.022	3.291	3.731	
			18				

reg	ZONA	BAIRRO	N. ESCOLAS	POPULAÇÃO TOTAL	% HOMNES	% MULHERES
1	CENTRO SUL	ADRIANÓPOLIS	2	9.150	4.087	5.063
2	CENTRO SUL	ALEIXO	3	19.282	9.218	10.064
3	CENTRO SUL	CHAPADA	1	7.882	3.727	4.155
4	CENTRO SUL	FLORES	1	34.343	16.748	17.595
5	CENTRO SUL	NOSSA SRA. DAS GRAÇAS	4	13.491	6.289	7.202
6	CENTRO SUL	PARQUE 10 DE NOBEMBRO	5	32.817	15.126	17.691
7	CENTRO SUL	SÃO GERALDO	2	7.022	3.291	3.731

reg	ZONA	BAIRRO	N. DE ESCOLAS	POPULAÇÃO TOTAL	% HOMENS	% MULHERES
1	ZONA LESTE	ARMANDO MENDES	5	20.008	10.029	9.979
2	ZONA LESTE	COL. ANTÔNIO ALEIXO	2	12.475	6.291	6.184
3	ZONA LESTE	COROADO	7	45.109	22.160	22.949
4	ZONA LESTE	DISTRITO INDUSTRIAL II	0	15.467	7.888	7.579
5	ZONA LESTE	JORGE TEIXEIRA	4	78.631	39.419	39.212
6	ZONA LESTE	MAUAZINHO	1	15.028	7.503	7.525
7	ZONA LESTE	PURAQUEQUARA	1	3.137	1.572	1.565
8	ZONA LESTE	SÃO JOSÉ OPERÁRIO	7	84.490	41.955	42.535
9	ZONA LESTE	TANCREDO NEVES	1	35.772	17.920	17.852
10	ZONA LESTE	ZUMBI DOS PALMARES	3	30.336	15.113	15.223
			31	340.453	169.850	170.603

reg	ZONA	BAIRRO	N. DE ESCOLAS	POPULAÇÃO TOTAL	% HOMENS	% MULHERES
1	ZONA OESTE	COMPENSA	9	75.525	37.175	38.350
2	ZONA OESTE	GLÓRIA	3	8.427	4.102	4.325
3	ZONA OESTE	LÍRIO DO VALE	2	19.373	9.515	9.858
4	ZONA OESTE	NOVA ESPERANÇA	3	17.747	8.654	9.093
5	ZONA OESTE	PONTA NEGRA	0	1.465	759	706
6	ZONA OESTE	SANTO AGOSTINHO	1	13.116	6.445	6.671
7	ZONA OESTE	SANTO ANTÔNIO	3	19.301	9.258	10.043
8	ZONA OESTE	SÃO JORGE	6	25.144	12.132	13.012
9	ZONA OESTE	SÃO RAIMUNDO	5	15.655	7.387	8.268
10	ZONA OESTE	TARUMÃ	0	7.291	3.791	3.500
11	ZONA OESTE	VILA DA PRATA	1	11.031	5.274	**5.757**

N. REG	ZONA NORTE	BAIRRO	N. DE ESCOLAS	POPULAÇÃO TOTAL	% HOMENS	% MULHERES
1	ZONA NORTE	CIDADE NOVA	32	193.490	94.403	99.087
2	ZONA NORTE	COL. SANTO ANTÔNIO	1	12.446	6.098	6.348
3	ZONA NORTE	COL. TERRA NOVA	4	27.146	13.583	13.563
4	ZONA NORTE	MONTE DAS OLIVEIRAS	1	18.108	9.117	8.991
5	ZONA NORTE	NOVO ISRAEL	1	14.416	7.128	7.288
6	ZONA NORTE	SANTA ETELVINA	3	16.477	8.251	8.226

N. REG	ZONA C. OESTE	BAIRRO	N. DE ESCOLAS	POPULAÇÃO TOTAL	% HOMENS	% MULHERES
1	ZONA C. OESTE	ALVORADA	10	66.494	32.160	34.334
2	ZONA C. OESTE	BAIRRO DA PAZ	1	12.294	5.974	6.320
3	ZONA C. OESTE	DOM PEDRO	4	15.863	7.416	8.447
4	ZONA C. OESTE	PLANALTO	1	13.352	6.302	7.050
5	ZONA C. OESTE	REDENÇÃO	4	33.019	16.137	16.882

ANEXO 4

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL / CAPITAL
2011

DISTRITAL 01

Nº de ordem	Escola	Zona	Cod.Sa es/SIGE	Salas			Endereço	Nº	Bairro	Bairro Atual	CEP	Fone	Gestor(a)	E-mail
				Prédio	Utilizada	6º ao 9º								
	COORDENADORIA DISTRITAL	**ESCOLA ESTADUAL DIOFANTO MONTEIRO**					**COORDENADOR DISTRITAL**					**3234-0710**	**ALCINEAN. ALBUQUERQUE**	coordenadoria1@seduc.am.gov.br
01	COLÉGIO BRASILEIRO PEDRO SILVESTRE	SUL	55	6	23	X	RUA DEZ DE JULHO	843	CENTRO		69010060	3233-2430	AMIM COSTA HADDAD	COLPSILVESTRE@SEDUC.AM.GOV.BR
02	ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO TELES DE SOUZA	SUL	28	15	6	X	RUA SANTA QUITÉRIA	805	PRESIDENTE VARGAS		69025080	3633-1432	LEÔNCIO NUNES LOPES	EEATSOUZA@SEDUC.AM.GOV.BR
03	ESCOLA ESTADUAL BALBINA MESTRINHO	SUL	42	6	11	X	AV. MANICORÉ	700	CACHOEIRINHA		69065100	3215-3267	LINDOMAR GEAN	EEBALBINAMESTRINH@SEDUC.AM.GOV.BR
04	ESCOLA ESTADUAL CARVALHO LEAL	SUL	43	12	13	X	RUA BORBA	S/N	CACHOEIRINHA		69065030	3216-9553	RAIMUNDO O. ARAUJO	DIVA MARIA GUIMARÃES PINTO
05	ESCOLA ESTADUAL PADRE AGOSTINHO MARTIN	SUL	143	9	7	X	RUA ALFREDO PAES BARRETO	1100	SÃO FRANCISCO		69063290	3216-9072	MARIVONE FRANÇA DA SILVA	EEPAGOSTINHO@SEDUC.AM.GOV.BR
06	ESCOLA ESTADUAL FARIAS BRITTO	SUL	132	13	10	X	RUA SANTA ISABEL	S/N	CENTRO		69020150	3215-3290	ALCIONE LELO REIS	MARIA DO P.SOCORRO FALCÃO
07	ESCOLA ESTADUAL LUIZINHA NASCIMENTO	SUL	133	14	9	X	AV.TARUMÃ	S/N	PRAÇA 14 DE JANEIRO		69020440	3633-2902	SUELY DA SILVA ROCHA	EELNASCIMENTO@SEDUC.AM.GOV.BR
08	ESCOLA ESTADUAL NILO PEÇANHA	SUL	58	9	12	X	AV. JOAQUIM NABUCO	1895	CENTRO		69005080	3215-3223	MARCIO MOURAO LEAL	EENPECANHA@SEDUC.AM.GOV.BR
09	ESCOLA ESTADUAL PRIMEIRO DE MAIO	SUL	135	11	12	X	RUA DUQUE DE CAXIAS	1856	PRAÇA 14 DE JANEIRO		69020141	3234-8633	PAULO AFONSO F. MESTRINHO	EEPRIMEIRODEMAIO@SEDUC.AM.GOV.BR
10	ESCOLA ESTADUAL PROF. ANTENOR SARMENTO PESSOA	SUL	63	12	21	X	RUA TAPAJÓS	S/N	CENTRO		69025140	3622-1890	JOSE ALEX ROMERO COSTA	EEASARMENTO@SEDUC.AM.GOV.BR
11	ESCOLA ESTADUAL PROFª. EUNICE SERRANO T. DE SOUZA	SUL	50	11	12	X	RUA MONSENHOR COUTINHO	301	CENTRO		69010110	3215-3286	JOSÉ AMAURI SIQUEIRA DA SILVA	EEEUNICESERRANO@SEDUC.AM.GOV.BR
12	ESCOLA ESTADUAL RUY ARAÚJO	SUL	47	9	14	X	AV. CARVALHO LEAL	931	CACHOEIRINHA		69065000	3215-3362	ALAN NEGREIROS CARDOSO	EERUYARAUJO@SEDUC.AM.GOV.BR
13	ESCOLA ESTADUAL SALDANHA MARINHO	SUL	59	20	6	X	RUA SALDANHA MARINHO	717	CENTRO		69010040	3215-3534	ANA MARIA GARRIDO MEIRELLES	ROSE MARY F. RUFINO
14	ESCOLA ESTADUAL VICENTE SCHETTINI	SUL	32	15	12	X	RUA COMENDADOR A. AMORIM	325	APARECIDA	NOSSA SENHORA APARECIDA	69010300	3633-1195	MARIA DO P. SOCORRO MAQUINÉ	EEVSCHETTINI@SEDUC.AM.GOV.BR
15	ESCOLA ESTADUAL GETÚLIO VARGAS	SUL	139	12	16	X	RUA PROFESSOR MARCIANO ARMOND	S/N	CACHOEIRINHA	SÃO FRANCISCO	69057030	3216-9055	DIVA MARIA GUIMARÃES PINTO	EEGETULIOVARGAS@SEDUC.AM.GOV.BR
16	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS - T. INTEGRAL	SUL	52	28	28	x	RUA RAMOS FERREIRA	875	CENTRO		69010120	3622-2676	SHIRLEY MARIA VIEIRA SOUZA	IEA@SEDUC.AM.GOV.BR
	TOTAL DE ESCOLAS 16		1211	202	212	X								

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL / CAPITAL
2011

DISTRITAL 02

Nº de ordem	Escola	Zona	Cod.Saes/SIGEAM	Salas			Endereço	Nº	Complemento	Bairro	Bairro Atual	CEP	Fone	Gestor(a)	E-mail
				Prédio	Utilizada	6º ao 9º									
	COORDENADORIA DISTRITAL						Rua do Cruzeiro	4		Betânia		69073020	3232-3938	OCEANIA RODRIGUES DUTRA	oria2@seduc.am.gov.br
01	ESCOLA ESTADUAL ADALBERTO VALE	SUL	33	6	14	X	RUA SÃO BENEDITO	S/N		MORRO DA LIBERDADE		69074760	3214-3833	CLENY FERREIRA ALVES	EEDALBERTOVALLE@SEDUC.AM.GOV.BR
02	ESCOLA ESTADUAL ALFREDO CAMPOS	SUL	114	11	5	X	RUA CARLOS DRUMOND DE ANDRADE	167	NOVA REPÚBLICA	NOVA REPÚBLICA	JAPIIM	69075570	3216-4105	IELVA BENTES GALVINO	EEALFREDOCAMPOS@SEDUC.AM.GOV.BR
03	ESCOLA ESTADUAL BRIG. JOÃO CAMARÃO T. RIBEIRO	SUL	36	6	12	X	RUA NOVA	1000		SÃO LÁZARO		69073140	3624-1383	MARCOS ANTONIO ALVIM DE ASSIS	EEBJCAMARAO@SEDUC.AM.GOV.BR
04	ESCOLA ESTADUAL DORVAL PORTO	SUL	37	36	18	X	RUA MAGALHÃES BARATA	S/N		CRESPO		69073280	3216-3705	JOYCE MARIA LIMA GONÇALVES	EEDORVALPORTO@SEDUC.AM.GOV.BR
05	ESCOLA ESTADUAL ESTELITA TAPAJÓS	SUL	104	15	X		RUA MANOEL URBANO	S/N		EDUCANDOS	69070120	3214-3815	MARIA DO F	EEETAPAJOS@SEDUC.AM.GOV.BR	
06	ESCOLA ESTADUAL ISAAC BENZECRY - T. INTEGRAL	SUL	105	13	14	X	RUA VIRIATO CORRÊA	S/N		COLÔNIA OLIVEIRA MACHADO		69070780	3214-3813	ADSON COELHO CORDEIRO	EEISAACBENZECRY@SEDUC.AM.GOV.BR
07	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ CARLOS MESTRINHO	SUL	115	13	14	X	RUA DA PAZ - ATERRO DO 40	31/A		CRESPO		69077000	3216-3716	MARINEIDE DA ROCHA RODRIGUES	EEJCMESTRINHO@SEDUC.AM.GOV.BR
08	ESCOLA ESTADUAL LEOPOLDO NEVES	SUL	106	8	16	X	AV. LEOPOLDO NEVES	39		SANTA LUZIA	MORRO DA LIBERDADE	69074510	3214-3803	JANDER FREITAS DA SILVA	EELEOPOLDONEVES@SEDUC.AM.GOV.BR
09	ESCOLA ESTADUAL LUCINDA FÉLIX DE AZEVÊDO	SUL	116	12	11	X	RUA 52	S/N	JAPIINLÂNDIA	JAPIINLANDIA	JAPIIM	69077530	3216-3713	SANDRO M DE ALMEIDA	EELUNCINDAFELIX@SEDUC.AM.GOV.BR
10	ESCOLA ESTADUAL LUIZ VAZ DE CAMOES	SUL	117	10	10	X	RUA 19	S/N	JAPIIM I	JAPIIM 1	JAPIIM	69077200	3216-3631	GUARACI FERREIRA BENARRÓS	EELVAZDCAMOES@SEDUC.AM.GOV.BR
11	ESCOLA ESTADUAL MILBURGES BEZERRA DE ARAÚJO	SUL	46	5	16	X	RUA COUTO VALLE	S/N		RAIZ		69068030	32168466	RAIMUNDO PEREIRA BARBOSA	EEMILBURGESBEZERRA@SEDUC.AM.GOV.BR
12	ESCOLA ESTADUAL NATHALIA UCHÔA	SUL	118	9	14	X	AV. PERIMETRAL " D"	S/N	JAPIIM II	JAPIIM 2 - CJ. 31 DE MARÇO	JAPIIM	69076830	3216-3708	ALBERTINA RODRIGUES R. DE ARAUJO	EENATHALIAUCHOA@SEDUC.AM.GOV.BR
13	ESCOLA ESTADUAL PROF.DJALMA DA C. BATISTA - T. INTEGRAL	SUL	122	12	16	X	RUA LEOPOLDO PERES	S/N	EDUCANDOS	EDUCANDOS		69070250	3216-3641	ORLANDO FELIX DE MOURA	EEDJALMABATISTA@SEDUC.AM.GOV.BR
14	ESCOLA ESTADUAL PROF.NELSON ALVES FERREIRA	SUL	40	12	11	X	RUA 5 DE FEVEREIRO	S/N		BETÂNIA		69073300	3216-3703	ROSE MARY F. RUFINO	EENELSONALVES@SEDUC.AM.GOV.BR
15	ESCOLA ESTADUAL PROFA. JACIMAR DA S. GAMA	SUL	1496	10	14	X	RUA PARAGUAÇÚ	S/N		PETRÓPOLIS		69065010	3611-8757	ELEONORA PINHEIRO	EEJACIMARDASILVA@SEDUC.AM.GOV.BR
16	ESCOLA ESTADUAL PROFª. ONDINA DE P. RIBEIRO	SUL	119	10	12	X	RUA JORGE BIVÁQUA	S/N	JAPIIM I	JAPIIM 1	JAPIIM	69078100	3216-3636	ADRIANA PASSOS MORENO	EEODPAULA@SEDUC.AM.GOV.BR
17	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DIANA PINHEIRO	SUL	111	20	22	X	AV. PRESIDENTE KENNEDY	S/N		EDUCANDOS	SANTA LUZIA	69074000	3214-3830	ELIANA KELLY CARVALHO SALGADO	EEDIANAPINHEIRO@SEDUC.AM.GOV.BR
18	ESCOLA ESTADUAL SEN. ANTÔVILA MOURÃO VIEIRA	SUL	41	15	8	X	RUA SÃO VICENTE	S/N		SÃO LÁZARO		69073010	3214-3810	FÁTIMA DOS SANTOS LYRA	EESAMOURAO@SEDUC.AM.GOV.BR
19	ESCOLA ESTADUAL SENADOR CUNHA MELO	SUL	48	23	15	X	AV. COSTA E SILVA	S/N		RAIZ		69062970	3237-3429	MARIA TEREZA FERREIRA MAR	EECUNHAMELO@SEDUC.AM.GOV.BR
20	ESCOLA ESTADUAL TIRADENTES	SUL	144	19	32	X	RUA CORONEL FERREIRA DE ARAÚJO	S/N		PETRÓPOLIS		69063000	3611-5009	ANA GORETI G. BERNARDO	EETIRADENTES@SEDUC.AM.GOV.BR
	TOTAL ESCOLAS = 20			**443**	**447**	**20**									

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL / CAPITAL
2011

DISTRITAL 03

Nº de Ordem	Escola	Zona	Cod.Sae s/SIGEA	Salas			Endereço	Nº	Complemento	Bairro	Bairro Atual	CEP	Fone	Gestor(a)	E-mail
				Prédio	Utilizada	6º ao 9º									
	COORDENADORIA DISTRITAL						**RUA 6 -CJ CASTELO BRANCO**	**178**	CJ. CASTELO BRANCO	PARQUE 10 DE NOVEMBRO		69055240	**3216-2639**	**VERA LÚCIA LIMA DA SILVA**	coordenadoria3@seduc.am.gov.br
01	ESCOLA ESTADUAL ALTAIR SEVERIANO NUNES - T. INTEGRAL	C.SUL	126	6	10	X	RUA ALTAIR SEVERIANO NUNES	S/N	CJ. ELDORADO	PARQUE 10 DE NOVEMBRO		69050550	3216-5612	JOSE AUGUSTO C.BATALHA FILHO	EESEVERIANONUNES@SEDUC.AM.GOV.BR
02	ESCOLA ESTADUAL ÂNGELO RAMAZZOTTI	C.SUL	138	11	16	X	PRAÇA NOSSA SENHORA DE NAZARÉ	S/N		ADRIANÓPOLIS		69057450	3633-3635	MARIA DE FÁTIMA COSTA TAVEIRA	EEANGELORAMAZZOTTI@SEDUC.AM.GOV.BR
03	ESCOLA ESTADUAL ARTHUR ARAÚJO	C.SUL	147	15	8	X	AV. DJALMA BATISTA	160		NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS		69053000	3215-3261	GRACIENE MARIA DE SOUZA FERREIRA	EEARTHURARAUJO@SEDUC.AM.GOV.BR
04	ESCOLA ESTADUAL FRª BOTINELLY CUNHA E SILVA	C.OESTE	12	14	11	X	AV. PEDRO TEIXEIRA	S/N	VILA OLÍMPICA	DOM PEDRO		69040000	3216-2614	ROSILENE ARAUJO DA SILVA	EEFBOTINELLY@SEDUC.AM.GOV.BR
05	ESCOLA ESTADUAL FRANCELINA ASSIS DANTAS	C.OESTE	23	6	22	X	AV. M - ALVORADA	375	ALVORADA II	ALVORADA 2	ALVORADA	69042230	3216-2600	PEDRO RODRIGUES DE LIMA	EEFADANTAS@SEDUC.AM.GOV.BR
06	ESCOLA ESTADUAL JOSEPHINA DE MELO	C.OESTE	1499	9	15	X	RUA LORIS CORDOVIL	200	ALVORADA I	ALVORADA 1	FLORES	69030743	38786930	MIRIAN DE SOUZA SANTANA	EEJDMELO@SEDUC.AM.GOV.BR
07	ESCOLA ESTADUAL JOSE BENTES	C.SUL	98	11	11	X	RUA 7 - CJ HUA. ANGELIM	S/N	CJ HUASCAR ANGELIM	ALEIXO		69089082	3216-5600	RITA PEREIRA DOS SANTOS	EEIBENTESMOTEIRO@SEDUC.AM.GOV.BR
08	ESCOLA ESTADUAL HERBERT PALHANO	C.SUL	148	13	6	X	RUA BELÉM	215		NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS		69053380	3215-3266	CLAÚDIA MARIA DUARTE FIGUEIREDO	EEHERBERTPALHANO@SEDUC.AM.GOV.BR
09	ESCOLA ESTADUAL MARIA DE LOURDES R. ARRUDA	C.OESTE	26	18	18	X	RUA TOMAZ ANTÔNIO GONZAGA	S/N	ALVORADA II	ALVORADA II	ALVORADA	69042560	3216-2639	MARIA ERENILCE DE SOUZA MORTAGUA	EEMARIADELOURDES@SEDUC.AM.GOV.BR
10	ESCOLA ESTADUAL MARIA RODRIGUES TAPAJÓS	C.OESTE	6	12	22	X	RUA GOIÂNIA	701		REDENÇÃO		69046300	3216-7133	MARIA DE FÁTIMA F. BELCHIOR	EEMARIARODRIGUES@SEDUC.AM.GOV.BR
11	ESCOLA ESTADUAL OLGA FALCONE	C.OESTE	7	14	16	X	THEÓPHILO MATOS - CJ SANTO DUMONT	70	CJ. SANTOS DUMONT	BAIRRO DA PAZ		69049140	3216-7120	PAULO ROBERTO LOPES RAMOS	EEOLGAFALCONE@SEDUC.AM.GOV.BR
12	ESCOLA ESTADUAL PROFª. ALDA BARATA	C.SUL	17	12	11	X	QUADRA C	S/N	CJ. DE FLORES	FLORES		69043460	3216-2629	SHIRLEIDE SOUZA XAVIER	EEALDABARATA@SEDUC.AM.GOV.BR
13	ESCOLA ESTADUAL PROFª. LEONOR S. MOURÃO - T. INTEGRAL	C.SUL	149	12	9	X	QUADRA F - CONJUNTO MANAUENSE	S/N	CJ. MANAUENSE	NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS		69053660	3215-3493	ILKA LUZIA DE ALMEIDA COELHO	EELEONORSANTIAGO@SEDUC.AM.GOV.BR
14	ESCOLA ESTADUAL PROFª.LEONILLA MARINHO	C.SUL	130	13	14	X	RUA 07 CJ. C. BRANCO	14	CJ. CASTELO BRANCO	PARQUE 10 DE NOVEMBRO		69055250	3216-5614	ANA RUTH DE OLIVEIRA RABELO	EELEONILLAMARINHO@SEDUC.AM.GOV.BR
15	ESCOLA ESTADUAL RAIMUNDO GOMES NOGUEIRA	C.OESTE	8	20	23	X	RUA B 28, CJ AJURICABA - ALVORADA	S/N	ALVORADA II	ALVORADA 2	ALVORADA	69048600	3216-7111	RIVÂNIO TELLES BEZERRA	EERGOMESNOGUEIRA@SEDUC.AM.GOV.BR
16	ESCOLA ESTADUAL LIBERTADOR SIMON BOLIVAR	C.SUL	-	12	10	X	RUA BELO HORIZONTE	1449	CJ. ICA PARAÍBA	ADRIANÓPOLIS	ALEIXO	69055050	3216-5637	CLAUDOMIRA SOARES DA SILVA	EESIMONBOLIVAR@SEDUC.AM.GOV.BR
17	ESCOLA ESTADUAL ROSINA FERREIRA	C.SUL	127	12	12	X									
18	ESCOLA ESTADUAL VICENTE TELLES DE SOUZA	C.SUL	152	8	44	X	AV. CONSTANTINO NERY	S/N		SÃO GERALDO		69010160	3215-3254	VANIA MACHADO SOARES	EEEVICENTETELLES@SEDUC.AM.GOV.BR
	TOTAL DE ESCOLA 17			**218**	**278**	**17**									

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL / CAPITAL
2011

DISTRITAL 04

Nº de Ordem	Escola	Zona	Cod.Sa es/SIGE	Salas			Endereço	Nº	Complemento	Bairro	Bairro Atual	CEP	Fone	Gestor(a)	E-mail
				Prédio	Utilizada	6º ao 9º									
	COORDENADORIA DISTRITAL	**ESCOLA ESTADUAL CASTELO BRANCO**					**TRAVESSA ADERSON DE MENEZES**			**SÃO JORGE**			3216-8416	**ANGELIC/**	coordenadoria4@seduc.am.gov.br
01	ESCOLA ESTADUAL AGNELLO BITTENCOURT	OESTE	86	9	12	X	RUA DO CAMPO	S/N		SANTO AGOSTINHO		69036660	3216-2657	CHIRLAINI	EEAGNELOB@SEDUC.AM.GOV.BR
02	ESCOLA ESTADUAL ALFREDO FERNANDES	OESTE	21	10	10	X	RUA Y	S/N		NOVA ESPERANÇA	PLANALTO	69042421	3216-2633	MARIA SA	EEAFEMANDES@SEDUC.AM.GOV.BR
03	ESCOLA ESTADUAL ANTONIO BITTENCOURT	OESTE	170	11	11	X	RUA PRESIDENTE DUTRA 1914	72		GLÓRIA		69027110	3216-8469	MARIA NIL	EEABITTECOURT@SEDUC.AM.GOV.BR
04	ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO DA ENCARNAÇÃO FILHO	OESTE	22	15	16	X	AV. DESEMBARGADOR JOÃO MACHADO	211	LÍRIO DO VALE II	LÍRIO DO VALE		69037000	3658-3542	CARLOS A	EEAENCARNACAO@SEDUC.AM.GOV.BR
05	ESCOLA ESTADUAL BENJAMIN MAGALHÃES BRANDÃO	OESTE	88	13	22	X	RUA BELO HORIZONTE	S/N	COMPENSA II		COMPENSA	69036100	3216-8420	LAURA MA	EEBMAGALHAES@SEDUC.AM.GOV.BR
06	ESCOLA ESTADUAL ELDAH BITTON TELLES DA ROCHA	OESTE	90	36	40	X	RUA T - 8	S/N	COMPENSA III	COMPENSA III	COMPENSA	69035350	3216-8428	IVANILDO	EEELDAHBITTON@SEDUC.AM.GOV.BR
07	ESCOLA ESTADUAL FUETH PAULO MOURÃO	OESTE	153	12	12	X	RUA BRASIL	S/N		SÃO JORGE		69033070	3216-8413	LIDIMAR J	EEFUETHPMOURAO@SEDUC.AM.GOV.BR
08	ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR MELO PÓVOAS	OESTE	174	13	13	X	RUA COMENDADOR MATOS AREOSA	S/N		SANTO ANTÔNIO		69027130	3216-8472	MARIA INE	EEMPOVOAS@SEDUC.AM.GOV.BR
09	ESCOLA ESTADUAL JÚLIA BITTENCOURT	OESTE	92	12	16	X	AV. BRASIL	S/N	COMPENSA I	COMPENSA I	COMPENSA	69036110	3216-8488	MARIA DE JESUS CAVALCANTE MENEZES	
10	ESCOLA ESTADUAL MARECHAL HERMES	OESTE	157	14	16	X	AV. VALE DO PÓ - CJ COPHASA	S/N	CJ. COPHASA	NOVA ESPERANÇA		69037460	3216-2625	ALINE GRÉCIA TAVARES	
11	ESCOLA ESTADUAL MARQUÊS DE S. CRUZ - T. INTEGRAL	OESTE	173	10	10	X	RUA VÍRGILIO RAMOS	S/N		SÃO RAIMUNDO		69027060	3216-8455	MARIA ALI	EEMDSANTACRUZ@SEDUC.AM.GOV.BR
12	ESCOLA ESTADUAL PE. PEDRO GISLANDY	OESTE	93	15	19	X	RUA BELO HORIZONTE	S/N	COMPENSA I	COMPENSA I	COMPENSA	69036100	3216-8422	FRANCIM/	EEPPGISLANDY@SEDUC.AM.GOV.BR
13	ESCOLA ESTADUAL PEDRO SILVESTRE	OESTE	177	9	9	X	RUA RIO BRANCO	S/N		SÃO RAIMUNDO		69027034	3216-8491	SIENNE CI	EEPEDROSILVESTRE@SEDUC.AM.GOV.BR
14	ESCOLA ESTADUAL PROF. JOSÉ RIBAMAR DA COSTA	OESTE	24	12	12	X	RUA 6 Q - 06 CJ. AUGUSTO MONTENEGRO	S/N	CJ A. MONTENEGRO	LÍRIO DO VALE		69038330	3216-2636	MARCO TI	EEJRIBAMAR@SEDUC.AM.GOV.BR
15	ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO	OESTE	178	14	15	X	RUA DR LAURO BITTENCOURT	S/N		SANTO ANTÔNIO		69090060	3671-3031	ROSIAN B	EESANTOANTONIO@SEDUC.AM.GOV.BR
16	ESCOLA ESTADUAL WALDEMIRO PERES LUSTOZA	OESTE	94	9	12	X	RUA T-6	33 B	COMPENSA III	COMPENSA III	COMPENSA	69036110	3216-8437	IONE MAR	EEWTLUSTOZA@SEDUC.AM.GOV.BR
17	ESCOLA ESTADUAL ZULMIRA BITTENCOURT	SUL	159	20	11	X	RUA SÃO CRISTOVÃO	S/N		SÃO JORGE		69033420	3216-8452	OSVALDIN	EEZBITTENCOURT@SEDUC.AM.GOV.BR
	TOTAL ESCOLAS = 17			**23**	**256**	**17**									

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL / CAPITAL
2011

DISTRITAL 05

Nº de Ordem	Escola	Zona	Cod.Sae s/SIGEA	Salas			Endereço	Nº	Complemento	Bairro	Bairro Atual	CEP	Fone	Gestor(a)	E-mail
				Prédio	Utilizada	6º ao 9º									
	COORDENADORIA DISTRITAL						RUA I - CJ. JOÃO BOSCO II	112		SÃO JOSÉ			3638-2675	MARIA NAZARE SALES VICENTIM	coordenadoria5@seduc.am.gov.br
01	CENTRO EDUCACIONAL BERENICE MARTINS	LESTE	121	9	11	X	RUA ENCONTRO DAS ÁGUAS	S/N		MAUAZINHO		69075300	3216-4122	Mª DE JESUS ATANASIO DA S. MACENA	CEBMARTINS@SEDUC.AM.GOV.BR
02	ESCOLA ESTADUAL ALMIRANTE ERNESTO M. BAPTISTA	LESTE	103	10	12	X	RUA H - VILA MILITAR (MARINHA)	S/N	VILA MILITAR	VILA BURITI		69075590	3216-4108	DARCY DO CARMO VASCONCELOS	EEAEBAPTISTA@SEDUC.AM.GOV.BR
03	ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO NUNES JIMENEZ	LESTE	1506	20	11	X	RUA ANTENOR CAVALCANTE	S/N		ZUMBI DOS PALMARES			3234-9740	WASHINGTON LUIZ SOARES CARDOSO	EEANIMENEZES@SEDUC.AM.GOV.BR
04	ESCOLA ESTADUAL AURÉA PINHEIRO BRAGA	LESTE	7222	9	19	X	AV. PERIMETRAL	S/N	CIDADE DO LESTE	GRANDE VITÓRIA	GILBERTO MESTRINHO		3644-2597	MARIA REGINA LOPES ANTUNES	EEAUREABRAGA@SEDUC.AM.GOV.BR
05	ESCOLA ESTADUAL CACILDA BRAULE PINTO	LESTE	96	11	17	X	RUA SÃO PEDRO	S/N	COROADO II	COROADO 2	COROADO	69082080	3216-1603	MENADE LIMA DA SILVA	EECBRAULE@SEDUC.AM.GOV.BR
06	ESCOLA ESTADUAL DAISAKU IKEDA	LESTE	6486	10	30	X	RUA RAUL PAVON	S/N	SÃO JOSÉ	SÃO JOSÉ 4 OPERÁRIO	GILBERTO MESTRINHO	69088000	3682-4862	ANA ANDRÉA OLIVEIRA SOUZA	EEDIKEDA@SEDUC.AM.GOV.BR
07	ESCOLA ESTADUAL DOM JACSON D. RODRIGUES	LESTE	1282	13	16	X	RUA 23 - QUADRA H. COLINA DO ALEIXO	S/N	SÃO JOSÉ I	SÃO JOSÉ 2 OPERÁRIO	SÃO JOSÉ OPERÁRIO	69083660	3216-1614	ADRIANA DO NASCIMENTO MELO	EEDOMJACKSON@SEDUC.AM.GOV.BR
08	ESCOLA ESTADUAL ERNESTO PENAFORT	LESTE	1383	36	23	X	RUA MARGINAL	S/N	SÃO JOSÉ II	SÃO JOSÉ 2	SÃO JOSÉ OPERÁRIO	69086003	3216-1646	GRACIETE NASCIMENTO SIMÃO	EEEPENAFORT@SEDUC.AM.GOV.BR
09	ESCOLA ESTADUAL JORGE KARAN	LESTE	1284	9	19	X	RUA TUCANO	364		TANCREDO NEVES		69087000	3216-1652	CLEUCIMAR ROBERTO DE CASTRO	EEJKARAN@SEDUC.AM.GOV.BR
10	ESCOLA ESTADUAL GILBERTO MESTRINHO	LESTE	163	12	13	X	RUA DANILO DE MATOS AREOSA	S/N		C. ANTÔNIO ALEIXO		69060000	3216-4117	LUCICLEIA PEREIRA MOREIRA	EEGMESTRINHO@SEDUC.AM.GOV.BR
11	ESCOLA ESTADUAL MANUEL RODRIGUES DE SOUZA	LESTE	1515	13	19	X	RUA ITACOLOMY	S/N		ARMANDO MENDES		69000000	3216-4130	EVANDRO MATOS MARTINS	EEMANOELRODRIGUES@SEDUC.AM.GOV.BR
12	ESCOLA ESTADUAL MARIA ARMINDA G. DE ANDRADE	LESTE	99	12	12	X	RUA PEDRO TEIXEIRA	500	COROADO III	COROADO 3	COROADO	69082740	3216-1620	ADRIANO GOES DE SOUZA	EEMAGUIMARAES@SEDUC.AM.GOV.BR
13	ESCOLA ESTADUAL MARIA MADALENA S. DE LIMA	LESTE	165	18	22	X	RUA J, QUADRA 33	S/N		ARMANDO MENDES		69089140	3216-4100	ANTONIO GERALDO DA COSTA	EEMMADALENA@SEDUC.AM.GOV.BR
14	ESCOLA ESTADUAL PADRE LUIS RUAS	LESTE	1377	13	19	X	RUA BOM JESUS	1760	ZUMBI III	ZUMBI 3	ZUMBI DOS PALMARES	69010330	3216-1639	JOSELANE MOUZINHO BRITO	EEPLUISRUAS@SEDUC.AM.GOV.BR
15	ESCOLA ESTADUAL PROF. ANTÔNIO MAURITY M. COELHO	LESTE	161	8	15	X	RUA ATÍLIO PEDROSA - CJ OURO VERDE	22	OURO VERDE	COROADO		69082440	3216-1600	LEIDE CARDOSO DA SILVA	EEAMAURITY@SEDUC.AM.GOV.BR
16	ESCOLA ESTADUAL PROF. CLEOMENES DO C. CHAVES	LESTE	1378	12	22	X	RUA 10 COM RUA ELSON	S/N	IV ETAPA	JORGE TEIXEIRA		69087380	3216-1655	JOÃO BATISTA COSTA RIBEIRO	EECLEOMENES@SEDUC.AM.GOV.BR
17	ESCOLA ESTADUAL PROF CECILIA FERREIRA DA SILVA	LESTE		12	12	X	RUA HORTELÃ	9	JOÃO PAULO	JORGE TEIXEIRA				DEIZE MONTEIRO SARAIVA	
18	ESCOLA ESTADUAL PROF.REINALDO THOMPSON	LESTE	101	6	15	X	RUA PRESIDENTE MEDICI	460	COROADO I	COROADO 1	COROADO	69082800	3216-1623	JOÃO FERNANDES BORGES NETO	EERTHOMPSON@SEDUC.AM.GOV.BR
19	ESCOLA ESTADUAL PROFª. MARIA TEIXEIRA GOES	LESTE	166	14	20	X	RUA DRA DÍDIA	S/N	ZUMBI II	ZUMBI 2	ZUMBI DOS PALMARES	69085000	3616-1642	MARTA CARVALHO	EEMTEIXEIRAGOES@SEDUC.AM.GOV.BR
20	ESCOLA ESTADUAL DEP. JOSUÉ CLÁUDIO DE SOUZA	LESTE	97	15	19	X	AV. BEIRA RIO	S/N	COROADO III	COROADO 3	COROADO	69080540	3216-1610	ANA RITA CORREA DA COSTA	EEJCDSOUZA@SEDUC.AM.GOV.BR
21	ESCOLA ESTADUAL RILTON LEAL FILHO	LESTE	167	15	20	X	RUA J, QUADRA 33	S/N		ARMANDO MENDES		69089140	3216-4115	ANTONIO C MAGALHAES DE MENEZES	EERILTONLEAL@SEDUC.AM.GOV.BR
22	ESCOLA ESTADUAL VASCO VASQUES	LESTE	168	18	20	X	RUA NOVA ESPERANÇA	S/N		JORGE TEIXEIRA		69087380	3216-1649	NANCY SILVA DE MELO ROSAS	EEVASCOVASQUES@SEDUC.AM.GOV.BR
	TOTAL ESCOLA = 22			**295**	**386**	**22**									

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
CADASTRO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL / CAPITAL
2011

DISTRITAL 06

Nº de Ordem	Escola	Zona	Cod.Sa es/SIGE	Salas			Endereço	Nº	Complemento	Bairro	Bairro Atual	CEP	Fone	Gestor(a)	E-mail
				Prédio	Utilizada	6º ao 9º									
	COORDENADORIA DISTRITAL						**RUA 27 QUADRA 115**	**31**	**NUCLEO 3**	CIDADE NOVA	**CIDADE NOVA**	69097000	**3638-8842**	**EMÍLIA VE**	coordenadoria6@seduc.am.gov.br
01	ALDEIA DO CONHEC. PROFª. RUTH P. GONÇALVES	NORTE	1617	9	24	X	AV. NOEL NUTELS	51		CIDADE NOVA 1	CIDADE NOVA	69093771	3216-6470	JOSIAS DO	ACRUTHPRESTES@SEDUC.AM.GOV.BR
02	CENTRO EDUCACIONAL ARTHUR VIRGÍLIO FILHO	NORTE	76	22	24	X	RUA NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	69		SANTA ETELVINA		69059420	3216-7116	DORIS DA	CEARTHUVFILHO@SEDUC.AM.GOV.BR
03	ESCOLA EST. TEMPO INTEGRAL MARCANTONIO VILAÇA II - CETI	NORTE	7517	24	24	X	AV. MAX TEIXEIRA	S/N	CIDADE NOVA	CIDADE NOVA			3651-0674	CEL. RUD	EEANTOGILDOPVIANA@SEDUC.AM.GOV.BR
04	ESCOLA EST.TEMPO INTEGRAL DRª ZILDA ARNS NEUMANN - CETI	NORTE	7516	24	24	X	RUA SANTA MARTA	S/N		NOVO ISRAEL			3667-0511	RAIMUND	EEAVDOSSANTOS@SEDUC.AM.GOV.BR
05	ESCOLA ESTADUAL ANA LUCIA DE MORAES C. SILVA	NORTE	7221	12	12	X	RUA PARINTINS	S/N	AMERICA DO SUL	NOVA ISRAEL	COLÔNIA TERRA NOVA		3651-9910	EVALDO B	EEBMARREIROS@SEDUC.AM.GOV.BR
06	ESCOLA ESTADUAL ANA NEIRE MARQUES DA SILVA	NORTE	7421	12	12	X	AV. MAGINAL ESQUERDA, QD 29		CJ GALILEIA II	CIDADE NOVA			3221-2441	MARIA IVI	EECIDCABRAL@SEDUC.AM.GOV.BR
07	ESCOLA ESTADUAL ANTOGILDO PASCOAL VIANA	NORTE	1481	6	15	X	AV. JERUSALÉM	S/N	NOVO ISRAEL I	NOVO ISRAEL 1	COLÔNIA SANTO ANTONIO	69059000	3216-7130	ESTÉLIO F	EEDOMMILTON@SEDUC.AM.GOV.BR
08	ESCOLA ESTADUAL ARLINDO VIEIRA DOS SANTOS	NORTE	1048	11	10	X	AV. CHICO MENDES	825	NOVO ISRAEL II	NOVO ISRAEL	COLÔNIA TERRA NOVA	69068240	3216-5644	ALCILENE	EEAVDARAUJO@SEDUC.AM.GOV.BR
09	ESCOLA ESTADUAL BELARMINO MARREIRO	NORTE	1560	15	18	X	RUA JUNQUEIRA - CONJUNTO ARCO ÍRIS	S/N	CIDADE NOVA III	CIDADE NOVA 3	NOVO ALEIXO	69095000	3645-4041	CEZARIAN	EEJMBANDEIRA@SEDUC.AM.GOV.BR
10	ESCOLA ESTADUAL CID CABRAL DA SILVA	NORTE	1373	13	18	X	RUA M - QUADRA CONJUNTO CANARANAS	S/N	CIDADE NOVA II		CIDADE NOVA	69037280	3667-3580	VALERIA D	EEASAMORIM-SEC@SEDUC.AM.GOV.BR
11	ESCOLA ESTADUAL DESEMB. ANDRÉ V. DE ARAÚJO	NORTE	77	36	22	X	AV. TIMBIRAS	S/N	CIDADE NOVA I	CIDADE NOVA 1	CIDADE NOVA	69090010	3216-6401	KLEPER E	EEEPFILHO@SEDUC.AM.GOV.BR
12	ESCOLA ESTADUAL DOM JOÃO DE SOUZA LIMA	NORTE	78	12	27	X	AV. TIMBIRAS	1154	CIDADE NOVA II	CIDADE NOVA		69090010	3216-6418	ROSENILD	EEFDEPAULA@SEDUC.AM.GOV.BR
13	ESCOLA ESTADUAL DOM MILTON CORRÊA PEREIRA	NORTE	69	6	26	X	AV. PERIMETRAL NÚCLEO 11	S/N	CIDADE NOVA II	CIDADE NOVA 2	CIDADE NOVA	69095000	3216-6406	MIGUELZA	EEHDMLEAO@SEDUC.AM.GOV.BR
14	ESCOLA ESTADUAL DR. JOSÉ MILTON BANDEIRA	NORTE	79	7	16	X	RUA 07 - CJ MONTE SINAI	S/N	MONTE SINAI	CIDADE NOVA		69093440	3216-6423	RAINALDA	EESNOROES@SEDUC.AM.GOV.BR
15	ESCOLA ESTADUAL DRª ZILDA ARNS NEUMANN	NORTE	7422	12	12	X	RUA 212 QD 310		CJ CIDADÃO 5	CIDADE NOVA 5			3637-0888	ROQUE R	EEDULCINEIAVARELA@SEDUC.AM.GOV.BR
16	ESCOLA ESTADUAL ELIRA PINHEIRO	NORTE	1049	12	18	X	RUA BEM - TI - VI - CJ. NOSSA S. FÁTIMA	S/N	N. S. DE FÁTIMA	CIDADE NOVA	CIDADE DE DEUS	69099000	3216-6411	ÁUREA DÁ	EEJCMORAES@SEDUC.AM.GOV.BR
17	ESCOLA ESTADUAL ENGº. ARTHUR SOARES AMORIM	NORTE	70	13	21	X	RUA CARIRE - NÚCLEO 16	60	CIDADE NOVA III	CIDADE NOVA	NOVO ALEIXO	69049140	3216-6458	JULIA SILVA BARBOSA	
18	ESCOLA ESTADUAL ERNESTO PINHO FILHO	NORTE	1514	19	20	X	AV. SAMAÚMA	S/N		M. DAS OLIVEIRAS	NOVA CIDADE	69093132	3221-2546	HILDA QUEIROZ LOPES	
19	ESC. EST. TEMPO INTEGRAL PROF. GARCITYLZO DO L. E SILVA - CETI	OESTE	7466	23	24	X	RUA HERNANDEZ DEUVIMARINA	S/N	PARQUE RIACHUELO	TARUMÃ				PAULO ROBERTO DE FREITAS SOUZA	
20	ESCOLA ESTADUAL FRANCISCA DE P. DE J. IZABEL	NORTE	80	13	14	X	RUA 05 - QUADRA 67 - CJ FRA. MENDES	S/N	CJ. FCA. MENDES	CIDADE NOVA		69090590	3216-6415	ALEXSANDRO SOARES DE LIMA	
21	ESCOLA ESTADUAL HOMERO DE MIRANDA LEÃO	NORTE	81	8	17	X	AV. ATROARIS - CJ RENATO SOUZA PINTO	S/N	RENATO S. PINTO	CIDADE NOVA		69020220	3216-6427	GREICYM/	EEOSMARPEDROSA@SEDUC.AM.GOV.BR
22	ESCOLA ESTADUAL INSPETORA DULCINÉIA V. MOURA	NORTE	82	6	26	X	RUA AYMORÉ	220		NOVO ISRAEL	COLÔNIA TERRA NOVA	69070230	3216-7123	FABIANE L	EEHTRIBUZZY@SEDUC.AM.GOV.BR
23	ESCOLA ESTADUAL JÚLIO CÉSAR DE M. PASSOS	NORTE	1474	14	18	X	AV. MAX TEIXEIRA	1041	CIDADE NOVA I	CIDADE NOVA 1	CIDADE NOVA	69093770	3216-6253	JOÃO DE /	EEJBERNARDINO@SEDUC.AM.GOV.BR
24	ESCOLA ESTADUAL LETÍCIO DE CAMPOS DANTAS	NORTE	1375	23	23	X	RUA COLHEIREIRAS	S/N	LOT. FAZENDINHA	CIDADE NOVA	CIDADE DE DEUS	69067300	32168466	VALDIR FA	EERDSANTOS@SEDUC.AM.GOV.BR
25	ESCOLA ESTADUAL MARIA DO CÉU VAZ D'OLIVEIRA	NORTE	83	9	17	X	RUA 5 - CJ MANOA	S/N	CONJ. MANOA	CIDADE NOVA		69093440	3635-7892	ALDEMIR DE JESUS ALMEIDA	
26	ESCOLA ESTADUAL PROF. DORVAL V. MOURA	NORTE	1389	11	22	X	AV. CURAÇAL, QD. 33 - CJ NOVA CIDADE	S/N	NOVA CIDADE	CIDADE NOVA 5	NOVA CIDADE	69097563	3667-4927	LUIS AUGUSTO BASILIO	
27	ESCOLA ESTADUAL PROF. HILDA DE A. TRIBUZY	NORTE	73	9	21	X	AV. NOEL NUTELS	S/N	CIDADE NOVA I	CIDADE NOVA 1	CIDADE NOVA	69093771	3216-6404	RAIMUNDO	EERUYALENCAR@SEDUC.AM.GOV.BR
28	ESCOLA ESTADUAL PROF. JOSÉ B. LINDOSO	SUL	84	18	42	X	AV. RAMO D	S/N	CIDADE NOVA V	CIDADE NOVA 4	NOVO ALEIXO	69091970	3216-6451	WILSON D	EESBENCHIMOL@SEDUC.AM.GOV.BR
29	ESCOLA ESTADUAL PROF. JURACY B. GOMES	NORTE	1283	10	27	X	RUA 40 - QUADRA - 133	S/N	AMAZ. MENDES II	A. MENDES II	NOVO ALEIXO	69097000	3216-6447	RAIMUND/	EESBRAGA@SEDUC.AM.GOV.BR
30	ESCOLA ESTADUAL PROF. OCTÁVIO MOURÃO	NORTE	1507	9	13	X	RUA AMAZONINO MENDES	S/N		SANTA ETELVINA		69059140	3633-1124	ANA LUCI/	EERHOLANDA@SEDUC.AM.GOV.BR
31	ESCOLA ESTADUAL PROF. ROBERTO DOS S. VIEIRA	NORTE	6237	12	32	X	AV. MARGARITA - CJ NOVA CIDADE	S/N	CONJ. NOVA CIDADE	CIDADE NOVA	NOVA CIDADE	69000000	3667-5012	FRANCISC	EEJBEVANGELISTA@SEDUC.AM.GOV.BR
32	ESCOLA ESTADUAL PROF. SEBASTIÃO A. L. FILHO	NORTE	6525	26	27	X	AV. PRINCIPAL 2 - CJ NOVA CIDADE	S/N		SANTA ETELVINA	NOVA CIDADE	69059000	3639-9807	CARITAS DA SILVA BACCIN	
33	ESCOLA ESTADUAL PROF. TEREZA S. TUPINAMBÁ	NORTE	6526	14	14	X	AV. NELPAL QD.98	S/N	NOVA CIDADE	CIDADE NOVA	NOVA CIDADE		3667-1016	JONHE HELENA F. BARBOSA	
34	ESCOLA ESTADUAL RAIMUNDA H. DE SOUZA	NORTE	6294	23	14	X	RUA ARÁUJO LIMA	S/N	MUTIRÃO	A. MENDES II	NOVO ALEIXO	69099000	3249-8685	LAELSON ANJOS DA COSTA	
35	ESCOLA ESTADUAL WALDOCKE FRICK DE LYRA	OESTE	1270	22	24	X	RUA SANTA HELENA COM. PQ.S. PEDRO	S/N		TARUMÃ			32167101	JOÃO SAC	EEEUCLIDIAGRANAEHM@SEDUC.AM.GOV.BR
36	ESCOLA ESTADUAL SEBASTIÃO NORÕES	NORTE	74	12	24	X	RUA Q QUADRA 20 - CJ RIBEIRO JUNIOR	S/N	CJ. RIBEIRO JR.	CIDADE NOVA 1	NOVA CIDADE	69095040	3216-6436	ALGIZA LOPES E SILVA	
37	ESCOLA ESTADUAL TEMPO INTEGRAL - JOÃO DOS SANTOS BRAGA - CETI	NORTE	7674	24	24	X	RUA CURAÇÃO	S/N	NOVA CIDADE	CIDADE NOVA			*********	JUAREZ RODRIGUES DE OLIVEIRA	
38	ESCOLA ESTADUAL TEMPO INTEGRAL - RAFAEL HENRIQUE P.DOS SANTOS	NORTE	6524	13	13	X	RUA SANTA MARTA	S/N	JESUS ME DEU	NOVA ISRAEL	COLÔNIA TERRA NOVA		3228-8111	NIZETE CORREA NUNES	
	TOTAL ESCOLAS 38			**564**	**779**	**38**									

ANEXO 5

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 13:58:55 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

ENSINO FUNDAMENTAL

	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
E.E.SAMSUNG AMAZONAS																						
VESPERTINO	55	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	55	4	13	1	22	1	12	1	8	1
NOTURNO	31	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	31	1	31	1	0	0	0	0	0	0
Total Escola	86	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	86	5	44	2	22	1	12	1	8	1
Total Distrito	86	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	86	5	44	2	22	1	12	1	8	1
DISTRITAL 01																						
COL. PEDRO SILVESTRE																						
MATUTINO	759	16	759	16	132	3	205	4	188	4	234	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	137	3	137	3	0	0	0	0	0	0	137	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	896	19	896	19	132	3	205	4	188	4	371	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ANTENOR SARMENTO																						
MATUTINO	516	17	516	17	138	5	123	4	94	3	161	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	516	17	516	17	138	5	123	4	94	3	161	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ANTONIO TELLES																						
MATUTINO	191	5	191	5	66	2	40	1	45	1	40	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	193	5	193	5	43	1	37	1	72	2	41	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	384	10	384	10	109	3	77	2	117	3	81	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. BALBINA MESTRINHO																						
MATUTINO	345	8	345	8	88	2	85	2	86	2	86	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	345	8	345	8	88	2	85	2	86	2	86	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. CARVALHO LEAL																						
VESPERTINO	260	8	260	8	55	2	52	2	36	1	117	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	260	8	260	8	55	2	52	2	36	1	117	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. EUNICE SERRANO																						
MATUTINO	300	7	300	7	43	1	90	2	88	2	79	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
Total Escola	300	7	300	7	43	1	90	2	88	2	79	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. FARIAS BRITO																						
MATUTINO	321	7	321	7	48	1	54	1	87	2	132	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	321	7	321	7	48	1	54	1	87	2	132	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. GETULIO VARGAS																						
MATUTINO	270	8	270	8	64	2	69	2	70	2	67	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	243	8	243	8	67	2	59	2	54	2	63	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	513	16	513	16	131	4	128	4	124	4	130	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. LUIZINHA NASCIMENTO																						
MATUTINO	375	9	375	9	123	3	80	2	83	2	89	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	47	1	47	1	0	0	0	0	0	0	47	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	422	10	422	10	123	3	80	2	83	2	136	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. NILO PECANHA																						
MATUTINO	227	7	227	7	64	2	53	1	48	2	62	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	215	7	215	7	62	2	43	2	39	1	71	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	442	14	442	14	126	4	96	3	87	3	133	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. PE AGOSTINHO MARTIN																						
VESPERTINO	241	7	241	7	71	2	64	2	70	2	36	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	241	7	241	7	71	2	64	2	70	2	36	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. RUY ARAUJO																						
VESPERTINO	269	8	269	8	71	2	66	2	66	2	66	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	269	8	269	8	71	2	66	2	66	2	66	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. SALDANHA MARINHO																						
MATUTINO																						
VESPERTINO																						

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

ENSINO FUNDAMENTAL

	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
Total Escola																						
E.E. VICENTE SCHETTINI																						
MATUTINO	309	9	309	9	0	0	0	0	138	4	171	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	238	7	238	7	130	4	108	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	547	16	547	16	130	4	108	3	138	4	171	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. 1º DE MAIO																						
VESPERTINO	250	6	250	6	87	2	45	1	41	1	77	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	250	6	250	6	87	2	45	1	41	1	77	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IEA																						
INTEGRAL	278	7	278	7	105	3	82	2	91	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	278	7	278	7	105	3	82	2	91	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Distrito	5984	172	5984	172	1457	43	1355	38	1396	41	1776	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DISTRITAL 02																						
E.E. ADALBERTO VALE																						
MATUTINO	325	8	325	8	0	0	0	0	158	4	167	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	336	8	336	8	177	4	159	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	661	16	661	16	177	4	159	4	158	4	167	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ALFREDO CAMPOS																						
VESPERTINO	141	5	141	5	31	1	31	1	33	1	46	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	141	5	141	5	31	1	31	1	33	1	46	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. BRIG. JOAO CAMARAO																						
MATUTINO	120	3	120	3	120	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	357	9	357	9	0	0	121	3	119	3	117	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	477	12	477	12	120	3	121	3	119	3	117	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
E.E. CUNHA MELO																						
MATUTINO	332	8	332	8	119	3	75	2	60	1	78	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	332	8	332	8	119	3	75	2	60	1	78	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. DIANA PINHEIRO																						
MATUTINO	431	10	431	10	193	4	154	3	84	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	133	4	133	4	0	0	0	0	0	0	133	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	52	2	52	2	0	0	0	0	25	1	27	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	616	16	616	16	193	4	154	3	109	4	160	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. DORVAL PORTO																						
MATUTINO	87	2	87	2	0	0	0	0	0	0	87	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	87	2	87	2	0	0	0	0	0	0	87	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ESTELITA TAPAJOS																						
MATUTINO	583	14	583	14	153	4	161	4	133	3	136	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	583	14	583	14	153	4	161	4	133	3	136	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ISAAC BENZECRY																						
INTEGRAL	291	8	291	8	79	2	75	2	82	2	55	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	291	8	291	8	79	2	75	2	82	2	55	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. JACIMAR SILVA GAMA																						
VESPERTINO	479	12	479	12	134	3	122	3	107	3	116	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	479	12	479	12	134	3	122	3	107	3	116	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. JOSE CARLOS (GM-3)																						
MATUTINO	275	7	275	7	85	2	78	2	29	1	83	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	275	7	275	7	85	2	78	2	29	1	83	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. LEOPOLDO NEVES																						
MATUTINO	198	7	198	7	66	2	45	2	27	1	60	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
Total Escola	198	7	198	7	66	2	45	2	27	1	60	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. LUCINDA FELIX																						
VESPERTINO	273	7	273	7	119	3	67	2	32	1	55	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	273	7	273	7	119	3	67	2	32	1	55	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. LUIS DE CAMOES																						
VESPERTINO	359	8	359	8	134	3	93	2	47	1	85	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	359	8	359	8	134	3	93	2	47	1	85	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. MILBURGES ARAUJO																						
VESPERTINO	324	9	324	9	79	2	67	2	64	2	114	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	324	9	324	9	79	2	67	2	64	2	114	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. NATHALIA UCHOA																						
VESPERTINO	303	7	303	7	90	2	90	2	35	1	88	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	303	7	303	7	90	2	90	2	35	1	88	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. NELSON A. FERREIRA																						
MATUTINO	366	10	366	10	116	3	105	3	63	2	82	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	236	6	236	6	78	2	40	1	73	2	45	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	602	16	602	16	194	5	145	4	136	4	127	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ONDINA DE PAULA																						
VESPERTINO	295	7	295	7	0	0	0	0	117	3	178	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	295	7	295	7	0	0	0	0	117	3	178	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. SEN. ANTOVILA MOURAO																						
VESPERTINO	363	8	363	8	93	2	93	2	90	2	87	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	363	8	363	8	93	2	93	2	90	2	87	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. TIRADENTES																						

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
MATUTINO	644	18	644	18	204	6	147	4	140	4	153	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	644	18	644	18	204	6	147	4	140	4	153	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E.T.I. DJALMA BATISTA																						
INTEGRAL	940	24	940	24	178	4	460	12	187	5	115	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	940	24	940	24	178	4	460	12	187	5	115	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Distrito	8243	211	8243	211	2248	55	2183	56	1705	46	2107	54	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DISTRITAL 03																						
E E ALDA BARATA																						
MATUTINO	449	10	449	10	90	2	136	3	134	3	89	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	453	10	453	10	139	3	132	3	92	2	90	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	902	20	902	20	229	5	268	6	226	5	179	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ALTAIR SEVERIANO																						
INTEGRAL	345	8	345	8	90	2	91	2	85	2	79	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	345	8	345	8	90	2	91	2	85	2	79	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ANGELO RAMAZZOTTI																						
MATUTINO	633	14	633	14	138	3	143	3	181	4	171	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	633	14	633	14	138	3	143	3	181	4	171	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. FRANCISCA BOTINELLY																						
VESPERTINO	451	10	451	10	91	2	139	3	89	2	132	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	451	10	451	10	91	2	139	3	89	2	132	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. HERBERT PALHANO																						
VESPERTINO	211	6	211	6	43	2	44	1	80	2	44	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	211	6	211	6	43	2	44	1	80	2	44	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. JOSE BENTES																						

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
VESPERTINO	389	10	389	10	82	2	80	2	111	3	116	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	389	10	389	10	82	2	80	2	111	3	116	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. JOSEPHINA DE MELO																						
MATUTINO																						
VESPERTINO																						
Total Escola																						
E.E. LEONILA MARINHO																						
MATUTINO	584	13	584	13	134	3	136	3	179	4	135	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	395	9	395	9	125	3	89	2	88	2	93	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	979	22	979	22	259	6	225	5	267	6	228	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. LEONOR SANTIAGO																						
INTEGRAL	261	7	261	7	96	3	83	2	45	1	37	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	261	7	261	7	96	3	83	2	45	1	37	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. MARIA DE LOURDES																						
VESPERTINO	553	14	553	14	112	3	159	4	128	3	154	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	553	14	553	14	112	3	159	4	128	3	154	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. MARIA RODRIGUES																						
MATUTINO	420	10	420	10	0	0	133	3	121	3	166	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	420	10	420	10	0	0	133	3	121	3	166	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. OLGA FALCONE																						
MATUTINO	540	14	540	14	195	5	157	4	109	3	79	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	150	4	150	4	37	1	0	0	0	0	113	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	690	18	690	18	232	6	157	4	109	3	192	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. RAIMUNDO NOGUEIRA																						
MATUTINO	723	19	723	19	218	5	198	5	166	5	141	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
VESPERTINO	682	17	682	17	245	6	121	3	157	4	159	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1405	36	1405	36	463	11	319	8	323	9	300	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ROSINA FERREIRA																						
MATUTINO	403	10	403	10	110	3	105	3	95	2	93	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	381	10	381	10	112	3	100	3	122	3	47	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	784	20	784	20	222	6	205	6	217	5	140	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. VICENTE TELLES																						
MATUTINO	504	11	504	11	136	3	93	2	138	3	137	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	508	13	496	11	134	3	91	2	137	3	134	3	12	2	0	0	0	0	0	0	12	2
NOTURNO	379	9	379	9	86	2	84	2	83	2	126	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1391	33	1379	31	356	8	268	6	358	8	397	9	12	2	0	0	0	0	0	0	12	2
E.E.ARTHUR ARAUJO																						
MATUTINO	285	7	285	7	47	1	68	2	80	2	90	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	237	7	237	7	107	3	62	2	29	1	39	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	522	14	522	14	154	4	130	4	109	3	129	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E.FRANCELINA DANTAS																						
MATUTINO	621	16	621	16	344	8	277	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	463	12	463	12	0	0	0	0	188	5	275	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1084	28	1084	28	344	8	277	8	188	5	275	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E.SIMON BOLIVAR																						
VESPERTINO	480	12	480	12	138	3	119	3	114	3	109	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	480	12	480	12	138	3	119	3	114	3	109	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Distrito	11500	284	11488	282	3049	74	2840	72	2751	67	2848	69	12	2	0	0	0	0	0	0	12	2
DISTRITAL 04																						
E.E. AGNELO BITTENCOURT																						

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
VESPERTINO	421	10	421	10	118	3	85	2	124	3	94	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	421	10	421	10	118	3	85	2	124	3	94	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ANTONIO BITTENCORT																						
MATUTINO	359	9	359	9	79	2	85	2	115	3	80	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	354	9	354	9	124	3	85	2	75	2	70	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	713	18	713	18	203	5	170	4	190	5	150	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ANTONIO ENCARNACAO																						
MATUTINO	558	13	558	13	177	4	119	3	129	3	133	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	134	3	134	3	0	0	44	1	45	1	45	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	692	16	692	16	177	4	163	4	174	4	178	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. BENJAMIN MAGALHAES																						
MATUTINO	269	6	269	6	136	3	0	0	0	0	133	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	269	6	269	6	136	3	0	0	0	0	133	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ELDAH BITTON																						
MATUTINO	1173	34	1173	34	413	12	444	13	316	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	224	6	224	6	0	0	0	0	0	0	224	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1397	40	1397	40	413	12	444	13	316	9	224	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. FUETH PAULO MOURAO																						
MATUTINO	478	11	478	11	128	3	129	3	95	2	126	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	473	11	473	11	169	4	133	3	90	2	81	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	49	2	49	2	0	0	0	0	0	0	49	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1000	24	1000	24	297	7	262	6	185	4	256	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. JULIA BITTENCOURT																						
MATUTINO	482	11	482	11	0	0	0	0	220	5	262	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	496	11	496	11	276	6	220	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	40	1	40	1	0	0	0	0	0	0	40	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
Total Escola	1018	23	1018	23	276	6	220	5	220	5	302	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. MARECHAL HERMES																						
VESPERTINO	493	12	493	12	132	3	128	3	121	3	112	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	493	12	493	12	132	3	128	3	121	3	112	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. MARQUES SANTA CRUZ																						
INTEGRAL	401	10	401	10	173	4	86	2	73	2	69	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	401	10	401	10	173	4	86	2	73	2	69	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. MELO E POVOAS																						
MATUTINO	281	8	281	8	86	2	118	4	77	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	87	4	87	4	0	0	0	0	0	0	87	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	368	12	368	12	86	2	118	4	77	2	87	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. PE. PEDRO GISLANDY																						
MATUTINO	621	14	621	14	138	3	223	5	146	3	114	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	598	14	598	14	209	5	164	4	151	3	74	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1219	28	1219	28	347	8	387	9	297	6	188	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. PEDRO SILVESTRE																						
MATUTINO	367	9	367	9	109	3	88	2	82	2	88	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	337	8	337	8	119	3	85	2	88	2	45	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	49	2	49	2	0	0	0	0	0	0	49	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	753	19	753	19	228	6	173	4	170	4	182	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. SANTO ANTONIO																						
MATUTINO	325	10	325	10	74	2	91	3	68	2	92	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	50	2	50	2	0	0	0	0	0	0	50	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	375	12	375	12	74	2	91	3	68	2	142	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. WALDEMIRO PERES																						

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
NOTURNO	70	2	70	2	0	0	0	0	0	0	70	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	70	2	70	2	0	0	0	0	0	0	70	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ZULMIRA BITTENCOURT																						
VESPERTINO	348	9	348	9	122	3	105	3	79	2	42	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	348	9	348	9	122	3	105	3	79	2	42	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E.ALFREDO FERNANDES																						
MATUTINO	299	8	299	8	0	0	106	3	87	2	106	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	153	4	153	4	153	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	452	12	452	12	153	4	106	3	87	2	106	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EE JOSE RIBAMAR COSTA																						
VESPERTINO	440	12	440	12	118	3	108	3	118	3	96	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	47	2	47	2	0	0	0	0	0	0	47	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	487	14	487	14	118	3	108	3	118	3	143	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Distrito	10476	267	10476	267	3053	75	2646	68	2299	56	2478	68	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DISTRITAL 05																						
E.E. ALMIRANTE BAPTISTA																						
VESPERTINO	300	8	300	8	78	2	98	3	50	1	74	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	300	8	300	8	78	2	98	3	50	1	74	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ANTONIO JIMENEZ																						
MATUTINO	378	8	378	8	94	2	144	3	140	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	131	3	131	3	0	0	0	0	0	0	131	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	509	11	509	11	94	2	144	3	140	3	131	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ANTONIO MAURITY																						
MATUTINO	631	14	631	14	91	2	137	3	179	4	224	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	631	14	631	14	91	2	137	3	179	4	224	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
E.E. AUREA BRAGA																						
MATUTINO	918	19	918	19	396	8	320	7	152	3	50	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	241	5	241	5	0	0	0	0	48	1	193	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	51	1	51	1	0	0	0	0	0	0	51	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1210	25	1210	25	396	8	320	7	200	4	294	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. BERENICE MARTINS																						
MATUTINO	304	7	304	7	29	1	89	2	100	2	86	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	304	7	304	7	29	1	89	2	100	2	86	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. CACILDA BRAULE																						
MATUTINO	510	12	510	12	136	4	102	2	100	2	172	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	425	11	425	11	127	4	84	2	128	3	86	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	935	23	935	23	263	8	186	4	228	5	258	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. CLEOMENES DO CARMO																						
MATUTINO	830	17	830	17	206	4	209	4	234	5	181	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	46	1	46	1	0	0	0	0	0	0	46	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	876	18	876	18	206	4	209	4	234	5	227	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. DAISAKU IKEDA																						
MATUTINO	854	19	854	19	183	4	224	5	237	5	210	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	752	17	752	17	139	3	171	4	234	5	208	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	49	1	49	1	0	0	0	0	0	0	49	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1655	37	1655	37	322	7	395	9	471	10	467	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. DOM JACSON DAMASCENO																						
MATUTINO	385	9	385	9	167	4	0	0	0	0	218	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	448	10	448	10	91	2	181	4	176	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	833	19	833	19	258	6	181	4	176	4	218	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ERNESTO PENAFORT																						

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
MATUTINO	137	3	137	3	0	0	0	0	0	0	137	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	137	3	137	3	0	0	0	0	0	0	137	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. GILBERTO MESTRINHO																						
MATUTINO	312	7	312	7	134	3	89	2	89	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	176	4	176	4	0	0	0	0	43	1	133	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	488	11	488	11	134	3	89	2	132	3	133	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. JORGE KARAM																						
MATUTINO	532	13	532	13	122	3	126	3	126	3	158	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	532	13	532	13	122	3	126	3	126	3	158	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. JOSUE CLAUDIO																						
NOTURNO	40	1	40	1	0	0	0	0	0	0	40	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	40	1	40	1	0	0	0	0	0	0	40	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. MANOEL RODRIGUES																						
MATUTINO	587	13	587	13	134	3	134	3	139	3	180	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	521	13	521	13	108	3	135	3	114	3	164	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1108	26	1108	26	242	6	269	6	253	6	344	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. MARIA ARMINDA																						
MATUTINO	262	8	262	8	64	2	73	2	65	2	60	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	229	7	229	7	49	2	70	2	65	2	45	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	491	15	491	15	113	4	143	4	130	4	105	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. MARIA MADALENA																						
NOTURNO	48	1	48	1	0	0	0	0	0	0	48	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	48	1	48	1	0	0	0	0	0	0	48	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. MARIA TEIXEIRA GOES																						
MATUTINO	636	15	636	15	285	7	186	4	165	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
VESPERTINO	205	5	205	5	0	0	0	0	0	0	205	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	841	20	841	20	285	7	186	4	165	4	205	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. PE. LUIS RUAS																						
MATUTINO	360	8	360	8	98	2	94	2	83	2	85	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	265	6	265	6	0	0	44	1	87	2	134	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	625	14	625	14	98	2	138	3	170	4	219	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. REINALDO THOMPSON																						
MATUTINO	408	9	408	9	90	2	160	3	113	3	45	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	342	8	342	8	131	3	41	1	39	1	131	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	750	17	750	17	221	5	201	4	152	4	176	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. RILTON LEAL FILHO																						
VESPERTINO	388	12	388	12	119	3	66	2	117	4	86	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	388	12	388	12	119	3	66	2	117	4	86	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. VASCO VASQUES																						
MATUTINO	201	5	201	5	0	0	0	0	44	1	157	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	201	5	201	5	0	0	0	0	44	1	157	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E.PROF.CECILIA FERREIRA																						
MATUTINO	279	8	279	8	35	1	68	2	106	3	70	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	279	8	279	8	35	1	68	2	106	3	70	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E.T.I. IRMA GABRIELLE																						
INTEGRAL	341	9	341	9	98	3	86	2	89	2	68	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	341	9	341	9	98	3	86	2	89	2	68	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EETI.ELISA BESSA FREIRE																						
INTEGRAL	955	24	955	24	142	3	397	10	231	6	185	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	955	24	955	24	142	3	397	10	231	6	185	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
EETI.PROFª CINTHIA REGIA																						
INTEGRAL	805	24	805	24	146	4	320	9	194	6	145	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	805	24	805	24	146	4	320	9	194	6	145	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Distrito	15282	365	15282	365	3492	84	3848	90	3687	88	4255	103	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DISTRITAL 06																						
CETI MARCANTONIO VILACA																						
INTEGRAL	606	15	606	15	167	4	89	2	192	5	158	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	606	15	606	15	167	4	89	2	192	5	158	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ALDEIA RUTH PRESTES																						
MATUTINO	164	4	164	4	0	0	0	0	0	0	164	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	164	4	164	4	0	0	0	0	0	0	164	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ANDRE ARAUJO																						
MATUTINO	897	20	897	20	53	1	269	6	314	7	261	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	87	2	87	2	0	0	0	0	38	1	49	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	984	22	984	22	53	1	269	6	352	8	310	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ARTUR SOARES AMORIM																						
MATUTINO	178	4	178	4	178	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	762	17	762	17	94	2	264	6	226	5	178	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	47	1	47	1	0	0	0	0	0	0	47	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	987	22	987	22	272	6	264	6	226	5	225	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. BELARMINO MARREIRO																						
VESPERTINO	619	15	619	15	207	5	175	4	134	3	103	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	619	15	619	15	207	5	175	4	134	3	103	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. CID CABRAL																						
MATUTINO	716	16	716	16	277	6	342	8	97	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
VESPERTINO	366	8	366	8	0	0	0	0	141	3	225	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1082	24	1082	24	277	6	342	8	238	5	225	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. D. MILTON CORREA																						
MATUTINO	884	20	884	20	175	4	222	5	223	5	264	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	884	20	884	20	175	4	222	5	223	5	264	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. DOM JOAO DE SOUZA																						
VESPERTINO	976	22	976	22	309	7	307	7	183	4	177	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	83	2	83	2	0	0	0	0	0	0	83	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1059	24	1059	24	309	7	307	7	183	4	260	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ELIRA PINHEIRO																						
MATUTINO	190	6	190	6	46	1	89	3	55	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	156	6	156	6	0	0	0	0	106	4	50	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	346	12	346	12	46	1	89	3	161	6	50	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. FRANCISCA DE PAULA																						
MATUTINO	402	9	402	9	402	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	596	13	596	13	0	0	276	6	184	4	136	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	998	22	998	22	402	9	276	6	184	4	136	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. FREI MARIO MONACCELI																						
MATUTINO	560	12	560	12	148	3	138	3	183	4	91	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	93	2	93	2	0	0	0	0	0	0	93	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	653	14	653	14	148	3	138	3	183	4	184	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. HILDA TRIBUZY																						
VESPERTINO	933	20	933	20	240	5	185	4	286	6	222	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	933	20	933	20	240	5	185	4	286	6	222	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. HOMERO DE MIRANDA																						

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital

TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012

SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
MATUTINO	219	5	219	5	0	0	0	0	89	2	130	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	219	5	219	5	0	0	0	0	89	2	130	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. JOSE BERNARDINO																						
MATUTINO	1522	37	1522	37	392	10	464	11	503	12	163	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	276	7	276	7	0	0	0	0	0	0	276	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	151	4	151	4	0	0	0	0	0	0	151	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1949	48	1949	48	392	10	464	11	503	12	590	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. JOSE MILTON BANDEIRA																						
MATUTINO	723	18	723	18	115	4	199	5	185	4	224	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	723	18	723	18	115	4	199	5	185	4	224	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. JURACY BATISTA GOMES																						
VESPERTINO	1040	23	1040	23	272	6	276	6	270	6	222	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	406	9	406	9	47	1	46	1	90	2	223	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1446	32	1446	32	319	7	322	7	360	8	445	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. LETICIO DE CAMPOS																						
MATUTINO	742	17	742	17	569	13	173	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	907	21	907	21	0	0	303	7	303	7	301	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1649	38	1649	38	569	13	476	11	303	7	301	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. MARIA DO CEU VAZ																						
MATUTINO	379	10	379	10	119	4	176	4	84	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	199	6	199	6	0	0	0	0	49	2	150	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	578	16	578	16	119	4	176	4	133	4	150	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. RAIMUNDA HOLANDA																						
MATUTINO	467	10	467	10	99	2	138	3	133	3	97	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	467	10	467	10	99	2	138	3	133	3	97	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
E.E.JULIO CESAR PASSOS																						
MATUTINO	696	15	696	15	194	5	152	3	155	3	195	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	696	15	696	15	194	5	152	3	155	3	195	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Distrito	17042	396	17042	396	4103	96	4283	98	4223	98	4433	104	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DISTRITAL 07																						
C.E. ARTHUR VIRGILIO																						
MATUTINO	725	16	725	16	140	3	135	3	225	5	225	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	725	16	725	16	140	3	135	3	225	5	225	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ANA LUCIA DE MORAES																						
VESPERTINO	527	12	527	12	144	3	177	4	123	3	83	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	527	12	527	12	144	3	177	4	123	3	83	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ANA NEIRE MARQUES																						
VESPERTINO	550	12	550	12	49	1	140	3	182	4	179	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	550	12	550	12	49	1	140	3	182	4	179	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ANTOGILDO PASCOAL																						
MATUTINO	537	11	537	11	201	4	191	4	145	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	213	5	213	5	0	0	38	1	0	0	175	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	750	16	750	16	201	4	229	5	145	3	175	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ARLINDO VIEIRA																						
MATUTINO	180	7	180	7	0	0	0	0	92	4	88	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	201	7	201	7	129	4	45	2	27	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	381	14	381	14	129	4	45	2	119	5	88	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. DORVAL VARELA																						
VESPERTINO	807	18	807	18	181	4	226	5	223	5	177	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	296	9	296	9	0	0	88	3	108	3	100	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
Total Escola	1103	27	1103	27	181	4	314	8	331	8	277	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. DULCINEIA VARELA																						
MATUTINO	215	6	215	6	0	0	0	0	40	1	175	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	215	6	215	6	0	0	0	0	40	1	175	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ERNESTO PINHO FILHO																						
VESPERTINO	686	15	686	15	227	5	183	4	137	3	139	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	95	2	95	2	0	0	0	0	0	0	95	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	781	17	781	17	227	5	183	4	137	3	234	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. OCTAVIO MOURAO																						
MATUTINO	447	10	447	10	138	3	309	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	364	8	364	8	0	0	0	0	192	4	172	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	811	18	811	18	138	3	309	7	192	4	172	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ROBERTO DOS SANTOS																						
VESPERTINO	1349	29	1349	29	364	8	367	8	367	8	251	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	138	3	138	3	0	0	0	0	0	0	138	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1487	32	1487	32	364	8	367	8	367	8	389	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. SAMUEL BENCHIMOL																						
VESPERTINO	661	14	661	14	194	4	177	4	183	4	107	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	85	2	85	2	0	0	0	0	0	0	85	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	746	16	746	16	194	4	177	4	183	4	192	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. SEBASTIAO AUGUSTO																						
MATUTINO	226	5	226	5	226	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	483	10	483	10	48	1	198	4	103	2	134	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	139	4	139	4	0	0	0	0	0	0	139	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	848	19	848	19	274	6	198	4	103	2	273	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital | TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012 | SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
E.E. SEBASTIAO NOROES																						
VESPERTINO	760	17	760	17	182	4	179	4	219	5	180	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	74	2	74	2	0	0	0	0	0	0	74	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	834	19	834	19	182	4	179	4	219	5	254	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. TEREZA S. TUPINAMBA																						
VESPERTINO	501	11	501	11	96	2	140	3	133	3	132	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	501	11	501	11	96	2	140	3	133	3	132	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. WALDOCK FRICKE																						
MATUTINO	611	14	611	14	301	7	177	4	133	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VESPERTINO	662	16	662	16	76	2	160	4	163	4	263	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NOTURNO	60	2	60	2	0	0	0	0	0	0	60	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	1333	32	1333	32	377	9	337	8	296	7	323	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E. ZILDA ARNS																						
VESPERTINO	553	12	553	12	142	3	179	4	135	3	97	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	553	12	553	12	142	3	179	4	135	3	97	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.E.T.I DRA. ZILDA ARNS																						
INTEGRAL	603	18	603	18	156	5	111	3	206	6	130	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	603	18	603	18	156	5	111	3	206	6	130	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EETI.GARCITYLZO SILVA																						
INTEGRAL	441	12	441	12	161	4	111	3	106	3	63	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	441	12	441	12	161	4	111	3	106	3	63	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EETI.JOAO DOS SANTOS																						
INTEGRAL	599	15	599	15	91	2	123	3	194	5	191	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Escola	599	15	599	15	91	2	123	3	194	5	191	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Distrito	13788	324	13788	324	3246	74	3454	80	3436	82	3652	88	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
GERÊNCIA DE ESTUDOS, PESQUISAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

ANO: 2012 REDE: ESTADUAL MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO: FUNDAMENTAL EMISSÃO: 23/05/2012 SERVIÇO: RELINIC

TIPO AGRUPAMENTO: Capital

TIPO RELATORIO: Resumo da Escola: Turno ordenado por Distrito

DATA BASE: 01/05/2012

SEQUENCIAL: 15

MATRICULA INICIAL DA ESCOLA POR TURNO CLASSIF. POR DISTRITO

	ENSINO FUNDAMENTAL																					
	TOTAL		REGULAR										MEDIADO									
			SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		SUBTOTAL		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT	NA	NT
Total Geral	82401	2024	82303	2017	20648	501	20609	502	19497	478	21549	536	98	7	44	2	22	1	12	1	20	3

F02BV003

FONTE: SEDUC / DPGF / GEPIE NA = NÚMERO DE ALUNOS NT = NÚMERO DE TURMAS