



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

JUAREZ BEZERRA GALVAO

**SENTIDOS SIGNIFICADOS E SABERES ESCOLARES FRENTE À
EXPLORAÇÃO DA BAUXITA NA AMAZONIA**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Orientador: Prof. Dr. Antônio Chizzotti

SÃO PAULO
2014

JUAREZ BEZERRA GALVAO

**SENTIDOS SIGNIFICADOS E SABERES ESCOLARES FRENTE À
EXPLORAÇÃO DA BAUXITA NA AMAZONIA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação, no Programa de Estudos Pós-graduação em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Chizzotti.

Data de Aprovação: _____ / _____ / _____

SÃO PAULO
2014

DEDICATORIA

À Nalanda e Edna Galvão que me ensinam a viver
Efrem Galvão
Ana Maria B. Galvão
Jordan Galvão
Sandra Galvão
Júlia Galvão
Sérgio Galvão
Jader Galvão
Ana Paula Galvão
Joaquim F. Coelho
Dário Oliveira
Alderí
Hermenson
Antônio Bezerra Toyola
Oldemar Fernandes
Francivalda Gonzaga da Rocha
Ednelza Galvão
Ednea, Hernane, Gabriela e Fernando
Lilian e Julio
Sinara, Ana Catarina, Ana Luiza e Flávia.

AGRADECIMENTOS

Ao meu mestre maravilhoso, paciente, solidário e fantástico Prof. Antônio Chizzotti.

Às minhas mulheres Edna e Nalanda que além de pacientes me fortaleceram neste período.

Ao meu sogro pela moradia e paciência de me ouvir neste período.

À Universidade Federal do Oeste do Pará pelo período de liberação.

Despir o lugar de sua importância significa que sua condição e potência, sua plenitude e seu vazio, os dramas nele desempenhados e os espectadores por eles atraídos não podem mais ser considerados assuntos privadamente seus. Os lugares podem propor (e de fato o fazem), mas quem agora dispõe são as forças desconhecidas, descontroladas, irrefreáveis e imprevisíveis que vagam no espaço dos fluxos (BAUMAN, 2013, p.125)

GALVAO, Juarez Bezerra. Sentidos, Significados e saberes dos Sujeitos Escolares Frente à Exploração da Bauxita na Amazônia. 188 f. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

RESUMO

A presente produção textual tem como propósito apresentar sentidos, significados e saberes dos sujeitos escolares frente ao projeto de mineração em Juruti, na Amazônia, analisando as repercussões do projeto da Alcoa para a educação e o Município de Juruti no Oeste do Pará. A mineração como atividade produtiva cresceu e ampliou seus domínios no Brasil nos últimos 20 anos reproduzindo o discurso de desenvolvimento com sustentabilidade. Contudo, muitas são as divergências quanto à efetividade deste discurso, tendo em vista os grandes impactos sociais-ambientais-culturais-políticos que as atividades de mineração provocam e continuam provocando, especialmente nos países com frágeis ações de controle e penalização para os crimes contra o meio ambiente. A ALCOA, uma empresa norte americana que atua na extração da bauxita, foi instalada no Município de Juruti, no Estado do Pará em 2003, com uma perspectiva futura de implantar uma usina de produção de alumina e alumínio na Amazônia. A implantação da empresa não se deu de forma harmônica, pois diferentes segmentos sociais envolveram-se em ações para inviabilizar sua implantação na região. Este cenário instigou-nos a estudar mais profundamente, na perspectiva da teoria crítica reconceituada à realidade educacional no município em meio às interferências da mineradora. É uma tese de abordagem metodológica qualitativa que para a coleta de dados lançamos mão da entrevista semi-estruturada, observação direta e aplicação de questionários direcionados aos seguintes sujeitos: gestores e coordenadores pedagógicos da SEMED; aos conselheiros do Conselho Municipal de Educação (CME); diretor, coordenação pedagógica, professores e funcionários das escolas incluídas no estudo. Realizaram-se grupos focais com representantes de alunos das escolas participantes; questionários fechados direcionados a alunos e pais; análise de documentos e observação participante do cotidiano escolar. Acreditamos que esta tese vem contribuir para o debate sobre a exploração da Amazônia, assim como o papel da educação neste contexto.

Palavras Chaves: Políticas Públicas- Sustentabilidade – Sujeitos Escolares.

ABSTRACT

This text production aims to present senses, meanings and knowledge of school subjects across the mining project in Juruti, Amazon, analyzing the impact of Alcoa's project for education and Juruti County in western Pará as mining activity production grew at expanded their domains in Brazil in the last 20 years playing the discourse of development with sustainability. However, there are many differences regarding the effectiveness of this speech, given the large social - cultural - political - environmental that mining activities cause and continue to cause, especially in countries with weak control actions and penalties for crimes against impacts environment. ALCOA, a U.S. company engaged in the extraction of bauxite, was installed in Juruti County, State of Pará in 2003, with a future perspective to implement a plant for the production of alumina and aluminum in the Amazon. The deployment of the company did not give a harmonic way, because different social groups engaged in actions to derail its implementation in the region. This scenario prompted us to study more deeply the perspective of critical theory reconceptualized the educational reality in the city amid the interference of mining. It is a thesis of qualitative methodological approach to data collection we employed the semi - structured interviews, direct observation and application of targeted questionnaires to the following subjects: managers and coordinators of SEMED, the directors of the Municipal Board of Education (CME); director , teaching coordination, faculty and staff of the schools included in the study. Focus groups were held with representatives of students in participating schools ; closed questionnaires addressed to students and parents; document analysis and participant observation of everyday school life. We believe that this thesis contributes to the debate about the exploitation of the Amazon, as well as the role of education in this context.

KEYWORDS: Public Policies – Sustainability – School Individuals

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Imagem aérea do Município de Juruti-PA e Área de Exploração da ALCOA.	28
Foto 2 – Imagem aérea da frente da Cidade de Juruti-Pa.	28
Figura 1 - Localização geográfica do Município de Juruti-Pa.	29
Foto 3 - Imagem do campo de exploração da bauxita em Juruti-Pa.	30
Foto 4 – Imagem da área de remanejamento de solo na exploração bauxita em Juruti-Pa.	30
Foto 5 – Imagem da parte da frente do Barco/balsa no Rio Amazonas-Pa.	56
Foto 6 – Imagem do local de passageiro na parte interna do barco/balsa - Amazônia-Pa.	57
Foto 7 – Imagem do caminho de acesso à Escola Jatobá no Município de Juruti-Pa.	58
Foto 8 – Imagem externa da Escola Jatobá no Município de Juruti-Pa.	59
Foto 9 – Imagem do corredor principal da Escola Jatobá no Município de Juruti-Pa.	60
Foto 10 – Imagem de acessibilidade ao pavilhão superior da Escola Jatobá no Município de Juruti-Pa.	60
Foto 11 – Imagem do pavilhão principal e área de convivência da Escola Jatobá no Município de Juruti-Pa.	61
Foto 12 – Imagem externa da Escola Preciosa no Município de Juruti-Pa.	64
Foto 13 – Imagem da parte externa das salas de aula da Escola Preciosa no Município de Juruti-Pa.	65
Foto 14 – Imagem da área livre da escola com quadra e banheiros ao fundo da Escola Preciosa - Juruti-Pa.	65
Foto 15 – Imagem de salas de aula da Escola Andiroba - Juruti-Pa.	68
Foto 16 – Imagem de alunos no intervalo de aulas da Escola Andiroba - Juruti-Pa.	69
Foto 17 – Imagem da área de convivência de professores e alunos da Escola Andiroba no Município de Juruti-Pa.	69
Foto 18 – Imagem do pavilhão da Escola Cupiúba - Juruti-Pa.	71
Foto 19 – Imagem externa da Escola Itaúba e Cupiúba no município de Juruti-Pa.	72
Foto 20 – Imagem da área de conveniência e salas de aula da Escola Itaúba no Município de Juruti-Pa.	74

Foto 21 – Imagem do porto da ALCOA em Juruti-Pa.	75
Foto 22 – - Imagem da parte Interna e passageiros da Lancha - Juruti Velho-Pa.	76
Foto 23 – Imagem da parte superior da lancha e do rio Amazonas – Pa.	76
Foto 24 – Imagem de Escola municipal entre a cidade de Juruti-Pa e a comunidade de Juruti Velho-Pa.	77
Foto 25 – Imagem da placa da área de proteção da criação de quelônios a beira do rio Amazonas-Pa.	78
Foto 26 – Imagem de casa flutuante na comunidade de Juruti Velho-Pa.	78
Foto 27 – Imagem de Crianças na beira do rio Amazonas – Pa.	79
Foto 28– Imagem da Comunidade de Juruti Velho-Pa.	80
Foto 29 – Imagem da praia em frente a Comunidade de Juruti Velho-Pa.	80
Foto 30 – Imagem de carro de boi - meio de transporte - Juruti-Pa.	82
Foto 31 – Imagem externa da escola e caixa d’água na Comunidade de Juruti-velho.	83
Foto 32 – Imagem do pátio, quadra e barracão e sanitários da Escola Pau Rosa na comunidade - Juruti Velho-Pa.	83
Foto 33 – Imagem do espaço aberto usado para secretaria e refeitório da Escola Pau Rosa na comunidade Juruti Velho-Pa.	84
Foto 34 – Imagem da rua principal da comunidade de Juruti Velho-Pa depois da hora do almoço.	86
Foto 35 - Vista da área externa da ACORJUV em Juruti Velho-PA.	86
Foto 36 – Imagem interna da ACORJUV e associados em reunião em Juruti-Velho-PA.	87
Foto 37 – Imagem de cozinha comum nas casas da comunidade de Juruti-PA.	88
Foto 38 – imagem de sanitário usado por moradores de comunidade - Juruti-PA.	88
Foto 39- Imagem de rua, casas e crianças de comunidade – Juruti-PA.	89
Foto 40 – Imagem de mães que participaram de entrevistas nas comunidades - Juruti-PA.	90
Foto 41 – Imagem de entrevista com pai pescador tecendo tarrafa – instrumento de pesca - em comunidade de Juruti-PA.	90
Foto 42 – Imagem interna da lancha em percurso de volta a Cidade de Juruti-PA.	91

Foto 43- Imagem da exploração do Caulin na Amazônia.	97
Foto 44 – Imagem da exploração do minério de Ferro na Serra do Carajás-PA.	97
Foto 45 – Imagem da área de exploração da baixita pela Alcoa em Juruti-PA.	98
Foto 46 - Imagem de livro didático do 6º ano.	123
Foto 47 - Imagem de parte interna de livro didático do 6º ano.	123
Foto 48 - Imagem de parte interna de livro didático do 6º ano	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Características das Escolas Municipais de Juruti quanto ao grau de ensino	38
Gráfico 2 - Características das Escolas Municipais de Juruti quanto a região em 2012	39
Gráfico 3 – Escolas participantes	39
Gráfico 4 – Relação de alunos matriculados e participantes da pesquisa	40
Gráfico 5 – Quantidade de alunos por série	41
Gráfico 6 – Relação entre sexo e série dos alunos participantes do estudo	41
Gráfico 7 – Quantidade de alunos por escola	42
Gráfico 8 – Quantitativo de pais quanto ao sexo	42
Gráfico 9 – Relação entre sexo e escolaridade dos pais participantes	43
Gráfico 10 – Relação entre situação funcional e sexo dos funcionários	44
Gráfico 11 - Relação entre sexo e escolaridade dos funcionários participantes	44
Gráfico 12 – Relação entre sexo e situação funcional dos professores participantes	45
Gráfico 13 - Resposta a pergunta sobre a existência do debate nas escolas	101
Gráfico 14 - Resposta a pergunta a escola/disciplinas discute o tema Alcoa.	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo (a) do quadro síntese da construção de categorias na análise de conteúdo	54
Quadro 2 - Modelo (b) do quadro síntese da construção de categorias na análise de conteúdo	54
Quadro 3 - Resposta à questão: de que forma você adquiriu conhecimentos sobre a ALCOA?	102
Quadro 4 – Resposta dos alunos para a pergunta :O que a ALCOA representa para o município?	103
Quadro 5 - Resposta as perguntas: a cidade mudou com a Alcoa? Quais aspectos você considera avanços positivos?	105
Quadro 6 - Resposta a pergunta "Pra você quais os problemas decorrentes da presença ALCOA no município".	105
Quadro 7 – Quadro (a) síntese da construção de categorias na análise de conteúdo. Questão: para você o que é uma escola de qualidade social? Respondida pelos alunos.	117
Quadro 8 – Quadro (a) síntese da construção de categorias na análise de conteúdo. Questão: para você o que é uma escola de qualidade social? Respondida pelos alunos.	118
Quadro 9 – Quadro (b) síntese da construção de categorias na análise de conteúdo. Questão: o que falta em juruti para ter uma escola de qualidade? Respondida por professores, pais e funcionários.	131
Quadro 10 – Quadro (b) síntese da construção de categorias na análise de conteúdo. Questão: o que falta em juruti para ter uma escola de qualidade? Respondida pelos alunos.	132
Quadro 11 – Quadro (b) síntese da construção de categorias na análise de conteúdo. Questão: para você o que falta em juruti para ter uma escola de qualidade social? Respondida por professores, pais e funcionários.	140

LISTA DE ABREVIATURAS

ACORJUV – Associação das Comunidades da Região de Juruti Velho-Pa

ANFOPE – Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CEFT-BAM - Centro de Estudo, Formação e Pesquisa dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Baixo Amazonas.

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

COSANPA – Companhia de Saneamento do Pará

EIA – Estudo de Impacto Ambiental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GF – Grupo Focal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente dos Recursos Naturais Renováveis

NESUR – Núcleo de Ensino Supletivo-Pa

PP – Projeto Pedagógico

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP

RIMA – Relatório de Impacto Ambiental

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UEPA- Universidade Estadual do Pará

UFPA – Universidade federal do Pará

UFOPA- Universidade Federal do Oeste do Para

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba-SP

Z-20 – Colônia dos Pescadores da região Oeste do Pará

SUMÁRIO

LINHAS INTRODUTÓRIAS	15
1 MEMÓRIAS, RAZÕES ACADÊMICAS E ENVOLVIMENTO COM O TEMA	21
1.1 o espaço de estudo e o lócus da pesquisa	26
2 BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS	33
2.1 Os espaços e participantes da pesquisa	38
2.2 A produção dos dados e o grupo focal	45
2.3 O processo de aproximação e o início da pesquisa	55
2.4 O contexto do grupo focal	91
3 VIVÊNCIAS, GESTOS, ATOS, SONHOS E MOVIMENTOS REAIS DA VIDA E DA ESCOLA NA AMAZÔNIA	95
3.1 Alcoa: das obrigações ambientais e a implantação de um discurso	95
3.2 Papel e responsabilidades escolares nas questões macroestruturais da sociedade	104
3.3 Educação de qualidade Social: Menções da individualidade e da vivência cotidiana	116
3.4 Livro didático: da lição escolar à lição da vida	121
3.5 Qualidade Social e formação do professor	125
3.6 Transmissão, assimilação, aplicação e as necessidades básicas da escola real	127
3.7 A imagem da imagem escolar: da perda da razão à solidão latente	130
3.8 Gestores, técnicos, professores, funcionários e pais: entendimentos e responsabilidades diferenciadas	136
4 QUESTÕES MACRO ESTRUTURAIS E AS VIVÊNCIAS DO DIA A DIA NO CONTEXTO ESCOLAR: apontamentos Curriculares	145
4.1 A infinitude e a limitação da vida construída e vivida	145
4.2 Escolas: das confirmações e redundâncias aos sentidos e significados cotidianos	150
4.3 Organizações escolar: das fragilidades às potencialidades	157
4.4 Encontros desencontros e reencontros do uno e do múltiplo: possibilidades curriculares	162
4.5 Projeto pedagógico e gestão escolar: subsídios de uma nova	168
SENTIMENTOS CONCLUSIVOS	177
REFERÊNCIAS	179

LINHAS INTRODUTÓRIAS

A atividade de mineração pode ser caracterizada como aquela que busca extrair bens minerais presentes no solo ou subsolo provocando alterações significativas no meio ambiente. A mineração como atividade produtiva cresceu e ampliou seus domínios a partir do início do século passado, pelo aumento do consumo de bens minerais na maioria dos setores da vida moderna. O consumo, sempre crescente, leva indústrias do setor a buscarem novas fontes de matéria prima, novos espaços de exploração, tornando-se uma atividade muito rentável o que mantém a dinâmica de circulação de capital. O Brasil, assim como outros países, atribui à mineração um papel importantíssimo para a economia mundial, associando-a a promoção do bem estar e qualidade de vida dos sujeitos sociais. É justamente por isso que o debate sobre responsabilidade social e desenvolvimento sustentável acompanha o desenvolvimento dos grandes projetos nesta área.

O discurso de sustentabilidade passou ser o “carro chefe” dos projetos neste setor ao redor do mundo. Desenvolvimento com sustentabilidade hoje, para as grandes empresas, a solução diante da necessidade de ganhar novos espaços e consumidores.¹ Na Conferência Rio + 10, realizada em Johannesburgo em 2002 a mineração foi considerada, por todos os países presentes, “como uma atividade fundamental para o desenvolvimento econômico e social de muitos países, tendo em vista que os minerais são essenciais para a vida moderna” (FARIAS, 2002, p.04).

Contudo, muitas são as divergências quanto à efetividade desta proposta tendo em vista os grandes impactos sócio-ambientais-culturais-políticos que as atividades de mineração provocaram e continuam provocando, especialmente nos países com frágeis ações de controle e penalização diante de crimes contra o meio ambiente.

Estudos sobre as alterações significativas do meio ambiente em decorrência das atividades de mineração podem constituir-se em impactos ambientais negativos. Para Amorin (2007) as principais alterações do meio, decorrente da fase de instalação e funcionamento da mineração são: Meio Físico - erosão pela água, deposição de sedimentos ou partículas, inundação, escorregamento, movimento de bloco, movimentação das águas em sub-superfície, escoamento das águas em superfície, interações físico-químicas e bacterianas no solo e nas

¹ É importante ressaltar que houve uma mudança paradigmática no tocante ao debate meio ambiente e desenvolvimento, culminando em 1980 com a publicação da Estratégia Mundial de Conservação, divulgada por 30 países evidenciando uma mudança transnacional do pensamento conservacionista. No documento ressaltava a necessidade de incorporar necessidades sociais às estratégias de conservação da natureza. Esta nova realidade produziu novos conceitos de modo a articular conservação com desenvolvimento. (INOWE, 2006)

águas superficiais e subterrâneas, erosão eólica, circulação de partículas sólidas e gases na atmosfera, propagação de ondas sonora, propagação de sismos, degradação de áreas; Meio Biótico: desenvolvimento da vegetação, desenvolvimento da fauna; Meio Antrópico - trânsito, percepção ambiental. E ao mesmo tempo, destaca o aumento das exigências em relação ao “controle de segurança dos sistemas de deposição de rejeitos” em decorrência dos grandes acidentes envolvendo estruturas de contenção de rejeitos no Brasil e no mundo. Isso sem dúvida constitui um impacto ambiental negativo.

Diante disso, os países, em especial o Brasil, não podem deixar de estabelecer meios efetivos de controle ambiental, ao mesmo tempo em que devem estimular a manifestação da opinião pública criando, assim, uma participação mais efetiva da população no controle e cobrança por projetos que garantam a proteção do meio ambiente.

Amorim (2007, p. 37) enfatiza a importância dos projetos de mineração apresentarem uma previsão para a disposição de rejeito tanto para o estágio de operação da mina quanto para o período pós-atividades, satisfazendo princípios de segurança, controle de contaminação, capacidade de armazenamento e economia. Considerando, principalmente, “o tipo de rejeito, os contaminantes naturais, a disposição de materiais de construção e as interferências no meio ambiente”.

O debate em torno do papel da mineração no desenvolvimento dos espaços territoriais onde ela ocorre não está resolvido, pelo contrário ainda existe muita polêmica em torno disto, é o que destaca Enriquez no estudo realizado em 2007. Na realidade, muitos são os autores que acreditam que a economia de base mineradora tem mais problemas do que vantagens no processo de desenvolvimento local, mesmo gerando elevados recursos. Contudo, a autora salienta que são escassos os estudos voltados para entender o que realmente acontece com os municípios que abrigam tais projetos. A atividade de mineração é uma oportunidade real de crescimento e desenvolvimento local com garantia de inclusão e ampliação da liberdade de escolha? A sustentabilidade sensata consegue promover a equidade intra e intergeração? Diante destes questionamentos a autora nos diz que na perspectiva da geração atual, a mineração pode ser considerada sustentável se minimizar os seus impactos ambientais e garantir o bem-estar sócio-econômico-cultural. Esta resposta atende as questões atuais de sustentabilidade dentro das dimensões: ambiental, econômica, social, governamental e política, que permeou o estudo feito por Enriquez. Contudo, ao pensar nas gerações futuras, não se pode deixar de considerar a dimensão educacional, assim como todo o pressuposto filosófico/conceitual que carrega outras reflexões para além do projeto de desenvolvimento e crescimento proposto pelo sistema capitalista vigente.

A tese que ora se apresenta analisa o desenvolvimento sustentável no município de Juruti no Pará, hoje de base econômica mineradora, sob a perspectiva da educação, dimensão esta não considerada no trabalho citado acima. A leitura educacional contribui com o pensar crítico dos rumos que o município pode seguir no tocante a constituição de seus sujeitos. Esta é uma reflexão pertinente e urgente tendo em vista que, como salienta Maffesoli (1987), existe uma relação que liga o sujeito ao território onde habita com outros sujeitos fazendo com que a história pessoal se confunda com a história do lugar.

Por outro lado, também considera-se as palavras de Guattari e Rolnik (2000, p. 42 - 47), quando destacaram o processo de subjetivação empreendido pela ordem capitalista. Significa dizer que fabrica a relação com a produção, da mesma forma define/institui uma determinada forma de relacionar-se com a natureza, com os fatos, com o corpo, com a cultura local, com o presente, com o passado e com o futuro. Neste sentido, saberes e práticas são disseminadas/incorporadas pelas diferentes instituições a partir do discurso oficial de desenvolvimento regional, assim como “revoluções moleculares” surgem como uma imensa potencialidade de resistência produzindo novos saberes e práticas que atendem aos anseios de singularização. Esta produção textual foca-se justamente na perspectiva de apreender/compreender esses processos instituídos/instituintes no espaço escolar no contexto do discurso de desenvolvimento do município, via atividades da Mineração.

Tal realidade se coloca em busca de algumas respostas aos seguintes questionamentos: que saberes instituintes e instituídos estão sendo gestados pelos sujeitos que compõem as escolas municipais de Juruti sob a influência do projeto de Mineração? Como os sujeitos escolares têm recebido e incorporado a proposta de desenvolvimento via projeto de mineração? Que sentidos, significados estão sendo atribuídos ao projeto ALCOA? Que mudanças, projetos e saberes foram instituídos nas escolas por interferência do projeto de mineração? Qual a percepção dos sujeitos escolares sobre as repercussões do projeto Alcoa-Juruti para a educação e o município?

Na última década muitos foram os debates em torno das questões sócio-ambientais: os impactos da construção da BR 163, o avanço da soja na Amazônia e o uso e manejo dos recursos hídricos na região. O sentimento desenvolvimentista dos anos 60 e 70 parece ainda ganhar força no interior do Pará, levando a sociedade apoiar/legitimar os grandes projetos de financiamento internacional. No site da Alcoa foi divulgada uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE, de 19 de janeiro a 1º de fevereiro de 2008, dizendo que 89% da população de Juruti considerava positiva a instalação

da mina de bauxita da Alcoa no município². Esta “submissão” social ao discurso de desenvolvimento nos remete a questão territorial apontada por Costa (2004), o território enquanto mediação espacial do poder resulta da interação diferenciada entre as múltiplas dimensões desse poder, desde sua natureza mais estritamente política até seu caráter mais propriamente simbólico. O que significa dizer que os grandes projetos internacionais na Amazônia representam ao mesmo tempo um processo de “desterritorialização”, no sentido de esvaziar o território de sua substância nacional/local e de “territorialização”, criar novos sentidos e significados de pertencimento, sob novos valores e comportamentos no sentido da “transculturação”.

Esta dinâmica tende a alterar a forma de vida das pessoas, criando novos desejos e necessidades que terão que ser satisfeitos com novos produtos e serviços. A vida cotidiana passa ser investida de novos sentidos alterando em grande medida o sistema de valoração, assim como comportamentos e atitude dos sujeitos. Berger e Luckmann (1985, p. 40) chamam a atenção para o entendimento de cotidiano, para eles os sujeitos constroem e reconstroem a realidade social à medida das interpretações que realizam dos fatos que vivenciam, o que significa dizer que a vida cotidiana apresenta-se como “uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente.” Novas formas de conceber a relação consigo mesmo, com os outros e com o meio vão se estruturando, sob diferentes graus de aproximação e distância, espacial e temporal.

O que se percebeu foi certo distanciamento das escolas básicas dessas discussões mais coletivas. Neste contexto, a escola exerce papel fundamental, pois legitimada socialmente ela reproduz discursos e práticas que tendem a acomodar os sujeitos às novas estruturas sociais. Contudo, no espaço escolar, saberes e práticas são (re)significadas pelos sujeitos criando possibilidades de resistências através de práticas inovadoras, com potência de transformação da realidade. Não existe um atalho no caminho que leva a explicar esta realidade; muitas são as possibilidades sugerindo uma variedade de explicações. Entretanto, percebe-se a necessidade de compreender a lógica presente nos encaminhamentos adotados na constituição da Educação em Juruti, para poder desvelar os saberes, sentidos e significados (re)produzidos em seu interior sobre o projeto de Mineração.

Instigou-se os saberes, os significados e sentidos instituintes e instituídos pelos sujeitos que compõem as escolas municipais de Juruti sob a influência do projeto de

² Informações obtidas no site da Alcoa Juruti disponível em:
www.alcoa.com/brazil/pt/custom_page/environment_juruti_comunidade_ibope.asp

Mineração; buscou-se conhecer esses elementos atribuídos pelos sujeitos escolares sobre a ALCOA e levantar as dúvidas que os sujeitos possuem quanto ao projeto de mineração da ALCOA-JURUTI; verificou-se as alterações pedagógicas instituídas nas escolas por interferência do projeto mineração e as repercussões do projeto da Alcoa-Juruti para a educação e o município na percepção dos sujeitos escolares.

Na escola circulam saberes, sentidos e significados que ora se aproximam dos discursos e intenções oficiais, ora afastam-se deixando fluir necessidades e interesse dos sujeitos que a compõem, assim como do seu entorno imediato. Uma teia de relações e intenções acaba por configurar cada espaço escolar, assumindo identidades que vão manifestar-se em comportamentos, atitudes, projetos e propostas pedagógicas diferentes dentro de um mesmo sistema. Conhecer como configura-se esses elementos permeados pelo discurso de desenvolvimento do projeto ALCOA foi o foco de interesse desta tese. Para isso, no âmbito da pesquisa foi necessário desenvolver a capacidade e a sensibilidade para reconhecer e refletir sobre os meandros sócio-políticos-culturais presentes neste espaço, para não incorrer no erro de julgar os saberes escolares destituídos de uma percepção crítica da realidade.

Por outro lado, buscou-se verificar os condicionantes sócio-políticos-culturais-econômicos que interferiram nestes saberes a fim de compreender e explicar com mais profundidade o objeto de estudo. Para tanto, lançou-se mão da capacidade de interlocução com a realidade, tendo em vista que ela não se apresentava homogênea, linear, mas envolta por processos complexos, apresentando sempre novos caminhos para novas interpretações. Compreender saberes instituídos e instituintes no espaço escolar requer o entendimento de que nem tudo parece ideológico/alienante como também nem sempre estamos diante de processos inovadores e emancipatórios.

Desse modo, os capítulos que se seguem, fazem a discussão de alguns aspectos do papel da escola frente aos grandes projetos na Amazônia. O primeiro capítulo, “**MEMÓRIAS, RAZÕES ACADÊMICAS E ENVOLVIMENTO COM O TEMA**”, são vivências infantis, adolescentes e profissionais que contribuem para justificar o momento e o tema da tese. Descreve, também, como brotou a ideia de estudar o projeto Alcoa e a implicação com o tema; foi delineado a geografia e o ambiente sócio/econômico do município de Juruti na Amazônia, incluindo a exploração da bauxita na região. Viagem, aproximação, contatos, registros cotidianos, sentimentos, impressões e relatos que configuram o texto e o contexto pesquisado. E mais, lócus da pesquisa O segundo, **BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS**, é a opção do método e a abordagem metodológica que conduziu o

olhar para a realidade investigada. Da aproximação quantitativa e qualitativa dos dados. Os espaços e os participantes da pesquisa. A coleta, os instrumentos, produção dos dados e o grupo focal. As escolas participantes e o processo de aproximação.

O terceiro capítulo **“VIVÊNCIAS, GESTOS, ATOS, SONHOS E MOVIMENTOS REAIS DA VIDA E DA ESCOLA NA AMAZÔNIA”**, apresenta os resultados da pesquisa, os saberes, sentidos e significados atribuídos pelos participantes à relação ALCOA e escola. A intenção foi refletir os dados levantados sem perder de vista os objetivos do projeto de tese e os autores estudados.

No quarto capítulo, **“QUESTÕES MACRO ESTRUTURAIS E AS VIVÊNCIAS DO DIA A DIA NO CONTEXTO ESCOLAR: APONTAMENTOS CURRICULARES”** acentua o contexto da ciência, do conhecimento, do sujeito, da identidade, da cultura, da vivência cotidiana e da escola. E por último, a discussão entre as questões micro estruturais e macroestruturais. Por fim, **SENTIMENTOS CONCLUSIVOS**, algumas observações e reticências acadêmicas, nosso juízo de valor de tese.

1 MEMÓRIAS, RAZÕES ACADÊMICAS E ENVOLVIMENTO COM O TEMA

Para compreender o texto e contexto da opção pelo tema, pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), pelo orientador, pelo método e, em particular, da tese, faz-se necessário relembrar a história constituída. Nela está contido um juízo de valor do presente sobre o passado. Essa memorização é resultado de uma interpretação do aqui e agora, a partir dos ingredientes daquilo que estou construindo e desejando no presente. A cada instante deste (re)significar atribuí forma, cor e texto diferentes; o presente é tão envolvente que o passado passa ter outros sons, cheiros, sabor. É desta relação entre passado, presente e futuro que é reinventada a vida e aqui estão selecionados os momentos que caracteriza o autor desta tese; a escolha certamente é demarcada pelas perspectivas e posturas que assumi diante do mundo, especialmente pelas vivências escolares, universitárias, políticas, sociais. Novas configurações, novos traços e novos valores constituem o que é hoje e o levam a trilhar outros caminhos que trazem novas preocupações.

Quinto dos oito filhos, de uma doméstica e um pescador, ex-funcionário da Sudam que se tornou sociólogo e escritor. Caboclo do interior da Amazônia, morando em uma casa de madeira sem divisórias, aprendi desde cedo a “si virar” para enfrentar as dificuldades econômicas e sociais de meu tempo. Enquanto garoto em Santarém do Pará pesquei, vendi peixe e camarão; alguns anos mais tarde já morando em Belém fabriquei e vendi “rabiola/pipa/papagaio/cangula”³ nas praias da região, trabalhei como office-boy, motorista particular, vendedor de rua, garçom e mecânico geral em decorrência de uma formação técnica adquirida via Senai; fui funcionário nas empresas Andrade Gutierrez e Estacon de obra do grande Projeto Carajás- Marabá, trabalhei na empresa Maginco Compensados jogando madeira e compensado em cima de caminhões. Vivi do futebol amador e assumi algumas responsabilidades “caseiras” em períodos de “vacas magras” para garantir sobrevivência. Neste contexto, aprendi a apreciar e valorizar cada detalhe da vida cotidiana, da relação entre as pessoas e do espaço escolar. A vida nos diferentes espaços: familiar, centros comunitários, associações comunitárias, sindicatos, igrejas, clubes de futebol, empresas comerciais e bancárias, escola, universidade, partido político levou-me a aprender e vivenciar valores diversos que marcam muito minha trajetória pessoal e profissional.

Alguns episódios são recorrentes na memória quando reflito sobre o processo educacional. Lembro-me de quando a professora Juvenil na 3ª série primária nos colocava

³ Adjetivos atribuídos ao brinquedo “pipa” em diferentes regiões do país.

para vender bolo na hora do recreio. A minha primeira suspensão veio ao recusar a vender o bolo e doar as fatias aos colegas. Minha mãe me deu uma surra inesquecível na sala de aula na frente dos colegas. Nesta mesma escola, às segundas-feiras, rezava e cantava hino nacional, eu gostava, mesmo com as lambadas de cinto dado pelos militares e os gritos da diretora com os alunos que fugiam as regras.

As aulas de reforço na Z-20 (colônia dos pescadores) com a profa. Zuleide me mostraram o que deveria ser priorizado pela escola na relação professor aluno: atenção, carinho, compreensão, solidariedade, prazerosidade e a atenção naquilo que estava errado. Esta outra realidade motivava a vontade de ser professor. Nas escolas Barão do Rio Branco, São Francisco e Madre Imaculada não entrava sem farda completa, as datas comemorativas eram importante na escola e na família. Nestes espaços, vivenciei as brincadeiras de patela, de esconde-esconde, jogo de botão, amarelinha, brincadeira de roda, futebol com bola de meia, queimada. Também, conheci cascudo, puxão de orelha, castigo da secretaria, confissão, tabuada, cópia de palavras, teste, prova, trabalhos em equipe, visita e passeios a lugares já conhecidos, teatro, evento religioso, vacina, tratamento dentário, visitas a professores, funcionários e colegas doentes.

Na escola aprendi que algumas coisas eram de homem e outras de mulheres. Aprendi a respeitar o mais velho, a dar o bom dia, os bons modos da vida em sociedade, mas aprendi também a beijar. Não havia banheiro na escola, só privada/retrete/sanitário/mictório⁴ no fundo do quintal. A cada semestre era entregue os boletins em uma reunião com a presença dos pais. Apreciei muitos elogios e chamada de atenção àqueles que não tinham conseguido boas notas. Grandes momentos foram vividos nas festas juninas, datas comemorativas, jogos escolares, festas de padroeiras, dia do professor, dia da mãe, dia do pai, dia do índio, dia do negro, dia da páscoa, dia do aniversário da escola, aniversário da cidade, dia de adesão do Pará, dia da bandeira, prova final e período de recuperação.

Depois de um longo tempo fora dos bancos escolares, as provas feitas no Núcleo de Ensino Supletivo (NESUR) possibilitou a conclusão do 2º grau, atual ensino médio. Ingressei na Universidade Federal do Pará, Campus de Belém, em 1988 no curso de Pedagogia por opção. No decorrer do curso criei laços de amizades, compartilhei moradas com colegas de outros cursos (medicina, odontologia, matemática, engenharia civil). Foram momentos de relatos, discussões e reflexões da vida e da formação acadêmica que marcaram/marcam minha concepção de vida profissional e pessoal. A venda de caipirosca no forró da Universidade nos

⁴ Termos utilizados para referir-se aos banheiros.

dois primeiros semestre para participar de encontros acadêmicos levou-me ao envolvimento com a vida político-acadêmico-partidária e uma afinidade com as disciplinas sociológicas e filosóficas.

Uma das bolsas a que tive acesso foi a de monitoria, na ocasião pude escolher a professora que iria acompanhar meu desempenho, fiz a opção pela professora doutora Luzia Cascaes de Didática, que possuía um perfil extremamente técnico, diferente do caminho pedagógico que vinha trilhando. Considerava a perspectiva Freiriana importante na produção de outros horizontes, a vivência pedagógica baseada na lógica da realidade me deixava provocador. Foi nestes encontros, desencontros e reencontros que tive a perplexidade do querer conhecer e atuar como docente nas disciplinas de didática e currículo. Lembro-me de nossas diferenças no encontro promovido pela Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) em Belém. Ela falava a favor da permanência das habilitações e eu defendia a superação da lógica de fragmentação da formação e da atuação profissional do pedagogo.

Depois de muitas idas e vindas tive a oportunidade de assumir por completo por um semestre a disciplina Didática. Fiz uma proposta de plano de curso discutindo, de forma contundente, a lógica do Professor Paulo Freire. Início então minha primeira experiência nesta perspectiva, desenvolvendo a disciplina a partir de temas geradores e técnicas de apresentação de trabalho de grupo, a partir da co-responsabilidade pela socialização do conhecimento e formação do coletivo. Esta experiência foi discutida no departamento o que me levou a desenvolver uma nova relação com a Prof^a Dra. Geogina Negrão que trabalhava, na época, na República do Pequeno Vendedor e na Escola dos Cabanos no Bairro do Bengui, em Belém/Pa.

A partir destas relações passei a selecionar e participar de encontros acadêmicos que expressavam a relação homem-mundo na perspectiva histórico dialético e uma prática pedagógica libertadora. Em 1989 a educação de jovens e adultos toma força nas discussões do departamento e o projeto Proa da UFPA é lançado, tive então, a felicidade de ser monitor e um dos coordenadores da pesquisa nas áreas circunvizinhas da Universidade Federal do Para (UFPA). Particpei de cursos de formação sobre o método Paulo Freire e sobre a importância da pesquisa no contexto educacional com Michel Tiollent. Foi importante construir a pesquisa de campo; os instrumentos de investigação; o envolvimento na aplicação, tabulação e análise de dados, sem dúvida foi um período muito rico de minha vida profissional.

A construção de técnicas pedagógicas, as aulas inicialmente ministradas em parceria com a minha amiga Ana Maria nos centros comunitários; o envolvimento com jovens,

senhoras religiosas, senhores aposentados que demoraram a compreender a lógica da escrita e da leitura, foi mais um salto na formação profissional. Já no canteiro de obra da construção civil a realidade era diferente, tínhamos todo o material necessário para as aulas e não havia grande diferença de idade entre os trabalhadores. Esta etapa de minha vida ajudou-me a construir/fortalecer o compromisso social do educador e sua responsabilidade com o processo de democratização do conhecimento. O final da graduação foi extremamente prazeroso, o trabalho de conclusão de curso teve como tema Paulo Freire: método ou metodologia?

Encerrei as habilitações do curso de Pedagogia, assumi algumas disciplinas no ensino médio, desenvolvi trabalho de coordenação pedagógica em escolas particulares e criei uma clínica pedagógica em parceria com a psicóloga Nazaré para atender o Colégio Nazaré e o Instituto Paraense em Belém. Fiz o concurso para professor colaborador da Universidade do Estado do Para (UEPA) - Instituto Superior de Educação Básica e passei a ministrar as Disciplinas: Didática e Prática Pedagógica. Após participar no GT de Currículo na Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), em Caxambu/MG em 1993, tive a convicção de que deveria assumir a disciplina Teoria do Currículo.

Em 1992 fiz o concurso para a UFPA e solicitei transferência para a terra natal, Santarém/Pa. Desde então me envolvi em muitas atividades que permitiram um conhecimento mais profundo da realidade na região Oeste do Pará: atuei nos municípios circunvizinhos fazendo assessoria em prefeituras, ministrando cursos e oficinas pedagógicas, participando efetivamente do projeto de interiorização da Universidade; trabalhando na implantação de cursos superiores na maioria dos municípios da região; promovi e ajudei a promover eventos científicos e acadêmicos em Santarém em parceria com outras Instituições de Ensino Superior; tive envolvimento com os movimentos sociais, especificamente com as casas familiares rurais.

Em 1998 encerrei o mestrado na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), com a dissertação: Escola: encontro, desencontros e reencontros do uno e do múltiplo. A disciplina Bases Epistemológica II com os professores Francisco Cock Fontanella, Wagner Wey Moreira e John Cowart Darsey me possibilitou a aproximação com a teoria da complexidade e acabei elaborando minha dissertação em forma de ensaio a partir desta perspectiva.

Retornei ao curso de Pedagogia em Santarém e busquei reatar meu envolvimento com os movimentos sociais. Na ocasião pude contribuir com a criação da Universidade Popular, que teve como base a formação política do homem do campo, promovida pelo Centro de Formação e Treinamento do Baixo Amazonas- CEFT-BAM.

No ano de 2003, em plena instalação dos cursos de Matemática, Letras e Pedagogia pelas Prefeituras nos municípios circunvizinhos, pagos com recursos do Fundef me candidatei junto com a professora Cleise Abreu à coordenação de curso de pedagogia pelo período de dois anos. Minha proposta era mudar a forma de permanência da Universidade nos municípios, implantamos então o curso superior via Processo Seletivo Seriado com recursos do Governo Federal. Eleito com maioria absoluta, a marca do nosso trabalho foi a criação do projeto de Alfabetização e Escolarização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) através do Incra, que atendeu os municípios de Alenquer, Juruti, Belterra, meio Rural de Santarém e Óbidos. No município de Belterra fizemos uma parceria com a prefeitura e o Unicef para trabalharmos a formação continuada dos professores através de um curso de capacitação, com carga horária de 300 horas, para 120 professores leigos da educação básica. Neste curso priorizamos os seguintes temas: interdisciplinaridade, metodologias de alfabetização, projeto pedagógico, avaliação educacional e de aprendizagem. Outra ação interessante e que teve grande aceitação nas escolas da região foi o Projeto Mala Pedagógica, criado pela professora Raimunda Costa, que circulou em todos os municípios que a Universidade se fazia presente, no Oeste do Pará.

No ano de 2005 resgatamos o cursinho pré-vestibular para camadas populares, priorizando os bairros periféricos do município. Em 2007 a discussão do regimento do Campus Universitário me levou a aceitar o convite de um grupo de professores e funcionários para ser candidato a vice-coordenação do Campus, junto com a Professora Marlene Escher assumindo a responsabilidade pelas coordenações de pesquisa, extensão e ensino. Duas questões marcaram nossa presença como gestores: levantamos a discussão da criação da nova Universidade Federal em toda a região Oeste do Pará, provocando as sessões especiais nas câmaras municipais e responsabilizando prefeitos e deputados estaduais com a nossa causa. A segunda questão que também considero de grande valor foram os pareceres ambiental e biótico da mineradora aprovado no Conselho do Campus e que serviu para as discussões nas audiências públicas e nos processos recursais da instalação da mineradora em Juruti. Pareceres estes que hoje motivam este trabalho de pesquisa, conseqüentemente, esta tese.

O projeto de pesquisa “ALCOA na perspectiva da educação em Juruti”, surgiu a partir dos pareceres ambiental e biótico da mineradora aprovado com diversas recomendações no Conselho do Campus da Universidade Federal do Pará, que nessa época era coordenado pelo autor desta produção. Na ocasião foi possível contribuir com as audiências públicas e processos jurídicos da instalação da mineradora em Juruti. Além disso, a vivência profissional enraizada na educação desta região o mobilizou para a interpretação crítica dos fenômenos a

partir do olhar da escola. Por mais de 20 anos atuamos como docente das licenciaturas na Universidade Federal do Pará⁵ nas disciplinas: Didática, Teoria do Currículo, Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, permitiu estar presente nas Escolas de Educação Básica de toda a Região Oeste do Pará, conhecendo projetos e currículos por elas desenvolvidos. A participação efetiva na Conferência Municipal de Educação de Santarém e da Coordenação da Conferência Regional, também permitiu verificar o quanto a escola está distante de um projeto educativo que promova uma relação homem/homem/meio ambiente (co)responsável com as gerações futuras.

1.1 O espaço de estudo e o lócus da pesquisa

O município de Juruti está situado na margem direita do rio Amazonas, numa região considerada extremo Oeste do Estado do Pará, fazendo fronteira com o Estado do Amazonas. É conhecida como a cidade tribal, onde as tribos Munduruku e Muirapinima apresentam sua arte e cultura todo mês de julho, constituindo uma das grandes festas folclórica do Estado do Pará. A origem deste município remonta uma aldeia de índios Munduruku, fundada em 1818, adquirindo a categoria de Freguesia por volta de 1832 e 1833, passando a integrar o termo de Faro. Em 1885 foi elevada à categoria de município. Contudo, em 1900 perdeu esta denominação ficando seu território anexado aos municípios de Faro e Óbidos. Treze anos mais tarde, readquiriu a categoria de município; em 1930 sofreu nova suspensão ficando seu território sob responsabilidade do Estado do Pará. Sua emancipação político-administrativa definitiva só ocorreu em 1938. O topônimo de origem tupi significa o colo firme, o pescoço teso.

O clima na região é reconhecido como equatorial quente e úmido, a temperatura do ar sempre elevada, com média anual de 22 a 25°C. A pluviosidade é um tanto irregular durante o ano e os meses de dezembro a julho coincide com um longo período chuvoso. Na região reconhecem-se apenas duas estações: o verão de julho a dezembro, período de “seca” ou estiagem e o inverno, período chuvoso. Poderíamos sublinhar que o seu maior patrimônio natural é o rio Amazonas e os lagos: Piranhas, Jará, Juruti Velho, Preto, Curumucuri, Salé, Ará, Juruti Miri e Santana. A vegetação é constituída de uma floresta densa dos baixos platôs e dos terraços, além de campos cerrados. Há uma floresta fluvial, com uma forte presença de

⁵ A Universidade Federal do Pará – Campus de Santarém - foi responsável nesta última década pela formação de cerca de aproximadamente 4 mil professores da região Oeste do Pará tendo em vista os 7 núcleos com a oferta do curso de Pedagogia, Matemática, Letras, Física, Biologia e sociologia.

espécies arbustivas e subarbustivas que ocupa as áreas sujeitas às inundações do rio Amazonas, onde está presente, também, a formação campestre aluvial.

A população do município em 2000 era de 31.198, a maioria moradores de 207 comunidades rurais. Em 2010, em função do processo de implantação da exploração da bauxita pela Alcoa, a população alcançou 47.086, sendo que 31.234 estão localizados na área rural. Segundo dados do IBGE em 2013 a estimativa no município de Juruti é de 51.483 habitantes. A população do município é de maioria jovem, mais de 50% tem entre 0 a 19 anos de idade. O saneamento básico é inexistente e apenas o órgão municipal maneja os resíduos sólidos para aterro a céu aberto na área rural. O abastecimento de água é feito pela empresa COSANPA (Companhia de Saneamento do Pará), sob a responsabilidade do município, mas está longe de atender toda a demanda. (IBGE, 2010)

A economia está baseada na pesca, no cultivo da mandioca (de forma tradicional e primitiva), na pecuária, no extrativismo animal e vegetal (caça, açaí, cupuaçu, castanha do Pará), extrativismo mineral (bauxita). Além disso, boa parte da economia local gira em torno do funcionalismo público e os programas federais de auxílio (bolsa família, bolsa escola, defeso, etc..). Ainda no campo econômico, destaca-se nos últimos dez anos, a presença da Alcoa. Esta é uma empresa norte-americana que atua no Brasil, há mais de quarenta anos, com projetos de produção de alumínio em Poços de Caldas (MG) e São Luis (MA); com participação no consórcio para construção da barragem de Estreito no rio Tocantins (MA/TO); e com a extração de bauxita, em Juruti (PA), desde 2003. Neste município existe a possibilidade de implantação de usina para produção de alumina e alumínio. A ALCOA atua em consórcio com a Alumar e BHP Billinton na transformação da bauxita. É a segunda maior fábrica de metal primário da América Latina, com a produção anual de 440 mil toneladas de lingotes. No mundo opera com 228 empreendimentos em 32 países.

Abaixo é possível conhecer a cidade de Juruti-PA e instalações da Alcoa a partir de fotografias adquiridas em site de domínio público e do mapa geográfico construído no setor de georeferenciamento do IBAMA:

Foto 1 – Imagem aérea do Município de Juruti-PA e Área de Exploração da ALCOA



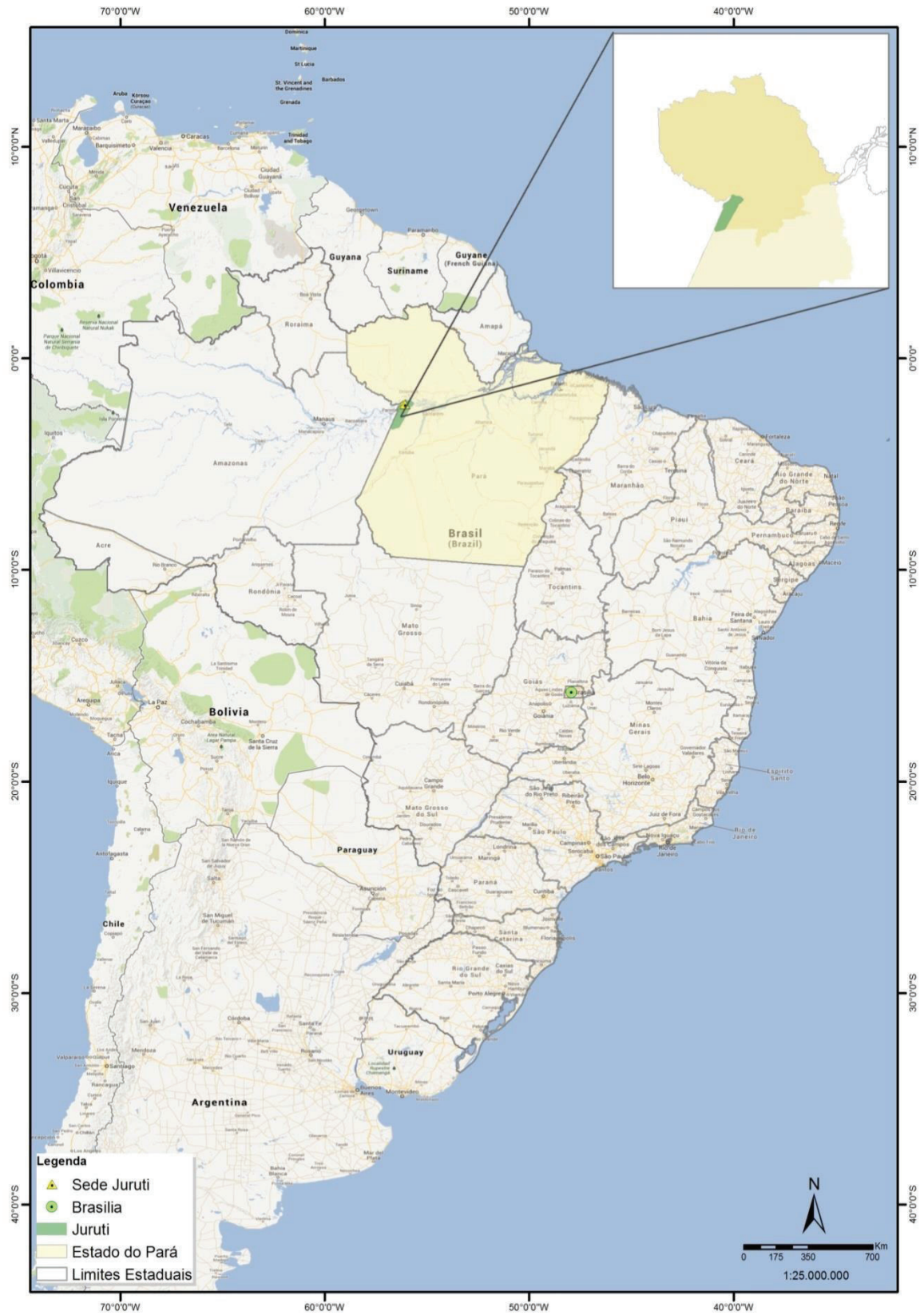
Fonte: Domínio Público

Foto 2 – Imagem da frente da cidade de Juruti-PA



Fonte: Galvão (2014)

Figura 1 - Localização geográfica do Município de Juruti-PA



Fonte: GOLOBOVANTE, Fabrício, 2013. Base digital, IBAMA (2012)

Foto 3 - Imagem do campo de exploração da bauxita em Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

Foto 4- Imagem da área de remanejamento de solo na exploração bauxita em Juruti-Pa



Fonte: Galvão (2012).

É neste município, situado no interior da Amazônia, com acesso apenas de barco ou avião, com uma densidade demográfica $5,7 \text{ hab/km}^2$, que focou-se o olhar de pesquisador. A princípio pode parecer um lugar distante e sem grande importância nacional, contudo,

despertou o interesse de uma multinacional, que não mediu esforços para se instalar na região com perspectiva de mais de 50 anos de exploração. A intenção foi conhecer/dar visibilidade a vida cotidiana da escola local e ao mesmo tempo articular este cotidiano com as intenções/conexões/consequências do projeto ALCOA sobre o existir no interior da Amazônia.

A busca por esta vida/espço da pesquisa iniciou com o contato pelo telefone com uma vereadora do município, ex-aluna da Universidade Federal do Pará e ex-secretaria de educação; foi ela quem articulou o encontro com a atual secretária. Combinamos uma primeira visita para adquirir assinatura de autorização da pesquisa para ser apresentada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Nesta primeira visita a secretária, que historicamente participou dos movimentos sociais do município, com relação com a Igreja e associações de bairro, e um envolvimento político de base que a levou a vereança e a secretaria de educação com o governo do PT, após exposição do pesquisador e sua leitura do projeto de pesquisa, indicou escolas que melhor poderiam contribuir com o desenvolvimento do trabalho, tendo em vista as características de relações de poder e resistência diante da implantação da ALCOA. Depois de um encontro saudável, uma conversa longa e interessante sobre o processo de instalação algumas palavras iniciais da Secretária de Educação marcaram:

“[...] taí, é com prazer que aceito, pois gostaria de ver qual o sentimento deste povo que tanto pediu para a instalação e acreditou nos cinco mil empregos. Espero que o senhor publique este trabalho no município, muitos estão desolados”.

Esta fala remete-se a analisar o quanto a formação das pessoas é feita distante da realidade concreta vivenciada. Foi possível perceber naquele momento que quem estava falando era a representante dos movimentos sociais, a militante que participou da frente de resistência da ALCOA no município. O estudo que se apresentava era uma oportunidade de ver concretizada uma crença que já se tinha sobre a questão, de confirmar algo que havia sido dito, mas não convencido. Esta realidade deixa escapar a fragilidade da formação nas escolas uma vez que os conflitos presentes na realidade concreta movimentaram a reflexão apenas do aqui e agora, a preocupação era com os empregos que não vieram, com os recursos financeiros que não foram aplicados no município, com o desenvolvimento que não mudou a vida da maioria da população.

Não se percebeu naquela “constatação” o entendimento da responsabilidade social da escola com a construção das gerações futuras, com a formação de pessoas que vão formar/gerir essa geração. Não foi evidenciada a relação intrínseca da escola com a construção de conhecimentos/percepções/valores que possibilitam refletir o agora com vista o legado às gerações futuras. Os discursos do desenvolvimento, da informação, do acesso, da acumulação, da vida presente, dos prazeres e facilidades tecnológicas, da individualidade, liberdade e privacidade vem a cada dia/cultura reforçando a importância do aqui e agora, os adolescentes/jovens compram este slogan com muita facilidade, e a escola parece dormir. Anda conforme a maré. Mantém-se dentro de seus muros vendendo promessas difíceis de cumprir. Estas reflexões incomodaram e ao mesmo tempo motivaram os passos seguintes.

2 BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Compreender as produções escolares frente às interferências da implantação de uma grande empresa multinacional no interior da Amazônia foi o que mobilizou a construção desta tese. Na escola circulam saberes, significados e sentidos que ora se aproximam dos discursos e intenções oficiais, ora afastam-se deixando fluir necessidades e interesse dos sujeitos que a compõem, assim como do seu entorno imediato. Uma teia de relações e intenções acaba por configurar cada espaço escolar, assumindo identidades que vão manifestar-se em comportamentos, atitudes, projetos e propostas pedagógicas diferentes dentro de um mesmo sistema. Conhecer como se configuram esses saberes, significados e sentidos permeados pelo discurso de desenvolvimento do projeto ALCOA foi o foco de interesse desta tese.

No âmbito da pesquisa foi necessário desenvolver a capacidade e a sensibilidade para ouvir os participantes e perceber a existência produzida no espaço de pesquisa, a fim de reconhecer e refletir sobre as influências micro e macro estruturais presentes na escola, para não incorrer no erro de julgar os saberes, significados e sentidos destituídos de uma percepção crítica da realidade. Como Chizzotti (2010) expressa, foi uma busca sistemática e rigorosa de informações, com finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente disperso e desconexo, de dados para encontrar uma resposta fundamentada à um problema bem delimitado.

Por outro lado, foi necessário verificar os condicionantes sócio-políticos-culturais-econômicos que interferem nestas práticas para compreender e explicar, com mais profundidade, o objeto de estudo. Para tanto, foi preciso lançar mão da capacidade de interlocução com a realidade, tendo em vista que ela não se apresentava homogênea, linear, mas envolta por processos complexos. Sempre novos caminhos para novas interpretações. Compreender saberes, significados e sentidos instituídos e instituintes no espaço escolar requer o entendimento de que nem tudo parece ideológico/alienante como também nem sempre aprecia-se processos inovadores e emancipatórios. Se no passado havia o entendimento de que as formas de organização social eram rígidas e imutáveis e que havia uma direção linear do centro para a periferia, para se compreender a relação entre o local e o global, hoje há que se considerar que as configurações sociais, econômicas, políticas e informacionais assumiram novos meandros. O centro se aproxima da periferia e a periferia volta-se para o centro num movimento contínuo e ininterrupto, levando o todo a adotar uma nova forma. Para Denzin; Lincoln (2006, p.405) o conceito de centro e periferia vem sendo

reconfigurado por “métodos, práticas de pesquisa e epistemologias cuja existência mal se poderia sonhar há uma geração atrás”.

Optou-se por um estudo descritivo qualitativo com base na teoria crítica por compreender que o fenômeno que mobiliza esta tese possui características subjetivas que melhor poderão ser compreendidas a partir da perspectiva de aproximação/interlocução do pesquisador com o campo de estudo. E nesta aproximação não se pode perder de vista o contexto mais amplo, a relação local/global que cria as interfaces de produção dos diferentes modos de coexistir no espaço/tempo.

Em termos gerais a pesquisa qualitativa pode ser definida como uma atividade que possibilita uma aproximação/interação do pesquisador com determinada realidade, permitindo-o, através de um conjunto de práticas materiais e interpretativas, dar visibilidade a processos/representações/significados atribuídos aos fenômenos. Este tipo de pesquisa utiliza-se de uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo, o que significa dizer que “seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Os pesquisadores qualitativos, em geral, utilizam várias práticas interpretativas interligadas, no sentido de compreender, de forma mais ampla, seu “objeto” de estudo; neste caminho podem ser conduzidos por múltiplos métodos; pois a pesquisa qualitativa, segundo Denzin; Lincoln (2006) tem um foco multiparadigmático; contudo, não perde de vista seu compromisso com a compreensão da experiência humana. Mas é preciso ter claro que cada escolha no processo de investigação leva a determinadas formas de ver e compreender o mundo.

Sabe-se que os estudos qualitativos sofreram interferências ao longo dos anos e que mesmo apresentando conceitos/características unificadoras, nesta abordagem múltiplas teorias, termos, conceitos e suposições direcionam formas diferentes de investigar e compreender o mundo. Denzin; Lincoln (2006, p.17) identificaram sete momentos históricos diferentes das pesquisas qualitativas no América do Norte:

tradicional (1900-1950); o modernista ou da era dourada (1950-1970); gêneros (estilos) obscuros (1970-1986); a crise da representação (1986-1990); o pós-moderno, um período de etnografias novas e experimentais (1990- 1995); a investigação pós-experimental (1995-2000); e o futuro que é a atualidade (2000-).

Em cada momento destes a pesquisa qualitativa apresenta-se com significados e procedimentos diferentes; nesta tese interessa a última perspectiva que é o momento em que as ciências sociais e humanas são chamadas a estabelecer um diálogo crítico com os temas que envolvem a vida na sociedade atual.⁶ E ao dialogar com estes temas relaciona-se com “às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Ainda neste autor observa-se o pesquisador qualitativo sendo identificado como um confeccionador de colcha *bricoleur*, uma pessoa que assumindo um determinado papel se põe a reunir diferentes imagens transformando-as, montando um novo cenário. Com poucas peças inventam novas formas, consertam e reciclam pedaços de tecidos criando belas colchas. (DENZIN; LINCOLN, 2006). Neste estudo, a intenção foi assumir o papel do crítico social que lança mão de uma multiplicidade de métodos, procurando montar um quebra cabeça que permita compreender profundamente uma determinada realidade, ou as representações construídas em seu entorno.

Flick (apud DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19) destaca que a utilização de uma multiplicidade de métodos na investigação qualitativa representa uma alternativa de validação da pesquisa. Para ele a melhor maneira “de compreendermos a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectiva e observadores em um único estudo é como uma estratégia que acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação”.

Ainda sobre o uso de múltiplos métodos de interpretação da realidade Duffy (apud NEVES, 1996, p.02) ressalta que o uso de métodos qualitativos e quantitativos é benéfico à pesquisa, pois apresenta:

- 1) possibilidade de congregar controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos);
- 2) possibilidade de congregar identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos);
- 3) possibilidade de completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
- 4) possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência;
- 5) possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

⁶ Aqui os autores destacam temas como democracia, raça, gênero, classe, estados-nações, globalização, liberdade e comunidade. (2006, p. 16)

A opção pela teoria crítica se deu por entender que a revisão conceitual, no campo da investigação científica, permitiu reconfigurar esta teoria tendo em vista o momento histórico atual. As mudanças no sistema de produção capitalista instauraram novas relações do homem com o meio, disseminando novos valores, hábitos, desejos e necessidades que vêm produzindo outro saber sobre o mundo. Neste contexto, conceitos como flexibilidade, risco, empreendedorismo, instabilidade, liderança, liberdade, democracia, etc., assumem outras configurações na formação dos sujeitos, levando os pesquisadores sociais a buscar outras formas de compreender/interpretar as ações humanas no cotidiano.

A teoria crítica reconceituada questiona a suposição de uma sociedade que não restringe a liberdade e que tem a democracia como norte de sua organização. Ao mesmo tempo considera a grande influência das condições sociais e da informação, saturada pela mídia, sobre a forma como os sujeitos veem a si mesmo e o mundo que o cerca. Este contexto levou a teoria crítica a buscar novas formas de pesquisar e analisar a construção dos sujeitos. Sua preocupação gira em torno do poder e da justiça e “como o modo pelos quais a economia, os assuntos que envolvem a raça, classe, gênero, ideologia, discurso, educação, religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social”. (KINCHELOE; MACLAREN, 2006, p. 283).

Para compreender o que é uma teoria crítica reconceituada os autores acima citados apresentam diferentes pontos de revisão desta teoria que nesta tese é importante explicitar, a fim de esclarecer a posição que se pretende adotar diante do foco desta investigação. Para os referidos autores são nove os tópicos que identificam a reconfiguração da teoria crítica, aqui estão destacados apenas alguns indícios destes tópicos: *o iluminismo crítico* – analisa o poder concorrente entre diferentes grupos na sociedade; *a emancipação crítica* – defende a perspectiva de auto-controle da vida em solidariedade com uma comunidade baseada na justiça; *a rejeição ao determinismo econômico* – rejeita a noção marxista ortodoxa que acredita que a base econômica determina a natureza de todos os aspectos da vida humana; *a crítica da racionalidade instrumental ou técnica* – vê a racionalidade instrumental/ tecnologia como “um dos aspectos mais opressivos da sociedade contemporânea”; *o impacto do desejo* – considera a necessidade de aprofundamento na psique humana, pois entende a psicanálise pós-estruturalista como um recurso importante no projeto de emancipação; *a teoria crítica reconceituada do poder: hegemônico* – preocupação com a compreensão das diversas e complexas formas de operacionalização do poder para dominar e influenciar a consciência; *a teoria crítica reconceituada do poder: ideologia* – entendem que a formação da hegemonia está intimamente articulada com a produção de ideologia; *a teoria crítica reconceituada do*

poder: poder lingüístico/discursivo – compreendem que “a linguagem não é um espelho da sociedade”, mas altera-se dependendo do contexto e relações de poder; *o enfoque sobre as relações entre a cultura, o poder e a dominação* – entende que a cultura é um campo de disputas, no qual a “produção e transmissão de conhecimento é sempre um processo contestado”; *o papel da pedagogia cultural na teoria crítica* – compreende a produção cultural como forma de educação, logo pode ajudar a compreender o mundo da dominação e opressão a medida que busca construir uma sociedade mais igualitária. (KINCHELOE; MACLAREN, 2006, p. 283 - 287).

A teoria crítica, assim caracterizada, exige uma nova visão de mundo do pesquisador, é preciso que ele questione o óbvio, o corriqueiro e se afaste daquilo que parece natural. Os pesquisadores críticos estão atentos aos acontecimentos, procurando desvendar não só o que aconteceu, mas também como aconteceu, a que interesses serviu e como foi produzida suas próprias interpretações. Considerando estas questões, a teoria neste estudo foi entendida na perspectiva apontada pelos autores acima, como um guia que ajuda a formular questões e estratégias para explorar a realidade investigada.

Neste sentido, a teoria crítica permitiu compreender objetivamente as interferências do projeto de mineração na realidade das escolas de Juruti, assim como os conflitos presentes entre os diferentes saberes, significados e sentidos instituídos e instituintes que se constroem/reconstroem/destroem neste contexto. A intenção não foi se fechar na identificação de uma dada realidade, mas buscar compreender profundamente a relação Mineradora e os processos educativos instituídos nas escolas.

A teoria crítica possibilitou a percepção das diferentes posições, ideias, atitudes, comportamentos que fluíram do campo de investigação, permitindo considerar as diferenças parte de um todo complexo. Para isso, foi necessário o uso de diferentes formas de buscar os dados, superando a divisão entre o que é objetivo e subjetivo, quantidade e qualidade, para considerá-los categorias complementares no processo de compreensão da experiência/vivências dos sujeitos, das representações que formam e dos conceitos que elaboram sobre determinado fenômeno. As informações levantadas permitiram uma análise detalhada do fenômeno na relação com o contexto sócio-histórico-cultural-econômico que o constituiu.

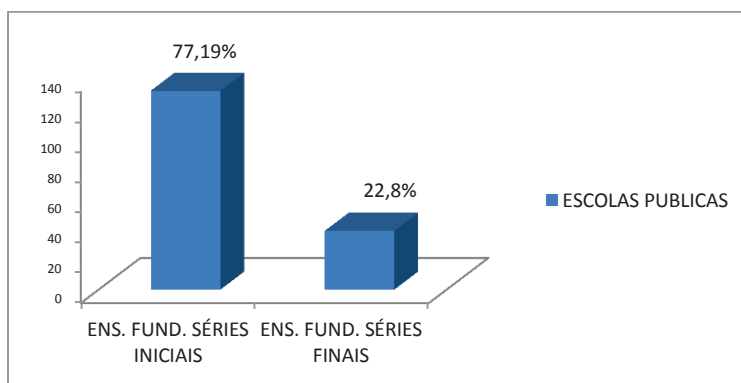
Procurou-se reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, colocando no centro de referência das análises e interpretações os conceitos manifestos, as experiências relatadas e a perspectiva econômica de desenvolvimento regional e nacional presente nos grandes projetos implantados na Amazônia. Além disso, as experiências pessoais

acumuladas ao longo de 24 anos como professor universitário na região foram elementos importantes na análise e na compreensão dos fenômenos estudados no município de Juruti.

2.1 Os espaços e participantes da pesquisa.

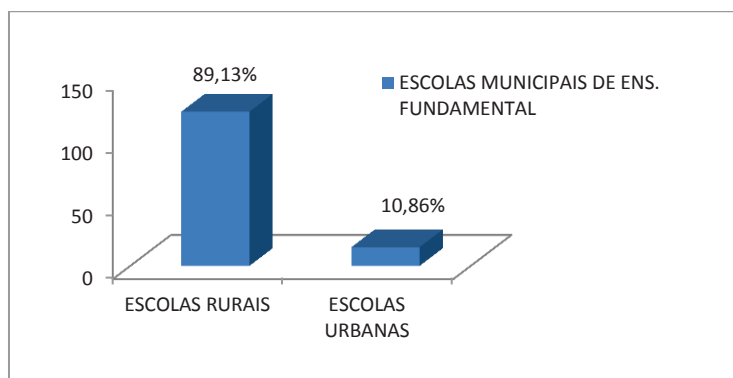
A pesquisa foi desenvolvida em escolas municipais de Juruti que ofertam o Ensino Fundamental II (EF II - do 6º ao 9º ano de escolaridade) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação indicaram que no período de 2007 a 2010 havia um total de 173 escolas de Ensino Fundamental sob a administração municipal. O gráfico abaixo mostra a relação entre escolas com séries iniciais e finais em níveis percentuais apresentados por Monzoni (2011).

Gráfico 1 - Características das Escolas Municipais de Juruti quanto ao grau de ensino.



Em 2012 os dados demonstram uma diminuição desse quantitativo de escolas apresentando um total de 138 escolas com ensino fundamental sob administração municipal, sendo 15 consideradas urbanas e 123 rurais. No gráfico 2, através de dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), é possível verificar como a educação pública neste segmento de ensino estava organizada no município em 2012.

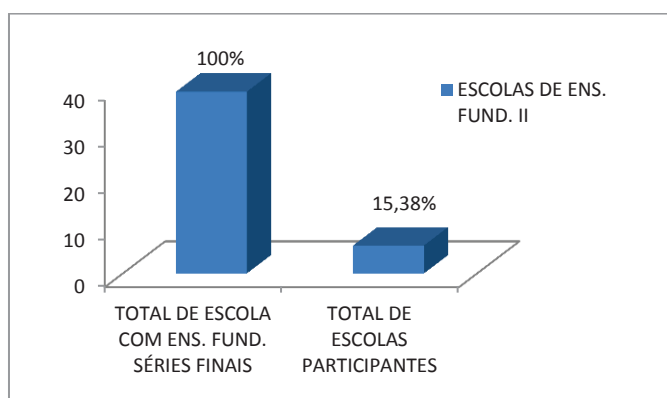
Gráfico 2 - Características das Escolas Municipais de Juruti quanto a região em 2012.



Este estudo foi direcionado a seis escolas, cinco localizadas no meio urbano e uma no meio rural. A escolha destas escolas seguiu alguns critérios que se mostraram importantes na etapa de aproximação com os participantes do estudo. Para a escola rural o que interessava era sua aproximação geográfica com a ALCOA, ofertar o EF II e/ou EJA e estar situada na área de instalação do projeto de mineração, com estas características foi identificada, no período de coleta de dados, uma única escola, neste trabalho representado pela Escola Cupiúba. Faz-se importante também destacar que muitas escolas rurais são multisseriadas, não enquadrando-se na realidade que interessava conhecer.

As cinco escolas urbanas foram incluídas porque possuíam maior número de matrículas no EF II, elas estão assim representadas: **Escola Preciosa** - a mais antiga da cidade ligada a religião católica; **Escola Jatobá** - a escola modelo, “menina dos olhos” da gestão municipal; **Escola Andiroba** - uma escola que segue a filosofia religiosa Batista; **Escolas Cupiúba e Itaúba** – escolas estaduais com administração municipal; **Escola Pau Rosa**, escola com número maior de matrículas na região rural. Dados da SEMED permitiram estabelecer a relação percentual das escolas participantes em relação ao total de escolas com Ensino Fundamental séries finais do município.

Gráfico 3 – Escolas participantes

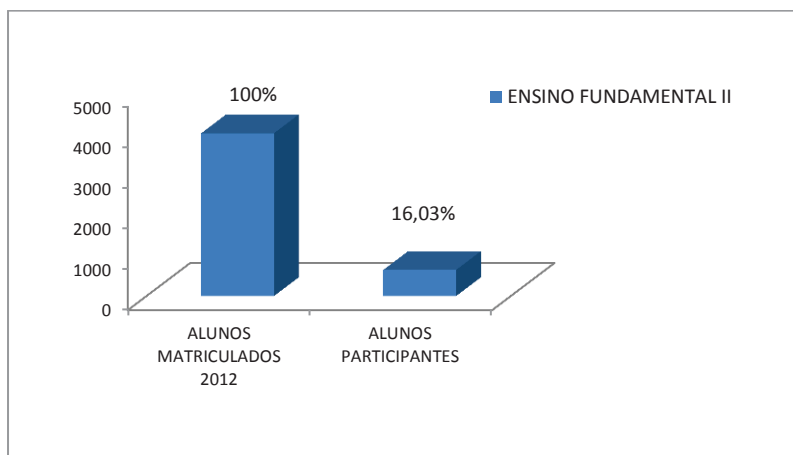


Para chegar a estas escolas, primeiro buscou-se contato com a Secretária Municipal de Educação de Juruti, que participou do processo de implantação da ALCOA junto com os grupos de movimentos sociais e religiosos de resistência. Mediante a apresentação do projeto, a Secretária destacou algumas escolas municipais indicando aquelas que poderiam apresentar maiores subsídios para o desenvolvimento deste estudo; ao mesmo tempo em que atendiam alguns critérios apontados no projeto de pesquisa.

Identificadas as escolas participantes o próximo passo foi visitá-las apresentando o projeto a direção e coordenação pedagógica, que após aceitar fazer parte da pesquisa viabilizou a apresentação do mesmo aos professores e funcionários, assim como aos alunos do 6º, 7º e 8º série⁷ dos três turnos e EJA. Todos aqueles que aceitaram fazer parte da pesquisa assinaram o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, no caso dos alunos menores de idade, o termo foi assinado pelo responsável.

A Secretaria Municipal de Educação informou que no ano de 2012, Juruti tinha 4.646 alunos da 6ª a 8ª série e EJA matriculados nas escolas municipais. Destes 642 participaram da pesquisa (alunos de escolas urbanas e rurais).

Gráfico 4 – Relação de alunos matriculados e participantes da pesquisa



Para incluir os alunos no estudo priorizou-se as séries do Ensino Fundamental 6ª, 7ª e 8ª e 4ª etapa do EJA. A seleção das turmas participantes se deu a partir da indicação dos diretores, da disponibilidade dos professores que estavam em sala de aula e horários vagos dos alunos. Com os alunos foram desenvolvidos dois procedimentos de coleta de dados: aplicação de questionário e realização de grupo focal. Vale ressaltar que primeiramente todos

⁷ No período da pesquisa de campo, 2012 as escolas do município de Juruti ainda eram organizadas de forma seriada.

os alunos responderam o questionário e depois, em outro momento, 24 alunos selecionados da 8ª série participaram do Grupo focal.

Nos gráficos abaixo é possível verificar o quantitativo de alunos incluídos no estudo por série e sexo.

Gráfico 5 – Quantidade de alunos por série

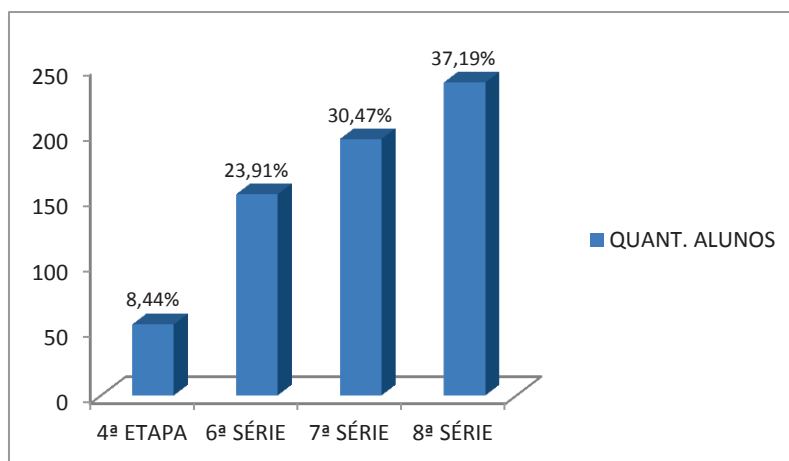
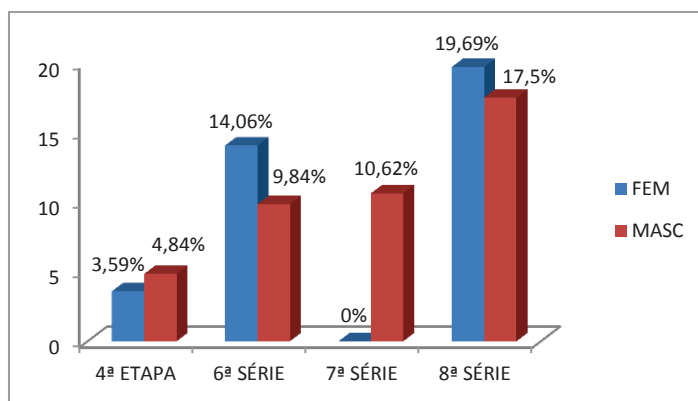


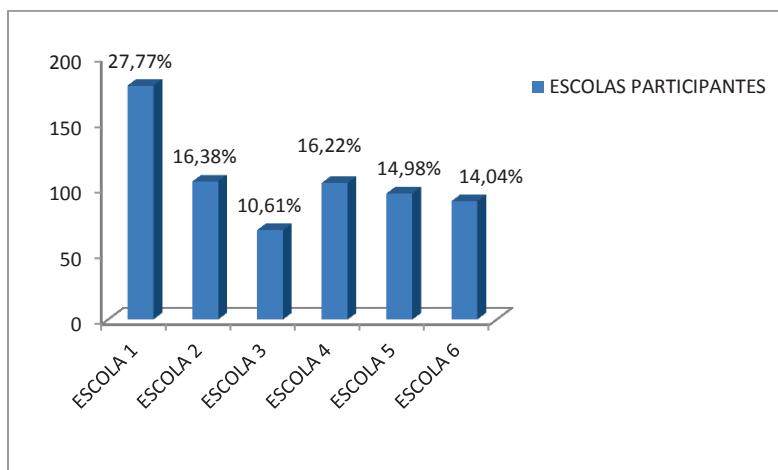
Gráfico 6 – Relação entre sexo e série dos alunos participantes do estudo



A previsão inicial era aplicar 440 questionários e realizar 5 grupos focais com 8 alunos em cada grupo, as dificuldades encontradas na realização do estudo levou-nos a alterar esta previsão. Pela facilidade de aplicação do questionário optamos por atingir o maior número de alunos possíveis, ao todo foram 641 questionários respondidos e apenas 3 grupos focais realizados, abrangendo duas escolas urbanas (Escola Preciosa e Escola Sucupira) e uma rural (Escola Cupiúba). Os alunos que participaram do grupo focal foram selecionados pela direção de cada escola, que priorizou alunos da 8ª série por acreditar que estes teriam mais

desenvoltura para manifestar-se no grupo. O gráfico 7 apresenta o quantitativo de alunos participantes por escola.

Gráfico 7 – Quantidade de alunos por escola



Outros participantes inseridos neste estudo foram: 30 pais, 18 funcionários, 12 professores, 10 gestores e 3 conselheiros do Conselho Municipal de Educação. A seleção e inclusão dos pais na pesquisa foram feitas de forma aleatória, mediante visitas nos bairros e comunidades onde estavam localizadas as escolas. Estas visitas ocorreram no final da tarde, em função dos costumes locais de bate-papo, neste horário, em frente às casas. As pessoas foram abordadas individualmente e ao confirmar que eram pais ou responsáveis por alunos das escolas e séries participantes, foram convidadas a participar do estudo após a apresentação das intenções da pesquisa. Participaram do estudo 30 pais, sendo 25 respondendo ao questionário e 5 a entrevista. Os gráficos 8 e 9 trazem o quantitativo e perfil dos pais participantes quanto ao sexo e escolaridade.

Gráfico 8 – Quantitativo de pais quanto ao sexo

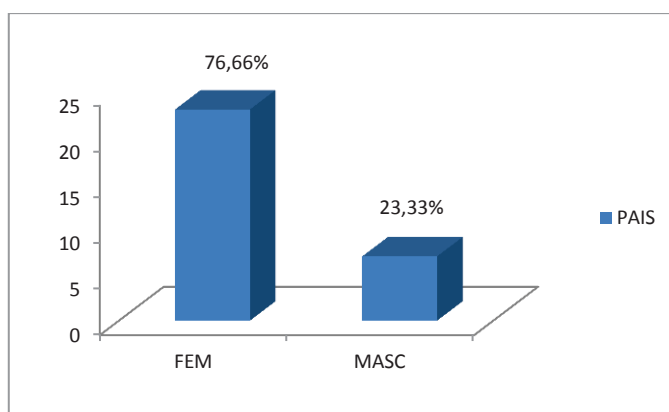
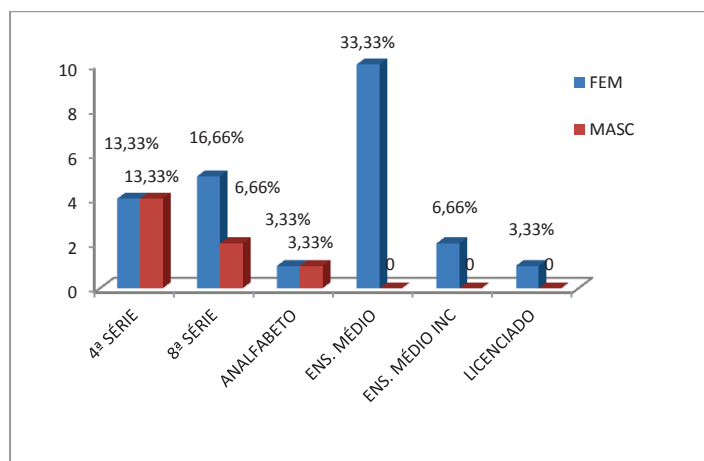


Gráfico 9 – Relação entre sexo e escolaridade dos pais participantes



A categoria funcionários está representada neste estudo pelas pessoas que trabalham nas secretarias das escolas participantes, assim como os de apoio. A previsão era incluir 12 funcionários, sendo 2 de cada escola, no entanto, no decorrer do estudo este número foi alterado tendo em vista que a medida que iam conhecendo a proposta naturalmente iam aderindo ao estudo. Ao todo participaram 15 funcionários: 07 nas entrevistas e 08 respondendo aos questionários. A abordagem se deu nas visitas realizadas nas escolas; íamos a cada funcionário, apresentávamos a intenção da pesquisa e fazíamos o convite para a participação. Aqueles que mostravam interesse tinham acesso aos detalhes do estudo e assinavam o TCLE.

É importante destacar que a grande maioria dos funcionários das escolas possui vínculo empregatício temporário; esta realidade prejudicou a participação, pois muitos tiveram medo de sofrer represálias e outros alegavam não ter conhecimentos suficientes para contribuir com a pesquisa. Por outro lado, os efetivos também mostraram receio em participar tendo em vista o momento de transição do governo municipal, o que poderia ocasionar a transferência de escola como punição. O gráfico 10 mostra a relação entre funcionários efetivos e contratados de acordo com o gênero e o gráfico 11 o grau de escolaridade dos funcionários participantes.

Gráfico 10 – Relação entre situação funcional e sexo dos funcionários

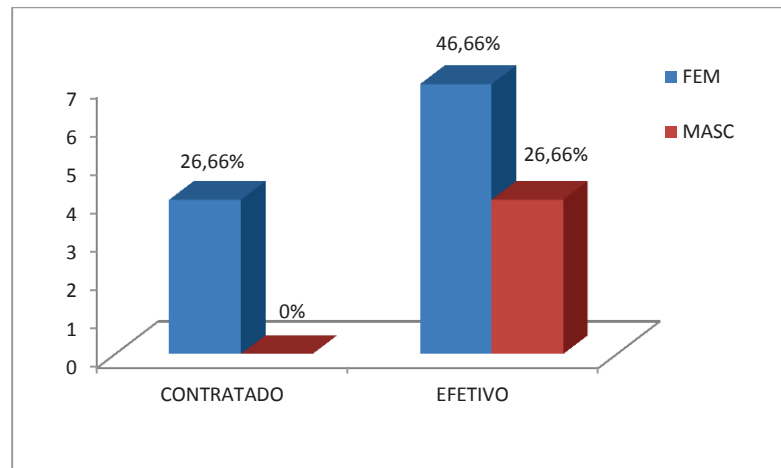
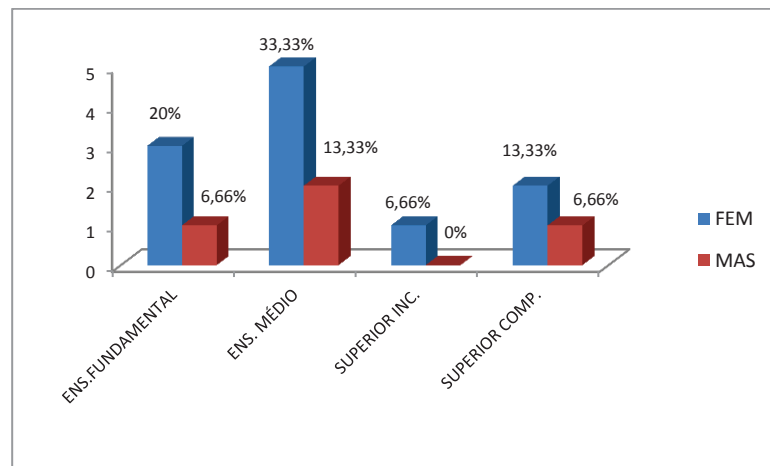


Gráfico 11 - Relação entre sexo e escolaridade dos funcionários participantes



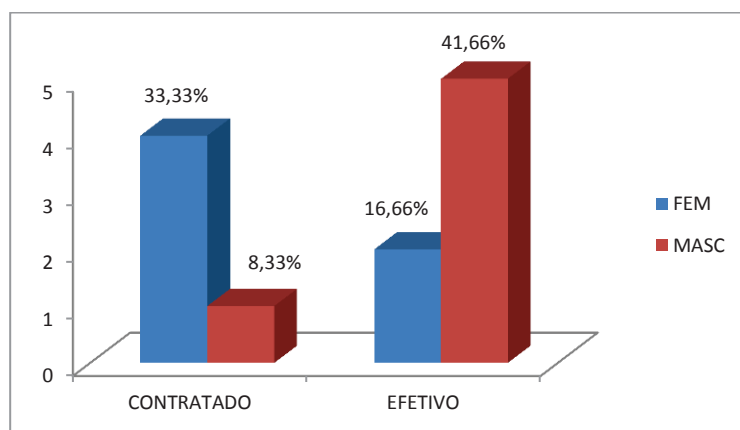
A categoria que mais apresentou resistência para participação da pesquisa foi a de professores. A abordagem também foi feita durante visitas às escolas participantes; em algumas o projeto foi apresentado na sala dos professores para aqueles que estavam na escola, em outras a apresentação foi individual nos intervalos das aulas. Na ocasião foi entregue mais de 30 questionários, procurando atingir 25 professores respondentes, contudo apenas 03, após alguma insistência, devolveram respondidos. Dos 10 professores previstos para a entrevista apenas 9 concordaram em participar assinando o TCLE. A maioria não mostrou interesse em participar, seja por falta de tempo, receio diante de possíveis represálias ou mesmo por falta de empatia com a proposta.

A apatia dos professores provocou questionamentos sobre a responsabilidade dos mesmos com a discussão do tema na escola. O nível de informação, o entendimento das questões mais macro da sociedade e sua relação com a educação e o comprometimento

individual, como docente, na discussão da escola e do currículo escolar é ínfima. Observa-se nas palavras de um dos participantes do grupo focal:

Quanto ao perfil destes profissionais, vale destacar que todos são licenciados na área em que atuam sendo apenas um com especialização. O gráfico abaixo apresenta a relação entre sexo e situação funcional dos professores participantes.

Gráfico 12 – Relação entre sexo e situação funcional dos professores participantes



Quanto aos gestores, incluímos nesta categoria a Secretária de Educação do município, a Diretora de Ensino, os dois Técnicos da Secretaria de Educação, as Diretoras e os Coordenadores Pedagógicos de cada Escola participante. Ao todo foram 10 gestores entrevistados. Foi extremamente importante o apoio, interesse e contribuição que estas pessoas deram para o estudo.

Outra categoria participante foi a dos Conselheiros do Conselho Municipal de Educação. O Conselho funciona no prédio da Secretaria de Educação o que facilitou a mobilidade no município e acesso aos Conselheiros. A previsão inicial era a participação de 5 Conselheiros, contudo apenas 3 foram entrevistados o presidente e mais dois indicados por ele, pois no período da pesquisa somente estes encontravam-se na cidade.

2.2 A produção dos dados e o grupo focal

Como dito anteriormente a pesquisa qualitativa se caracteriza pela proximidade que estabelece com os participantes da pesquisa, dando voz e vez aqueles que vivenciam/vivenciaram os fatos e fenômenos transformados em objetos de investigação. Este é o caminho para conhecer as concepções da realidade presentes entre os sujeitos e

compreender o campo onde os procedimentos escolhidos para o desenvolvimento do estudo foram aplicados.

Neste estudo os dados foram produzidos a partir de diferentes instrumentos: o questionário/formulário; a entrevista; o grupo focal; a observação não participante e assistemática e a análise de documentos, tendo em vista a perspectiva de triangulação de dados. O questionário/formulário, sendo um instrumento com questões objetivas atua, nesta pesquisa de característica qualitativa, apenas de forma complementar às técnicas dedicadas ao levantamento de informações capazes de permitir maior aprofundamento da compreensão da intensidade vivencial do fenômeno estudado, neste caso a entrevista e o grupo focal. Vale ressaltar que nas pesquisas qualitativas qualidade e quantidade não são duas dimensões opostas. Kant (1996) ao afirmar que as fontes do conhecimento são a sensibilidade e o entendimento e que as categorias: totalidade, pluralidade, unidade, dentre outras, configuram categorias do entendimento, permite concluir que a compreensão do objeto de estudo se produz na síntese entre qualidade e quantidade.

O questionário, sendo uma técnica de pesquisa com característica quantitativa, vai permitir, de acordo com Minayo (2010), conhecer e explicar a magnitude do fenômeno. É um instrumento que o pesquisador lança mão quanto pretende obter informações relevantes, referente ao objeto de estudo, com um grande número de participantes. Sua característica principal é apresentar questões objetivas, de forma a facilitar o entendimento/preenchimento por parte dos sujeitos e a organização e tabulação dos dados. Este instrumento ora se caracterizou por questionário, quando os participantes liam as questões e respondiam pelo seu próprio punho as respostas correspondentes; e ora assumiu característica de formulário, quando os participantes, analfabetos e/ou inseguros diante das habilidades para ler e compreender o texto, solicitavam que o pesquisador fizesse as perguntas e ele mesmo marcasse as respostas dadas.

Segundo Laville; Dionne (1999, p 184) as vantagens do questionário padronizado está no fato de ser “econômico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhe um entrevistador.” Este autor ainda destaca que a uniformização das questões formuladas e das opção de respostas, “facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas”, permitindo ao pesquisador lançar mão de programas estatísticos para ajudar na análise dois dados.

O questionário foi aplicado a 641 alunos do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas participantes e à professores, pais, técnicos pedagógicos e funcionários, sendo 43

questionários aplicados no total. É importantes ressaltar que os participantes que responderam o questionário não foram entrevistados. Considerando as vantagens deste instrumento optou-se pela sua utilização a fim de abranger um maior quantitativo de pessoas na discussão em foco. De forma que fosse possível verificar a abrangência da realidade levantada.

A entrevista, outra técnica de pesquisa utilizada, constitui o procedimento mais utilizado em pesquisas qualitativas, elas podem ser feitas individualmente ou em grupo. Neste caso, optou-se por entrevistas individuais tendo em vista o objeto e os participantes de interesse deste estudo. Foram entrevistados quatro pais, três conselheiros escolares e nove professores. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo para permitir a reprodução fiel das falas dos participantes. Esta técnica de pesquisa se caracteriza pela possibilidade do pesquisador ficar de frente com o participante ouvindo, pelo tempo que achar necessário, informações que só ele pode fornecer, são vivências, pensamentos/ideias/percepções/crenças, sentimentos, condutas, intencionalidades daqueles que participam/participaram ativamente do cotidiano investigado.

Outra característica da entrevista é o envolvimento entre pesquisador e entrevistado, esta interação influencia o curso e o tipo de informação obtida. Para Szymanski (2010, p. 12) “quem entrevista tem informações e busca outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.” Para esta autora, nesta relação estão em jogo intencionalidades, diferentes percepções e formas de atribuir significados, visões de mundo, relações de poder que “permanecem como pano de fundo durante todo o processo.”

Cabe ao pesquisador buscar durante o processo de aproximação com o entrevistado e no decorrer da entrevista, estabelecer uma relação de confiabilidade/confidencialidade para permitir que o participante sinta-se a vontade para dizer o que pensa/sente sem medo. Nesta pesquisa optou-se por uma entrevista orientada por um roteiro de questões/temas. Buscou-se instalar um diálogo franco e aberto a partir das indagações pertinentes ao estudo o que permitiu ampliar e aprofundar as informações antes recebidas. Para Minayo (2010, p. 267) “a inter-relação no ato da entrevista, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências e a linguagem do senso comum é condição *sine qua nom* do êxito da pesquisa qualitativa.”

Outra técnica utilizada nesta pesquisa foi o Grupo Focal com alunos do 9º ano. Esta é uma técnica própria dos estudos qualitativos e apresenta características que possibilitam a observação da interação de um grupo na produção/manifestação de um saber sobre determinado objeto. As ideias e percepções produzidas pelas pessoas no grupo adotam em

geral uma perspectiva dialética, permitindo ao pesquisador a problematização e análise da realidade em foco.

Um grupo focal em pesquisa significa a reunião de pessoas com características que as aproximam do objeto de estudo, com capacidade para discutir/comentar, a partir da experiência pessoal, um determinado tema/assunto colocado em destaque pelo pesquisador. Esta técnica surgiu nos anos 20 nas pesquisas de marketing, mas somente na década de 80 cresceu o interesse por ela nas pesquisas científicas (GATTI, 2005).

Os grupos focais constituem um método que prevê a instalação de processos de comunicação entre os participantes da pesquisa a fim de gerar os dados. Segundo Pope; Mays (2005, p.31 e 32) no grupo focal “as pessoas são estimuladas a falar uma com as outras, a perguntar, a trocar histórias e a comentar sobre as experiências e os pontos de vista [...] é uma técnica efetiva na exploração das atitudes e das necessidades da equipe”. O mais importante no grupo focal é a interação que se estabelece entre os participantes.

Para Minayo (2000, p. 129) os grupos, sejam eles culturais ou contingentes, quando vivenciam coletivamente fatos ou situações específicas desenvolvem opiniões informais que são reproduzidos num processo de intercomunicação que se cria entre as pessoas, podendo interferir decisivamente em seu comportamento e consciência da realidade. Neste contexto, a constituição de um grupo focal vai permitir ao pesquisador conhecer os saberes/percepções produzidos no grupo sobre tal acontecimento/tema/fato, assim como a forma como expressam, como e porque pensam de determinada forma.

Além disso, as discussões em grupo devem levar os participantes a sentirem-se co-responsáveis pela transformação criativa e crítica da realidade. Por isso é importante estar atento a organização do grupo, os participantes precisam possuir algumas características que os aproximam, mas com diferenças que permitam a manifestação das opiniões. Nesta organização o pesquisador deve estar atento aos objetivos de seu estudo, de forma que os participantes não se sintam constrangidos no grupo por situações sociais hierárquicas e não formem subgrupos que possam prejudicar a manifestação espontânea de cada um. Além da composição, outro ponto importante é o papel do pesquisador, ele deve ser um mediador, capaz de fomentar a discussão sem direcioná-la para resultados que o favoreçam. Deve possuir habilidades para estimular o diálogo e a manifestação de todos sem caracterizar um processo de entrevista.

Um grupo focal bem delineado e conduzido de forma adequada permitirá captar “conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações [...]”, assim como, revelar dimensões da compreensão da realidade presentes entre os indivíduos a partir dos diferentes “pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado,

permitindo a captação de significados que com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.” (GATTI, 2005, p. 09).

Esta técnica avança em relação a outras técnicas qualitativas de pesquisas por permitir captar “processos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais” produzidos coletivamente. Enfatizando ainda que os grupos focais possibilitam ao pesquisador compreender práticas, ações e reações cotidianas frente a fatos e eventos. Pode-se dizer que esta é uma técnica que permite conhecer como um grupo de pessoas lida com determinadas questões do cotidiano produzindo “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias” (GATTI, 2005, p.10), relevantes para a pesquisa.

Durante o período de três meses, tempo em que ocorreu a aplicação dos questionários e entrevistas, estabeleceu-se uma relação próxima com as escolas e comunidades do entorno o que nos permitiu transitar pelos espaços observando o cotidiano dos sujeitos e a organização escolar, levantando outros dados importantes para confrontar ou confirmar as falas dos diferentes sujeitos. Pela observação foi possível acompanhar as relações intra e extra-escolar, assim como os comportamentos e interações cotidianas das pessoas e eventos, permitindo perceber aquilo que não era dizível, assim como as interações sócio-culturais no interior das escolas.

A observação como técnica de pesquisa subentende que o pesquisador através de um olhar ativo e um ouvir atento, sustentado pelas questões/objetivos da pesquisa, vai estabelecer um contato direto com a realidade investigada. Ela permite conhecer aspectos da realidade que não são dizíveis, gestos, comportamentos, trejeitos, olhares podem indicar características importantes do objeto de estudo, da mesma forma, ela traz informações que podem confirmar ou não dados levantados pelo questionário ou entrevista.

Neste estudo a observação assumiu característica não participativa e não estruturada; sem perder de foco os objetivos traçados buscou-se observar a organização da cidade, as estruturas físicas das escolas, as relações interpessoais dentro das escolas, o ambiente no entorno das escolas, a moradia dos alunos, a expressão corporal dos participantes da pesquisa durante as entrevistas, grupo focal e aplicação dos questionários; procurou-se estar atento aos murmúrio, as conversas de corredor, ao papo informal nos bares e ruas da cidade na intenção de perceber a presença da ALCOA nos discursos, construções, no cotidiano da cidade. Todas as informações advindas da observação foram registradas num diário de campo, assim como registrada em fotografias. A fotografia como técnica de pesquisa permitiu dar visibilidade ao cotidiano das pessoas e lugares investigados como também possibilitou dar concretude às

descrições estruturais do passo a passo da pesquisa. Vale ressaltar que foi obtida a autorização para o uso da imagem nesta tese.

A análise de documentos, assim como a observação, fez parte do processo de investigação como dado complementar, viu-se a necessidade de analisar o Plano Diretor do Município de Juruti, o Projeto Político Pedagógico Institucional (planejamento/proposta curricular), o Regimento Escolar Unificado, o Plano de Ensino dos professores e Projeto Político Pedagógico das escolas participantes, EIA/RIMA e Projeto de instalação, funcionamento e produção da ALCOA; Assim como Programas Nacionais e Estaduais de Ensino.

O termo documento designa toda fonte de informação existente produzida pelo homem, seja ele impresso ou audiovisual. Este tipo de análise torna-se importante quando o pesquisador pretende compreender o objeto de estudo em toda a sua complexidade, neste caso, há que se lançar mão de diferentes formas de abordá-lo para obter informações de natureza também diferentes, considerando as várias perspectivas que o envolve. Procedendo desta forma, o pesquisador poderá fazer comparações entre as informações obtidas, realizando assim a triangulação dos dados que poderá ajudá-lo a validar os dados levantados.

Para Neves (2006, p.02) “a triangulação pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis; pode também conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados.” Este autor utiliza Jick (1979) e Morse (1991) para explicitar conceitos/sentido semelhantes para o uso de métodos quantitativos e qualitativos, como por exemplo: “validação convergente ou multimétodos”; “triangulação simultânea” ou ainda “triangulação sequenciada”, a primeira prevê a triangulação apenas para validar os resultados do estudo à medida que estabelece uma comparação dos resultados; na segunda um sentido de complementaridade entre qualidade e quantidade ocorre principalmente na fase de conclusão da pesquisa, sendo esta interação reduzida no processo de coleta de dados; e a última propõe utilizar os resultados de um determinado método para planejar a forma de empregar o outro que deve segui-lo com sentido de complementaridade. A opção neste estudo pela triangulação assume as características da validação convergente ou multimétodos.

O processo de análise envolveu num primeiro momento a análise estatística descritiva com o uso do software de gerenciamento de processos e programas estatísticos - MINITAB 16 Statistical e o programa Microsoft Office Excel 2007, para organizar e produzir os dados estatísticos necessários à uma percepção mais geral do objeto de estudo. O programa

MINITAB 16 Statistical permitiu estabelecer a relação estatística entre as variáveis e o Microsoft Office Excel 2007 a organização dos dados e produção dos gráficos.

A estatística descritiva tem a intenção de descrever os dados coletados de um grupo, ordenando-os e classificando-os, de forma a permitir uma visão global da variação desses valores conforme o tipo de variável que está em estudo organizando-os em forma de tabelas, gráficos ou medidas descritivas (REA; PARKER, 2002; AYERES, et al, 2007; RUMSEY, 2010).

Num segundo momento utilizando-se os princípios da hermenêutica crítica, adotou-se uma postura de desconfiança diante dos modelos de interpretação que tentam mostrar a verdade, a essência de um fenômeno ou experiência. Esta perspectiva supõe que o significado da experiência humana nunca será plenamente revelado, pois a linguagem tem seus significados sempre em processos. Neste sentido, “a interpretação [é] sempre linguisticamente problemática”. (KINCHELOE; MACLAREN, 2006, p. 291).

A compreensão hermenêutica filosófica crítica que foi adotada neste estudo, nega absolutamente qualquer possibilidade de neutralidade; os pré-conceitos, a cultura e tradição que acompanha o pesquisador não podem ser esquecidas/distanciadas, apagadas durante a investigação, a história pessoal constitui uma força viva que penetra todo o processo de compreensão da realidade. (SCHWANAT, 2006). Portanto, as questões surgidas dos diálogos/conversas e grupos focais sofreram um processo de leitura em seu conjunto, procurando destacar sentidos/significados presentes nas unidades de registro que pudessem ser categorizados e interpretados a luz da teoria crítica. Articulando, comparando, confrontando os diferentes dados numa busca incessante pela interpretação da realidade no contexto histórico que a produziu.

Para a operacionalização da análise dos dados utilizou-se o método de análise de conteúdo de Bardin (2002) para compreender os sentidos/significados contidos nas falas/discursos dos participantes da pesquisa na entrevista, no grupo focal e questões abertas do questionário. Segundo esta autora a análise de conteúdo corresponde um conjunto de técnicas que possibilita ao pesquisador analisar o sentido/significado das diferentes formas de comunicações humanas. O desejo de interpretar o que os sujeitos querem dizer por detrás das aparências dos seus discursos é muito antiga, e a humanidade criou caminhos para atingir esse fim⁸. Contudo, na análise de conteúdo a atitude interpretativa está sustentada por diferentes processos técnicos que garantem sua validação. Bardin, (2002, p. 31) destaca que “estes dois

⁸ Bardin (2002) cita a hermenêutica, a retórica e a lógica como processos antigos de busca do entendimento dos sentidos das comunicações.

polos, desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências, expressam as linhas de força” do desenvolvimento desta técnica, que segundo Triviños (1987) é tão antiga quanto a tentativa de interpretação dos livros sagrados.

O percurso histórico de desenvolvimento da análise de conteúdo no século XX levou a uma diversificação de modelos/formas de interpretar a mensagem contida num sistema de comunicação. Apesar de haver algumas regras básicas a ser seguida pelo pesquisador, esta técnica é adaptável ao objeto em estudo, ao tipo de ‘fala’ adquirida no processo de levantamento de dados e à interpretação que se pretende utilizar (BARDIN, 2002).

Neste sentido, a conceituação desta técnica de análise vai depender, em grande medida, do caminho teórico adotado pelo pesquisador, assim como de sua intencionalidade em relação ao objeto de estudo. O que significa dizer que existe uma variedade de possibilidade de definição e utilização da análise de conteúdo. Em geral é possível defini-la como um **conjunto de técnicas** que permite a análise das comunicações, “visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do **conteúdo das mensagens**, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a **inferência** de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 2002, p. 44, grifo nosso)

Outra possibilidade de definição é apresentada por Bauer (2002) para quem a análise de conteúdo constitui uma técnica que permite estabelecer **inferências** objetivas entre o texto (falado/escrito) e o contexto social, uma vez que através de **procedimentos sistemáticos** (descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações) é possível estabelecer uma **interpretação do texto comunicado** para fins de pesquisa social.

Nas duas definições é possível destacar três características próprias da análise de conteúdo, segundo Triviños (1987): a dedicação do pesquisador à interpretação do conteúdo das mensagens veiculadas pela comunicação, o que pode indicar uma preferência a textos escritos e falados; a inferência que surge à medida que o pesquisador estabelece uma apreciação objetiva da mensagem, utilizando para isso um conjunto de técnicas que permite codificar, categorizar, conceituar, estabelecer relações, etc. Neste sentido, para que o pesquisador possa efetuar a análise de conteúdo deve seguir três etapas básicas: a pré-análise, a exploração do material ou descrição analítica e o tratamento dos resultados, a interpretação inferencial. Para Bardin (2002, p. 121-127) estas fases assim se caracterizam:

A pré-análise é a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. [...] esta fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e

dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. [...]

Esta fase se subdivide em a leitura flutuante[...]; a escolha dos documentos [...]; a formulação das hipóteses e dos objetivos[...]; a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores [...] e a preparação do material[...].

A exploração do material [é uma fase] longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

O tratamento dos resultados obtidos e interpretação [utiliza-se de] operações estatísticas simples (percentagens) ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

Para um maior rigor estes dados são submetidos a provas estatísticas, assim como a teses de validação.

Quanto ao tipo de análise de conteúdo é possível identificar na literatura corrente diferentes possibilidades. De acordo com Oliveira (2008, p. 571) algumas dessas possibilidades são apresentadas pelos autores (BARDIN, 1977; MINAYO, 1993; POLIT, 1995; TRIVIÑOS, 1987):

análise temática ou categorial, análise de avaliação ou representacional, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise do discurso, análise léxica ou sintática, análise transversal ou longitudinal, análise do geral para o particular, análise do particular para o geral, análise segundo o tipo de relação mantida com o objeto estudado, análise dimensional, análise de dupla categorização em quadro de dupla entrada, dentre outras (OLIVEIRA, 2008, p. 571).

Neste momento não é foco deste estudo desmembrar cada tipo de análise de conteúdo apresentado pelos autores, mas situar o campo específico de análise que perpassa os resultados encontrados nesta tese. Optou-se, num primeiro momento, pela análise categorial/temática com a utilização dos quadros sínteses da unidade de registro e unidade de significação e da construção de categorias na análise de conteúdo proposto por Oliveira (2008) com algumas modificações. Esta técnica foi aplicada a duas questões presentes no questionário e na entrevista (para você o que é uma escola de qualidade social? O que falta em Juriti para a escola ser de qualidade?). Na entrevista e grupo focal, em decorrência dos objetivos do pesquisador e tipo de fala que se construiu, a opção foi pelo método clínico de análise das narrativas, buscando “extrair as unidades de análise dependentes do contexto em que são ditas, para encontrar os fundamentos que expliquem o significado da narrativa” (CHIZZOTTI, 2010, p. 119).

A análise categorial é a mais antiga e utilizada no âmbito das pesquisas qualitativas. Segundo Bardin (2002, p. 199) este tipo de análise:

funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples.

A análise categoria/temática tem o propósito de desvendar os núcleos de sentido presentes na comunicação que possui presença ou frequência significativa para o objeto investigado. Ela funciona a partir de algumas etapas que prevê o desmembramento do texto em unidades e categorias com a intenção de num segundo momento reagrupar analiticamente as ideias e sentidos com vista responder aos objetivos do estudo. Pode-se dizer que há, primeiramente, um processo de isolamento dos elementos do texto para em seguida proceder a uma classificação/organização das mensagens tendo em vista as partes identificadas e separadas. (MINAYO, 2010),

Nesta perspectiva, procurou-se a partir da leitura flutuante e intuitiva dos discursos transformados em textos, identificar as Unidades de Registros (UR)⁹ associando-as às Unidades de Significação (US)¹⁰. Num segundo momento buscou-se sistematizar a análise categoria/temática nos quadros abaixo o que permitiu visualizar quantitativa e qualitativamente as categorias mais significativas advindas das expressões dos participantes quanto a escola de qualidade social e a presença desta escola em Juruti.

Quadro 1- Modelo do quadro síntese da construção de categorias na análise de conteúdo¹¹

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA:								
Nº DE ENTREVISTAS/QUESTIONÁRIOS ANALISADOS:								
PERGUNTA:								
1	2	3						4
CODIGO DO TEMA	TEMAS / UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	Nº DE UNIDADES DE REGISTRO (UR)						TOTAL DE UR
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6	

Quadro 2 – Modelo do quadro síntese da construção de categorias na análise de conteúdo¹¹

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA:					
Nº DE ENTREVISTAS/QUESTIONÁRIOS ANALISADOS:					
PERGUNTA:					
2	4	6	7	8	9
TEMAS / UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	Nº DE UR/TEMAS	% DE UR / TEMAS	CATEGORIAS	Nº DE UR / CATEGORIAS	% DE UR / CATEGORIAS

⁹ As Unidades de Registros representam as falas, frases, parágrafos, etc, significativos do texto analisado. Todo o texto deve ser codificado em Unidades de Registro.

¹⁰ As Unidades de Significação constituem temas que carregam os sentidos/significados das Unidades de Registros de um texto

¹¹ e ¹¹ Estes quadros foram adaptados a partir do modelo elaborado por Oliveira (2008).

A opção pelo método clínico de análise das narrativas se deu pela preocupação em não restringir a análise dos textos mais densos e extensos dos discursos dos participantes ao que estava expresso nas partes do texto, mas como aponta Chizzotti (2010, p. 117),

fazer uma leitura do contexto e circunstâncias em que a mensagem foi feita, e autorizar uma leitura subjacente ao texto, aquilo que está além do que é manifesto e, deliberada ou inconscientemente, é preterido: as omissões, as ignorâncias consentidas, as preferências seletivas por palavras, os termos ambíguos, enfim, os indefinidos significados subjacentes que o texto contém.

Segundo este autor este método permite “obter informações sobre a experiência humana vivida e sobre o modo como alguém constrói o sentido de suas ações” (CHIZZOTTI, 2010, 119), podendo o pesquisador proceder de duas formas para explorar as narrativas: uma extraíndo das entrevistas informações necessárias à verificação de suas hipóteses; outra retirando o sentido que o participante dá à realidade investigada a partir do seu relato.

Independente do ponto de vista adotado Triviños (1987, p. 168) ressalta que este método é muito complexo e exige do pesquisador “domínio amplo e aprofundado de uma teoria que sirva de apoio à sua investigação; [do mesmo modo] deve conhecer em detalhe o contexto no qual se desenvolve sua pesquisa”. Para este autor à medida que o pesquisador sabe com segurança o que pretende encontrar pode então fazer perguntas adequadas, e a partir das falas dos participantes, aprofundar elementos manifestos, solicitar esclarecimentos, evitar ambiguidades, acrescentar novos questionamentos, etc.

Neste sentido, a partir das falas descritas o procedimento se deu, primeiramente, a exemplo da análise categoria/temática: leitura flutuante e intuitiva dos discursos transformados em textos e identificação das UR; mediante este procedimento passou-se a selecionar as UR significativas para responder aos questionamentos/objetivos do estudo. Estas UR foram descritas no texto da tese identificando seus interlocutores, em seguida procedeu a análise crítica destas falas a partir do contexto teórico/metodológico selecionado para o desenvolvimento deste estudo e do contexto social mais amplo em que estes participantes estão inseridos, sempre buscando relação com as questões macro e micro estruturais.

2.3 O processo de aproximação e o início da pesquisa

Após a autorização e aprovação do CEP embarcamos na primeira viagem de Santarém a Juruti para início da pesquisa. A viagem de barco/balsa¹² durou em média dez horas. O

¹² Esta embarcação tem este nome em decorrência do transporte de um volume grande de pessoas e produtos diversos (alimentos, eletrodomésticos, móveis, carros, etc.) a serem distribuídos em cidades do interior da Amazônia.

ritual dentro do barco é o mesmo de qualquer viagem no interior da Amazônia, chega-se duas horas antes da partida, busca-se o melhor espaço para atar a rede, coloca-se a bagagem acomodada embaixo da rede e então deita-se e torce para que a Capitania dos Portos não perceba o número excessivo de passageiros que irão seguir viagem, e para que não chova com ventania, pois a junção de chuva e vento deixa o rio agitado e as redes com muitos movimentos, impedindo a dormida durante o trajeto.

Foto 5 – Imagem da parte da frente do Barco/balsa no Rio Amazonas-PA



Fonte: Galvão (2012)

Foto 6 - Imagem do local de passageiro na parte interna do Barco/balsa - Amazônia-PA



Fonte: Galvão (2012)

O tempo e a proximidade entre as pessoas, neste tipo de viagem, facilitam o contato e a conversa entre os passageiros e/ou tripulantes; é comum encontrar conhecidos ou estabelecer novas amizades neste espaço. Durante o trajeto foi possível conversar com alguns professores de Juruti, moradores de Santarém, que estavam indo para o trabalho da semana. No bate papo descompromissado, surgiu o assunto ALCOA e o projeto de doutorado. Os professores foram enfáticos em indicar a visita à “Escola Jatobá”, por ser a escola com melhor estrutura física e material do município, construída, segundo eles, com dinheiro da ALCOA.

Conversas, risadas e brincadeiras ajudaram a passar o tempo, a viagem foi tranquila e dormir na rede já faz parte do hábito dos amazônidas, nada que não tenha feito tantas vezes em outras ocasiões. A chegada em Juruti se deu ao amanhecer, os primeiros raios de sol tocavam o rio quando iniciou-se a movimentação para saída e desembarque do barco.

A vida na cidade inicia cedo, muitos trabalhadores já encontravam-se nas ruas dirigindo-se aos respectivos espaços de trabalho. Pescadores ajeitando as redes nos barcos, taxistas, carroças de boi e mototaxistas cercando os viajantes que chegavam; vendedores ambulantes apresentando seus produtos, carregadores desfilavam nos espaços apertados do

desembarque, carregando as bagagens ou desembarcando carros, motos e os produtos que vieram de outros municípios. O comércio de Juruti, em grande parte, é abastecido com produtos vindos de Santarém ou das capitais.

Também é comum alguns passageiros não desembarcarem de imediato, em decorrência da falta de transporte para suas colônias e a dormida no barco se estende até as 6/7h da manhã. Em Juruti não existe ônibus urbano, apenas aqueles que fazem transporte de mercadorias das colônias para o mercado central, são estes ônibus que ao voltarem para as colônias levam os moradores das diferentes localidades. A caminhada em busca de um hotel iniciou quando o dia já estava claro. Um imóvel pequeno com vários quartos apenas com ventilador e banheiro coletivo e sem café da manhã foi a opção encontrada para os primeiros dias de permanência no município.

A ida até a “Escola Jatobá” se deu antes da 7h da manhã, o caminho de acesso é uma fotografia de muitas cidades do interior da Amazônia, ruas sem pavimentação, esgoto a céu aberto, casas de madeira cobertas com telhas brasilit, cavacos ou palhas, vida mansa e calma.

Foto 7 – Imagem do caminho de acesso à Escola Jatobá no município de Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

Os portões da escola ainda estavam fechados e o vigia, gentilmente, permitiu a entrada após identificação, apresentação e conversa inicial sobre o projeto. A antiga escola do bairro foi demolida dando lugar à escola modelo da cidade. Sua estrutura física e material impressiona em meio às ruas sem asfalto.

Foto 8 – Imagem externa da Escola Jatobá no município de Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012)

As salas de aula são climatizadas com centrais de ar (ao todo 30 salas de aula), possui salão destinado à biblioteca, sala de computadores para alunos, sala de professores, quadra poliesportiva com arquibancadas coberta, sala para almoxarifado, secretaria ampla, sala de direção, cantina, refeitório, áreas de convivência coberta com palco para apresentações artísticas e espaço externo amplo. Esta escola se assemelha a algumas escolas particulares de Santarém, fugindo a média das Instituições de Ensino Públicas do interior da Amazônia. Observe as fotos 10, 11 e 12 abaixo.

Foto 9 – Imagem do corredor principal da Escola Jatobá no município de Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

Foto 10- Imagem de acessibilidade ao pavilhão superior da Escola Jatobá -Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

Foto 11 – Vista do pavilhão principal e área de convivência da Escola Jatobá no município de Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012)

A diretora chegou cedo, no diálogo inicial apresentou-se a carta de autorização da secretária de educação e o projeto de pesquisa com a presença do vice diretor que chegou em seguida. Nenhuma objeção foi colocada para o desenvolvimento da mesma, pelo contrário, todo apoio e atenção foram dispensados para que o trabalho fosse desenvolvido da melhor forma possível. Vale a pena destacar o prestígio da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, em vias de instalação de um Campus no município. É visível o interesse das escolas em estabelecer relação com a Universidade, abrindo-lhes as portas para qualquer tipo de intervenção.

A aplicação dos questionários começou pelos alunos em decorrência da facilidade de acesso devido a aulas vagas. No segundo dia ao verificar no hotel as respostas dadas percebeu-se que algumas perguntas não estavam redigidas de forma adequadas, o que causou dúvidas nos alunos e muitos deixaram de responder, viu-se então a necessidade de refazer o questionário direcionado aos alunos. O processo então foi interrompido e no retorno a cidade de Santarém o instrumento de coleta de dados foi refeito. Além do mais, o período também combinava com o processo eleitoral municipal e algumas pessoas relacionaram com pleito.

Após o período eleitoral, de volta a Juruti, agora num hotel um pouco mais confortável, com ar condicionado e banheiros privativos, voltamos à “Escola Jatobá”. O projeto foi então apresentado para professores, técnicos pedagógicos, pessoas ligadas ao serviço administrativo e de apoio, e aos alunos das demais turmas.

A maior parte dos funcionários (incluindo professores) desta escola são temporários, muitos demonstraram receio em responder o questionário ou participar da entrevista, “não quero me comprometer” era uma frase comum. Contudo a adesão ocorreu sem problemas mediante a garantia de anonimato das informações; a única categoria que fugiu a regra foi a dos professores; dos doze que ouviram sobre o projeto apenas três quiseram participar do estudo. Inicialmente este comportamento causou espanto, a alegação de não identificação não convenceu os professores. Mais tarde ao estreitar relações com funcionários e professores das outras escolas alvo percebeu-se que estar ou não na “escola modelo” dependia de uma relação de articulação e poder. Contrariar as normas e discursos vigentes pode representar transferência para outras escolas.

Com os alunos o diálogo foi mais leve, apresentou-se o projeto na maioria das turmas de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a série, chamou à atenção as turmas não serem tão volumosas, ao todo cento e oitenta e nove (189) alunos participaram da pesquisa. Brincadeiras e o comportamento transgressor, que em geral caracterizam os adolescentes, abriram espaço para que se manifestassem sem rodeios ou receios. Muitas informações interessantes surgiram deste contato.

Durante o tempo de permanência neste espaço o sentimento mais presente/manifestado foi o de desolação em relação às crenças e promessas advindas da implantação da ALCOA. Contudo, percebeu-se que o processo de implantação da ALCOA não fazia parte das preocupações cotidianas daqueles sujeitos. Nota-se que a escola é uma representação física das promessas de desenvolvimento proferidas nos diferentes discursos sobre a implantação, contudo, os problemas e contradições vivenciados no cotidiano da escola, as condições trabalhistas, os sonhos e desejos não concretizados impregnam o espaço e as relações na escola. Como expressa um dos professores em entrevista gravada na escola:

“No início era uma empolgação, a cada canto da cidade alguém tecia comentários a favor da implantação da Alcoa no município, o quanto ia melhorar, tudo ia ser diferente, ia ser melhor, era o desenvolvimento do município. Inclusive, era o que eles mais falavam. A farra do boi passou, alguns se deram muito bem, principalmente quem ocupava cargo na prefeitura. É só olhar. A maioria só viu o navio passar” (PROFESSOR/ENTREVISTA).

Outro destaque importante é o relato de alunos, pais, professores, técnicos e servidores sobre a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Enquanto “escola modelo”, muitos foram chamados e outros compareceram por conta própria, para discutir a escola que gostariam de construir para a cidade de Juruti; tinha vereador, professores, pais, direção, representante da secretaria de educação, funcionários, técnicos pedagógicos, padre, representantes da associação de moradores e alunos. Segundo depoimentos, foi um grande acontecimento, “foi lindo”¹³, o PPP foi construído, entretanto, não foi efetivado. Observe depoimentos gravados na escola durante coleta de dados do coordenador pedagógico, de um pai e de um professor:

“Professor, foi um momento fantástico, vi a satisfação de alguns pais na escola, teve um que disse “não vou trabalhar estas duas semanas porque o que está em jogo é o futuro dos meus dois filhos que estão na escola, eu quero que esta escola seja exemplo”. (COORDENADOR PEDAGÓGICO/ENTREVISTA);

“Eu lembro que paramos quase duas semanas para fazer o projeto pedagógico desta escola, mas não fazem nada, é uma troca de direção, é professores novos todo tempo, cadê as reuniões, só me chamam para receber o boletim, se não fosse eu lá em casa eu estaria ouvindo o que alguns pais ouvem, reclamações dos seus filhos”. (PAI/ENTREVISTA);

“Parece que não temos tempo pra nada, o PP foi feito conjuntamente”. Nele tem uma programação, um organograma, ações, objetivos e nós guardamos. A aparência não é tudo”. (PROFESSOR/ENTREVISTA).

A relação com os pais desta escola não foi muito facilitada, durante a permanência neste espaço poucos foram os pais que ali compareceram, a alternativa foi visitar a comunidade no entorno e abordar as pessoas em frente de suas casas. Ali era perguntado se possuíam filhos na escola e diante da confirmação apresentava-se o projeto e convidava-se à participação.

Durante esta semana aproveitou-se os fins de tarde para iniciar a aproximação com a outra escola alvo da pesquisa. Neste momento vou chamá-la de “Escola Preciosa”, pois é assim que em geral ela é apresentada nas falas de diferentes atores sociais de Juruti. Esta escola, situada em outro bairro da cidade, fica distante da “escola modelo” e apesar de possuir um espaço muito menor que a primeira tem uma grande quantidade de alunos, que deixam as salas pequenas superlotadas. A visão de longe é de uma escola pública comum, igual a muitas presentes nos municípios da Amazônia, os destaques são para os muros altos, o portão todo fechado e um vigia responsável e dedicado ao seu papel de proteger a escola. A conversa

¹³ Expressão proferida numa das entrevistas com professores da escola.

inicial com este funcionário deixou claro o micro poder exercido no espaço escolar. Aqui ser professor da UFOPA por si só não abrem as portas, mais interessa a percepção inicial e a imagem corporal apresentada, neste quesito usar brinco não é uma boa referência.

Somente no terceiro dia de visita a esta escola foi possível ter uma conversa ampla e franca com a direção. Seu envolvimento com as questões sociais e religiosas da comunidade e escola a torna uma pessoa muito solicitada e seu tempo, restrito. Após as apresentações iniciais falou-se do projeto de pesquisa. Muitos questionamentos foram feitos para que a direção pudesse compreender não só o estudo, mas quem era o pesquisador; suas motivações e intenções. Ficou claro a responsabilidade da direção com aqueles espaço e com as informações que ali seriam geradas. Uma postura mais leve só foi verificada quando se percebeu que a posição do pesquisador não era reafirmar o discurso vigente, mas dar visibilidade ao processo pelo olhar daqueles que o vivenciaram.

Foto 12 – Imagem externa da Escola Preciosa no Município de Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

A autorização para o desenvolvimento da pesquisa nesta escola foi dada, contudo, a forma como isto aconteceria foi indicada e definida pela direção. A diretora à frente da escola a mais de 20 anos conhecia e detinha o controle da vida na escola. Apesar do espaço físico ter

aspecto abandonado pelo poder público, com materiais didáticos restritos e com necessidade de reforma e ampliação, esta escola transbordava vida. Alunos, professores e funcionários se identificavam com aquele espaço e tornavam-no acolhedor. A escola possui 12 salas de aula, sala da direção, de professores, cozinha, secretaria e um espaço interno amplo com quadra esportiva e banheiros ao fundo.

Foto 13 – Vista externa das salas de aula da Escola Preciosa no Município de Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

Foto 14 – Imagem da área livre, quadra e banheiros da Escola Preciosa- Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

Foi decidido que o processo de coleta de dados só iria ser iniciado após finalização das ações na “escola modelo”, e que primeiro seria apresentado o projeto aos professores para depois aproximar-se dos outros sujeitos escolares. Não houve dificuldades na adesão à pesquisa, direção, professores, técnicos, funcionários e alunos contribuíram muito para o desenvolvimento do estudo. Entre os participantes vale fazer o destaque para dois professores. Uma relatou que com a implantação da ALCOA muitos trabalhadores vieram para a cidade e ela viu a possibilidade de aumentar seus dividendos vendendo refeições. Chegou a vender a média de três mil quentinhas por dia. Este novo empreendimento afastou-a da escola. Depois de algum tempo o sonho acabou, o negócio já não era mais autossustentável, foi então que voltou para a escola, agora concursada. Isto é confirmado na fala da professora:

“Foi um momento de muito dinheiro, ganhei dinheiro como se ganha em garimpo, trabalha bastante e não fica nada, você ganha muito, mas gasta muito, não adianta nada” (PROFESSORA/ENTREVISTA).

A visão de novas oportunidades para ganhar dinheiro motivou muitas pessoas a fazer mudanças para Juruti e/ou abri outros negócios/ofertas de serviços na expectativa de construir uma outra vida. Isto também fascinou outro professor da escola que abriu uma empresa de consultoria, contudo não abandonou a escola e em pouco tempo percebeu que isto não levaria a lugar algum:

“No início pensei, vou fazer meu pé de meia, montei uma empresa pequena e até ganhei um dinheiro, mas a discussão foi rolando e me deixava mais perturbado, resolvi acompanhar as intenções da escola e acho que acertei hoje não me arrependo. Você anda na cidade percebe que quem tinha o comando se deu bem” (PROFESSOR/ENTREVISTA).

Muitos moradores foram incitados, pelos discursos de desenvolvimento e pelo volume de pessoas que a toda semana desembarcavam na cidade a pensarem novos empreendimentos. A diretora durante alguns dos diálogos realizados na escola disse com pesar que num determinado dia vieram correndo lhe avisar que estavam chegando as balsas com os trabalhadores. Ela correu para o porto, eram cerca de dez balsas trazendo milhares de homens, carros, máquinas... ,segundo ela foi um sentimento triste:

“Eu descí correndo, passei hora sentada em uma das barraquinhas que vende comida lá na frente, respirando forte e com falta de ar. Professor foi a minha pior noite, não conseguir dormir” (GESTORA/ENTREVISTA).

Em poucas semanas 10 mil pessoas chegaram para morar na cidade, o município sem estrutura para acolher todos estes trabalhadores e suas famílias viveu um caos. Era comum ver crianças jogadas nas ruas sem estudar. A escola movida pelo sentimento de

solidariedade/compaixão acabou levando muitas dessas crianças para suas salas, também sem estruturas e condições adequadas para tantos alunos. Veja o depoimento da gestora:

“imagine a quantidade de famílias, pais chegando com seus filhos na escola e a gente era pressionados por todos os lados, prefeito, vereadores, amigos, família, membros da igreja. Nossas turmas neste espaço pequeno alcançou a média de 40 a 50 alunos por turma, tivemos que abrir turmas: manhã, intermediário, tarde e noite” (GESTORA/ENTREVISTA).

Esta escola, envolvida com a Igreja e com os movimentos sociais foi palco de inúmeras reuniões de articulação contra a implantação da ALCOA. O movimento de resistência foi tão forte que ela ficou marcada no município, o que rende até hoje atitudes de revanche e abandono. As relações de força travadas durante o processo de implantação ora aproximou o movimento de resistência da escola/ Igreja da gestão municipal, ora afastou, dependendo da questão em voga eram parceiros ou adversários na luta pelo espaço diante da ALCOA. Na entrevista a gestora da escola assim expressou:

“Aqui era um local de promessas, uma hora da prefeitura e outra hora era o pessoal da Alcoa, nenhum projeto foi aprovado no edital da mineradora, vinha como vem às migalhas da prefeitura” (GESTORA DA ESCOLA).

Contudo, o movimento e a relação dentro da escola demonstram um sentimento de dever cumprido. Mesmo sendo vencidos não foram derrotados. A força, a coragem e a garra daqueles sujeitos refletem em alunos maduros, com apreço e gosto pela escola. Outro fato curioso é a preocupação da direção com cada aluno, observada em outros momentos no município a diretora andando nas ruas e entrando em alguns estabelecimentos questionando aos pais por que seus filhos faltaram à escola. Neste espaço, cada sujeito é importante.

Vale a pena também destaca a relação da escola com os pais, segundo relatos da direção, técnicos, professores, equipe de apoio, funcionários, as reuniões com os pais são regulares, com temas que vão além do desempenho dos filhos, abordam situações tanto da escola como da comunidade, convocando-os ao apoio. O PP da escola foi construído conjuntamente no início do ano na semana pedagógica, onde foi aberto a comunidade. Como ressalta um dos professores:

“o PP foi muito bom, infelizmente os pais não percebem a importância deste momento, foram poucos os que compareceram, os alunos não participaram, mas foram consultados” (COORDENADORA PEDAGÓGICA/ENTREVISTA).

Diante da realidade encontrada nas escolas anteriores havia certa expectativa em relação à escola particular de orientação religiosa, indicada pela Secretária de Educação, para

compor a amostra do estudo. Para surpresa, a escola possui uma estrutura bastante antiga, com cerca de 15 salas de aula, sala de professores, secretaria, sala de direção, cozinha, banheiros, refeitório, cantina, quadra,. No mesmo terreno da escola com muros baixos encontram-se a Igreja e a casa da diretora. É visível a condição financeira favorável da diretora. Esta instituição foi apresentada como uma escola muito tradicional, com padrões e normas rígidas e isto foram verificadas no primeiro contato com o porteiro, que exerce esta função desde que a escola foi fundada, a mais de 20 anos; na ocasião mandou retirar o brinco para poder entrar na escola. Ordem prontamente obedecida.

Foto 15 – Imagem de salas de aula da Escola Andiroba – Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012)

Foto 16 – Imagem de alunos no intervalo das aulas da Escola Andiroba – Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012)

Foto 17 – Imagem da área de convivência de professores e alunos da Escola Andiroba – Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

A imagem do pesquisador não causou bom impacto nem na diretora, que acabou autorizando a aplicação dos questionários somente se o pesquisador viesse no dia seguinte com camisa de gola. Acredita-se que a autorização veio em decorrência de acreditar que sendo professor da UFOPA isto poderia de alguma forma contribuir no futuro com a escola. Contudo, a permissão veio com algumas ressalvas: os questionários deveriam ser aplicados em apenas dois dias, dentro do número de alunos previsto no projeto (neste caso no mínimo de 80 alunos), tendo um dos professores acompanhando todo o processo. A turma de 5ª foi excluída da participação por acreditarem serem crianças demais para contribuir com o estudo. Talvez fosse interessante destacar que a direção a mais de 20 anos a frente da escola, segue os padrões rígidos dos valores e disciplina religiosos.

No dia seguinte os trabalhos iniciaram com as turmas, o professor que acompanhou a aplicação do questionário teve a oportunidade de ouvir a explicação do projeto e compreender o que representava o estudo e, provavelmente, formou um juízo de valor. Depois de terminar a aplicação com os alunos a diretora, então, informou que os professores e funcionários não teriam tempo para responder o questionário, nem participar da entrevista, tendo em vista suas ocupações diárias, colocando um ponto final no trabalho. É importante destacar que esta escola costuma fazer visitas dos alunos ALCOA e que o discurso da possibilidade futura de emprego na empresa mediante qualificação profissional, permeia a fala da direção e professores no cotidiano da escola. Uma impressão ficou forte do contato e conversas realizadas nos dois dias, tanto com a direção quanto com os professores e funcionários, a escola via na implantação da ALCOA um fato positivo para o município.

As outras duas escolas participantes do estudo pertence a rede estadual de ensino, sendo que neste momento será identificadas como Escola Cupiúba atendendo o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e a segunda Escola Itaúba atendendo o ensino fundamental. Estas escolas estão situadas no mesmo terreno, não havendo muro divisório, contudo, são geridas por diretoras diferentes e possui organização pedagógica independente. Na Escola Cupiúba o contato com a direção foi difícil em decorrência da pouca permanência na escola, esta diretora possui outro vínculo empregatício dividindo seu tempo semanal de trabalho. Numa das ocasiões em que foi possível o diálogo ela indicou o secretário da escola para dar todas as informações necessárias à pesquisa e auxiliar na divulgação da mesma no espaço escolar.

A escola possui cerca de 10 salas de aula, com secretaria, sala de professores, cantina e cozinha no mesmo espaço, quadra esportiva, banheiros. Suas instalações estão em bom estado tendo em vista a reforma recente. Esta escola tem uma grande quantidade de alunos para o

contexto do município, contudo possui poucos funcionários, apenas duas para cuidar da limpeza e merenda, dois secretários, dois vigias, uma diretora e uma coordenadora pedagógica que visita a escola duas vezes por semana.

Foto 18 – Imagem do pavilhão da Escola Cupiúba – Juruti- PA



Fonte: Galvão (2012).

Foi possível perceber que a escola é dirigida administrativamente por um dos secretários com apoio do vigia. Nela os alunos tem liberdade para entrarem e saírem sem tanto controle, os professores ministram suas disciplinas e vão embora, uma das falas de um dos professores caracteriza bem esta escola: “ aqui todos sabem o que tem que fazer e fazem, por isso tudo dá certo. O nosso secretário responde pela questão técnica, ele ajuda a diretora, coordena muito bem, facilita a vida de todo mundo, precisou é só falar que ele resolve”. A aplicação do questionário aos alunos ocorreu de forma tranquila nas muitas aulas vagas das turmas, vale destacar que somente participaram do estudo alunos que cursavam do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que a 5ª série foi apresentada como contendo muitas crianças que não saberiam responder ao questionário. Quanto às entrevistas apenas três professores mostraram interesse em participar, em decorrência da falta de tempo, pois era uma semana de provas. Outro dado importante e que dificultou a aderência do professor ao estudo é o fato da maioria não ser morador de Juruti e ficar no município apenas no período das aulas. Em geral são da cidade de Santarém e não estavam no município no período de implantação da ALCOA.

Quanto a ALCOA, percebeu-se que a escola ficou alheia ao processo de implantação. Não tomou partido, nem participou das discussões da época, hoje o tema não é discutido nem se apresenta como relevante. Contudo, nas falas e conversas traçadas neste espaço com professores e alunos, foi possível verificar o discurso da formação profissional, via escola e recente implantação do Campus da UFOPA no município, como condição futura para assumir postos de trabalho na empresa, inclusive substituindo a mão de obra especializada que esta trouxe dos grandes centros urbanos.

O sentimento que ficou do tempo convivido nesta escola, foi a do espaço individual, ou seja, cada um assume o seu papel, a organização da escola não pode atrapalhar a vida dos professores.

A escola B apesar de estar situada no mesmo terreno da escola A, possui portão de entrada independente, assim como toda estrutura física e pedagógica. A posição da sala da vice-direção e o local onde se situa o vigia fica estrategicamente direcionada a uma divisão imaginária entre as escolas, o que impede os alunos de ultrapassar este limite . Esta escola não foi reformada, seu prédio é antigo e bastante deteriorado, possui 15 salas de aula, quadra de cimento que lembra que outrora naquele espaço havia uma quadra esportiva, banheiros, sala da direção, secretaria, cantina e cozinha. Apesar de o prédio estar em péssimo estado percebe-se um maior cuidado dos sujeitos com a escola.

Foto 19 - imagem externa da Escola Itauba e Cupiúba-Juruti- Pa



Fonte: Galvão (2012).

Nesta escola é possível observar uma maior organização pedagógica, a diretora está sempre presente, e em decorrência se sua influência na cidade por ser de família muito conhecida consegue captar recursos, independente do Estado, via empresa, prefeitura, vereadores e festas, para suprir as necessidades básicas de funcionamento da escola. As aulas são ministradas por professores de Juruti, muitos eram temporários com mais de 15 anos de magistério na escola, mas mediante reivindicações e pressões da direção foram efetivados. Apesar da diretora alegar conhecer a capacidade de muitos professores de Santarém, ela se esforça para que na escola fiquem apenas aqueles que são moradores do município, uma vez que acredita que professores de fora acabam fazendo com que a escola ande de acordo com seus horários e interesses, “atrapalhando” o bom andamento das atividades, como ela mesma diz:

“Eu acredito nas pessoas de Juruti, sei que alguns de Santarém são excelente. Eles toda semana tem que visitar a família, é mãe, filho, marido, irmão. E mais, quando sai o pagamento aí que fica feio, eles normalmente não estão aqui na sexta e na segunda” (GESTORA/ENTREVISTA).

Sua preocupação com a organização escolar levou-a a instaurar um sistema de carteirinha estudantil que controla entrada e saída dos alunos, ao mesmo tempo procura organizar a dinâmica para que não tenham aulas vagas, preenchendo os possíveis espaços vazios, durante o semestre. Um destaque importante deve ser dado para a presença dos pais na escola, é comum vê-los levar e buscar seus filhos adolescentes, por isso foi possível fazer algumas entrevistas com eles na escola.

A apresentação do projeto foi feito à diretora, que disse ter feito uma reunião com os professores no período da implantação da ALCOA para discutir a questão, contudo, não viu interesse deles na discussão e por isso a participação da escola no processo foi mínima, mesmo assim insistiu para que todos participassem da audiência pública. Ela apresentou a proposta para os três secretários da escola que concordaram em responder a entrevista e facilitou a aplicação do questionário aos alunos nos horários de intervalo das aulas/prova. Neste processo foi possível verificar autoridade da direção e o respeito que todos têm com sua pessoa. Não foi possível a apresentação aos professores por ser semana de provas e todos alegarem muito trabalho para corrigir.

No pátio da escola existe uma árvore centenária com uma grande sombra e bancos, onde os alunos se encontram, namoram, brincam esperam seus pais e resolvem suas diferenças, neste local com uma máquina de filmar a posto muitos alunos se aproximaram e mediante brincadeiras e conversas informais foi possível entrevistar vários alunos que saíam das provas e alguns pais que chegavam para buscar seus filhos. E quanto a questão da

ALCOA, o tema não causa tantos impactos. A escola dá destaque a esta questão uma vez que parece ser algo consolidado. Já resolvido, o discurso presente também é o da possibilidade do emprego na mineradora via formação profissional na UFOPA.

Foto 20 - da Escola Itaúba com a árvore



Fonte: Galvão (2012).

Após a aplicação de todos os questionários nas escolas urbanas do município e marcados os dias de retorno para o grupo focal, ficaram agendadas, através da Diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, as visitas às escolas municipais das comunidades mais importantes e próximas da área de exploração da bauxita. Em uma dessas escolas o acesso foi pelo rio Amazonas. A viagem é feita de lancha com capacidade para 30 passageiros que sai de Juruti às 10h da manhã, esta é a única condução para a comunidade; a outra alternativa é pedir carona em lancha da prefeitura quando faz visitas as comunidades mais distantes. Na saída foi possível visualizar o porto de escoamento de produtos da ALCOA, à beira do rio Amazonas em Juruti.

Foto 21 – Imagem Porto da ALCOA em Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

Apesar de ter horário de saída a espera para o embarque foi grande, pois professores e funcionários da saúde que trabalham na comunidade e que passam os fins de semana na cidade são esperados, mesmo que atrasem. Esta é uma relação própria das cidades do interior, onde as pessoas se conhecem, parece haver um acordo mútuo/fraterno/solidário/natural entre os comunitários e os barqueiros só seguem a viagem quando todos estão a bordo. Neste dia a espera durou cerca de uma hora. Como dito anteriormente, a capacidade da lancha é para 30 passageiros sentados, contudo, neste dia viajaram entorno de 60 pessoas. Após algumas horas de viagem foi necessário ceder o lugar para outra pessoa e a alternativa foi apreciar a paisagem do Amazonas no teto do barco, o sol estava escaldante, mas o vento aliviava o calor e a natureza, única neste lado do país, foi a companheira perfeita para as cinco horas de percurso até a comunidade.

Foto 22- Imagem da parte Interna e passageiros da Lancha - Juruti Velho-PA



Fonte: Galvão (2012).

Foto 23 – Imagem da parte superior da lancha e do Rio Amazonas - Juruti Velho-Pa.



Fonte: Galvão (2012).

Durante o percurso a lancha fez de três a quatro paradas para descida de passageiros, uma delas chamou a atenção, no meio da mata alta, distante de tudo, foi possível visualizar uma escola grande, com salas de aula climatizadas, o prédio parecia ter sido construído a pouco tempo. Uma escola bonita e bem cuidada, segundo alguns passageiros “outra escola do prefeito”. Uma professora dessa escola, em conversa informal, antes de seu desembarque relatou que apesar da escola possuir dez salas de aula apenas três funcionava com turmas multisseriadas do Ensino Fundamental I, em decorrência da falta de professores:

“Professor, a estrutura é maravilhosa. É melhor que várias escolas de Santarém. Infelizmente, o trabalho é difícil, nenhum professor formado quer vim morar aqui. Eu, por exemplo, só venho duas vezes por semana, flutuante como o senhor diz. Os alunos são abandonados, não temos um envolvimento pedagógico preciso. Neste momento é que a prefeitura deveria dar atenção”.
(PROFESSORA DA ESCOLA)

Foto 24 – Imagem de Escola municipal entre a cidade de Juruti e a comunidade de Juruti velho



Fonte: Galvão (2012).

Outros aspectos desta viagem deve ser dado atenção: diversos criadores de quelônios e algumas casas construídas dentro do rio. As estações de cheia e vazantes próprias desta região do país acabam por levar as comunidades ribeirinhas a buscar soluções para os constantes

alagamentos. As palafitas oferecem riscos demasiados e as casas flutuantes passam ser a alternativa mais adequada para a convivência pacífica com a natureza.

Foto 25 – Imagem da placa de proteção da área de criação de quelônios à beira do rio Amazonas-PA



Fonte: Galvão (2012).

Foto 26 Imagem de casa flutuante na Comunidade de Juruti Velho-PA



Fonte: Galvão (2012)

A chegada ao destino final aconteceu às 16h; a vista de longe é belíssima, a areia branca relembra outras praias de rio da região Oeste do Pará, porém a água não é muito convidativa, o aspecto amarelado do rio Amazonas esconde perigos que só os moradores experientes ousam desafiar. Jacarés, Cobras, Arraias, Piranhas, Carandirus são alguns dos perigos próprios dessa região/rio; contudo as crianças desde pequenas são ensinadas a conviver e respeitar estas águas. As brincadeiras próprias deste lugar envolvem a relação constante com a natureza, a criatividade e a imaginação se manifestam nos movimentos corporais, livres do olhar e controle dos adultos.

Foto 27– Imagem de crianças à beira do Rio Amazonas em Juruti Velho - PA



Fonte: Galvão (2012).

Na praia uma construção de dois andares foi apontada pelo motorista da lancha como uma possibilidade de “pousada”¹⁴. Em geral os visitantes da comunidade são acolhidos pelos moradores, contudo, um acordo com o dono “pousada” permitiu as pernoites nesta comunidade. Eram três quartos com banheiro e ventilador, um deles no térreo foi liberado. As paredes de tijolos, com portas e janelas de madeira permitiam a visão do luar e céu estrelado, no banheiro desprovido de chuveiro e caixa de descarga relembra a infância pobre na casa

de madeira e banho de bica. A vida rude e simples daquela comunidade replica em grande medida outros cenários já vividos enquanto amazônico.

Foto 28 – Vista da comunidade de Juruti Velho - PA



Fonte: Galvão (2012).

Foto 29 – Vista das praias em frente a Comunidade de Juruti Velho - PA



Fonte: Galvão (2012).

A estada de três dias não foi fácil, só havia energia até as 22h, distribuída por um gerador da comunidade e mantida pela prefeitura. Sem ventilador as noites muito quentes são então invadidas pelos carapanãs¹⁵. Foi impossível dormir nas duas noites, enquanto havia vento/brisa a alternativa era sentar numa cadeira do lado de fora do quarto. Quando tudo se aquietava e nenhum balanço de árvore era visto a fuga dos carapanãs só foi possível com a imersão de todo o corpo dentro do rio e um pedaço de pau para afastar outros visitantes indesejáveis. Em média foram quatro horas de imersão em cada noite tendo apenas a cabeça a vista, apreciando o luar e ouvindo música de um pequeno rádio chinês colocado a beira da canoa. Por volta das cinco horas e meia os primeiros raios de sol começam a brilhar no horizonte do Amazonas, e então é possível ver de longe as bajaranas¹⁶ se aproximando, trazendo alunos de lugares distantes para a aula da manhã.

A primeira ida para a escola ocorreu às 17h da tarde do dia de chegada, em vista das condições do quarto de dormir a mochila de viagem foi levada para a escola, o que causou uma crítica do dono da “pousada”, ele disse “aqui ninguém vai mexer na sua bagagem”, este episódio causou certo desconforto e a reflexão sobre o comportamento de quem vive nos grandes centros, a desconfiança passa ser sentimento corriqueiro, o outro, desconhecido, sempre é visto como uma possibilidade de perigo em potencial. A caminhada à escola durou cerca de 10 min. No caminho era possível ver o meio de transporte mais utilizado pelos moradores, o carro de boi.

¹⁵ Nome regional dado aos mosquitos sugadores de sangue. Também conhecido por Muriçoca e Pernilongo. (AURÉLIO, 2003)

¹⁶ Pequenos barcos/canoas com motor.

Foto 30 –Imagem de Carro de boi- meio de transporte- Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

A escola de certa forma surpreendeu, esperava-se um prédio em pior estado cercado por cerca viva, para surpresa era murada, uma parte havia sido reformada, parte do muro e salas de aula do Ensino Fundamental II, junto com a construção de uma caixa d'água para atender a comunidade, contudo, segundo relatos dos sujeitos escolares a empresa responsável pela obra abandonou o serviço quando verificou o risco de desabamento da caixa d'água comprometendo o prédio da escola. O mau uso do dinheiro público fica visível na falta de acompanhamento e fiscalização das obras públicas, afetando os moradores e a comunidade em geral.

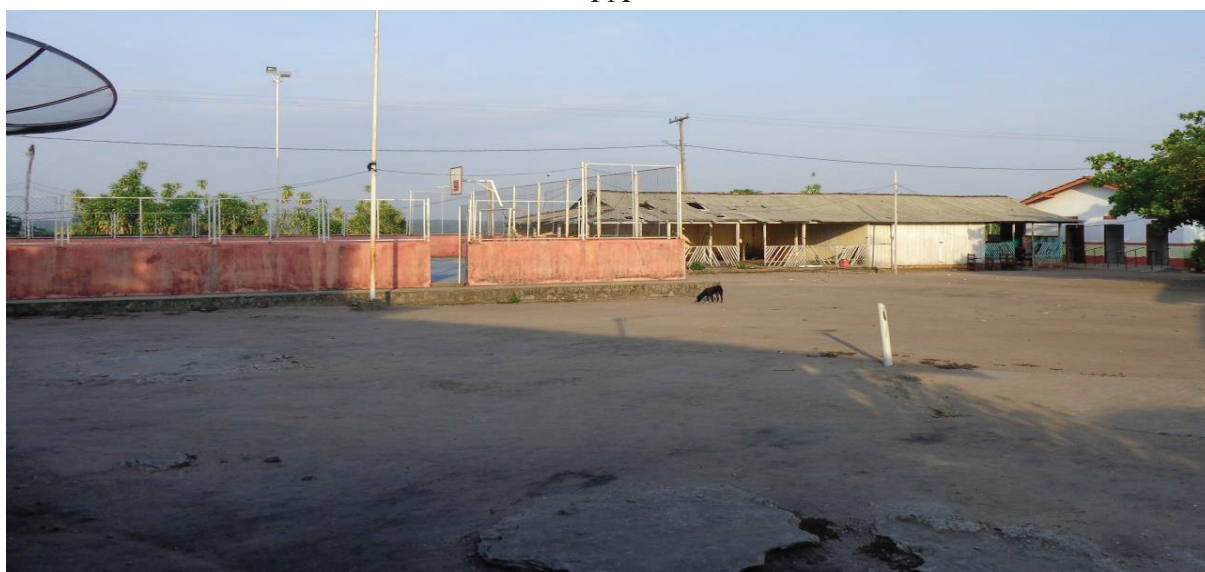
Foto 31 – Imagem externa da escola Pau Rosa e caixa d'água na Comunidade Juruti velho-PA



Fonte: Galvão (2012).

Na escola existe cerca de seis salas de aula construída de alvenaria com ventilador, o que não resolve o problema do calor, uma quadra em péssimo estado, um barracão dividido em quatro salas de aula, duas com meia parede de madeira, onde funcionam as turmas de Ensino Fundamental I, com duas turmas multisseriadas. À noite funcionam duas turmas de 3^a e 4^a etapa. Na escola não tem porteiro, o portão fica aberto para quem quiser sair ou entrar. A secretaria funciona numa área aberta, onde fica a direção, a técnica pedagógica e dois secretários, ao lado uma pequena área serve como cozinha, sem refeitório.

Foto 32 – Imagem do pátio, quadra, barracão e sanitários da Escola Pau Rosa - Juruti Velho-PA



Fonte: Galvão (2012).

Foto 33 – Imagem da secretaria e refeitório da Escola Pau Rosa- Juruti Velho-PA.



Fonte: Galvão (2012).

A diretora já havia sido avisada da ida do pesquisador e, portanto já estava a espera. Uma pessoa extremamente atenciosa e receptiva ouviu a exposição sobre as intenções do projeto e prontamente colocou-se a disposição para colaborar. Quanto ao Grupo Focal ela pediu para indicar os alunos com maior maturidade para compor o grupo. Foi solicitado também que se fizesse uma reunião com os professores a fim de conversar sobre a escola, sobre as questões pedagógicas, levantar o astral dos professores, tendo em vista os mais de 20 anos de experiência com a formação de professores na Universidade. Ficou tudo acertado para o dia seguinte.

Na manhã seguinte, a chegada na escola se deu as 7h da manhã, o estômago reclamava, a esperança era encontrar na escola café e água para beber. A maior parte dos professores são moradores da comunidade, mas completam sua carga horária de trabalho atendendo escola em outras localidades, o que dificultou a reunião entre eles e o encontro solicitado acabou ocorrendo com três professores, com os técnicos, a diretora e secretária, que assume o papel de vice direção. Neste encontro, destacou-se a vida na Amazônia, as diferenças das realidades vividas entre nas grandes cidades do país e no interior, a beleza construída pelas mídias que levam a construir um desejo de conhecer e habitar outros espaços distantes. Chamou-se a atenção para as belezas próprias daquele lugar, da vida simples, das relações próximas e solidárias que em geral já não existe nos grandes centros. Discutiu-se a importância da escola e o papel de cada um na construção de novos sujeitos capazes de

valorizar seu espaço e proteger sua cultura. Enfim, buscou-se valorizar a vida simples naquilo que ela pode oferecer de beleza e oportunidades para as relações, não no sentido da conformidade, mas no entendimento que a felicidade é construída por cada um no espaço em que habita, não vem de carona ou embutida em produtos possíveis de ser adquiridos ou comprados. Este bate papo quebrou o gelo entre professores e pesquisador e de certa forma, deixou-os mais a vontade para expressarem-se e participar do estudo.

É importante destacar que falta na escola professores com formação específica de algumas disciplinas o que leva um mesmo professor assumir três ou quatro disciplinas diferentes. Percebeu-se que esta realidade somada a formação fragilizada em cursos superiores a distância ou de forma intervalar, provocou certo desconforto em alguns professores em responder o questionário ou participar da entrevista, o medo de falar ou escrever errado, frente ao um professor universitário, falou mais forte e afastou-os como participantes do estudo. Não causou espanto o fato de alguns professores usarem de forma incorreta a língua portuguesa, isto é recorrente entre muitos professores do interior do Pará. Esta fragilidade na formação também foi visualizada nos alunos com muitos problemas para expressarem-se de forma oral e escrita. Apesar disso, percebeu-se vida na escola, os alunos gostam de estar ali e veem importância social na escola. A relação entre alunos e professores ultrapassa a relação formal de sala de aula, os professores se interessam pela vida de seus alunos, quando faltam eles costumam ir as suas casas saber o que aconteceu. Os pais habitam cotidianamente o espaço escolar, ajudam nas atividades e eventos, estão sempre conversando com os professores. O empenho da direção mostra o diferencial da escola, sua preocupação com as questões pedagógicas demonstram o comprometimento com a formação dos alunos e da comunidade, apesar de seu limite de formação. A mais de dez anos se dedica a escola e esta parece ser sua razão de viver.

A coleta de dados nesta escola foi rápida em decorrência dos poucos funcionários e turmas. Logo, o segundo dia foi utilizado também para conhecer a localidade, fazer contato com a Associação das Comunidades Rurais de Juruti Velho (ACORJUV) e buscar os pais para serem participantes da pesquisa. Nesta caminhada percebeu-se que o hábito de dormir depois do almoço ainda é realidade local. Nas cidades do interior da Amazônia, em decorrência da alta temperatura, é comum o comércio fechar e todos os moradores se recolherem após o almoço, só voltando a ativa as 14h da tarde. Em Santarém, cidade maior do Baixo Amazonas, este hábito em muito se perdeu nos últimos 12 anos, tendo em vista o grande fluxo de pessoas vindas de outras regiões do país, trazendo outros hábitos, e do

aumento da concorrência no comércio local. Na região urbana de Juruti é possível ver que este hábito também vem sendo alterado.

Foto 34 – Principal rua da Comunidade de Juruti Velho- PA após hora de almoço.



Fonte: Galvão (2012).

A ACORJUV funciona num barracão em meio as casas da comunidade, é uma associação que teve papel importantíssimo no processo de implantação da ALCOA, representou a resistência e mediu forças ora com a empresa, ora com a prefeitura em defesa das comunidades e do meio ambiente.

Foto 35 - Vista da área externa da ACORJUV em Juruti Velho-PA



Fonte: Galvão (2012).

Foto 36 – Imagem interna da ACORJUV e associados em reunião em Juruti-Velho-PA



Fonte: Galvão (2012).

A relação anterior com o presidente da associação via Centro de Formação dos Trabalhadores do Baixo Amazonas (CEFT-BAM) no município de Santarém, facilitou a aproximação e conversa com os moradores ali reunidos. É importante destacar que naquele dia estavam todos discutindo o processo de eleição da nova diretoria da associação. Em decorrência do envolvimento com grupos sociais e do trabalho desenvolvido junto ao CEFT-BAM surgiu o convite para repetir uma palestra anteriormente feita em Santarém sobre o comportamento ético e a importância do movimento social. Esta oportunidade permitiu o primeiro contato com os moradores e a apresentação do projeto foi feito ali mesmo. Alguns pais mostraram interesse em participar e pelo adiantado da hora os caminhos foram disponibilizados para visita posterior.

Na saída da reunião percebeu-se que não havia restaurante ou bar em que fosse possível o almoço. Uma casa da vizinhança foi a alternativa, um pequeno peixe com farinha e manga reservado para o filho que não apareceu para almoçar foi a salvação do dia. Uma casa simples e uma senhora de meia idade acolhedora não negou o prato de comida e no bate papo disse ser analfabeta e não saber nada da ALCOA a não ser que houve muita briga da associação com a empresa. Na despedida ficou acordado o almoço do dia seguinte, contudo, o retorno à casa foi apenas para presentear a senhora com um pequeno rádio que carregava na

bagagem, em conversa no dia anterior ela havia dito que gostava muito de ouvir a programação da igreja no rádio, mas o seu havia estragado.

Foto 37 – Imagem de cozinha comum nas casas da comunidade de Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

Foto 38 – imagem de sanitário usado por moradores de comunidade - Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

Mais tarde a caminhada foi à procura dos endereços e pessoas/pais da comunidade para entrevista e aplicação de questionário. A vida simples, o calor e a proximidade entre as pessoas permitem ver a forma livre e sem grandes preocupações com que as crianças se vestem e brincam nas ruas. As casas de palha ao fundo mostram a carência material de grande parte da população desta região.

Foto 39- Imagem de rua, casas e crianças de comunidade – Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

O trabalho com os pais foi cansativo, tendo em vista a necessidade de caminhar, muitas vezes por caminhos estreitos e com muitos obstáculos, para ter acesso a eles. A participação foi mais das mães, uma vez que os pais naquele horário da tarde estavam trabalhando na colheita, plantio ou vendas; alguns poucos pescadores se encontravam em casa, reformando ou tecendo suas malhadeiras para a pesca que acontece a noite. Fim de tarde é comum encontrar grupo de mulheres reunidas para tomar um café, conversar ou olhar as crianças que brincam juntas. A aproximação e diálogo com esses sujeitos se deu de forma tranquila, ouviu-se muitas histórias, contudo quando o assunto é ALCOA a fala recorrente é que apenas aqueles que são associados a ACORJUV recebem uma bolsa da ALCOA os outros

moradores não receberam nada. Um dado que chamou a atenção foi daquelas pessoas ser analfabeta.

Foto 40 – Imagem de mães que participaram de entrevistas nas comunidades - Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

Foto 41 – Imagem de entrevista com pai pescador tecendo tarrafa – instrumento de pesca - em comunidade de Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

A viagem de volta a Juruti foi mais tranquila; o horário da lancha em geral é marcado para as 6h da manhã, entretanto, de acordo com as necessidades da comunidade este horário pode ser mais tarde ou mais cedo. Neste dia a lancha era maior e saiu no horário, além do mais houve espaço suficiente para todos viajarem sentados. Alguns eram professores, funcionários de escola, ribeirinhos. A distância e o tempo de viagem provocou alguns cochilos.

Foto 42 – Imagem interna da lancha em percurso de volta a Cidade de Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

2.4 O contexto do grupo focal

O retorno às escolas, algumas semanas depois, se deu para a produção dos dados. Os primeiros procedimentos envolveram a aplicação dos questionários nas escolas, visitas nas casas de alguns pais e entrevistas com professores, técnicos gestores. O Grupo Focal (GF) foi realizado em três escolas, a escola Pau Rosa foi a primeira. Nela a diretora definiu o dia, hora e alunos que participariam do GF tendo em vista a prerrogativa da pesquisa de priorizar aqueles que expressassem interesse pela questão, a direção considerou que os alunos da 8^o série dos três turnos (manhã/tarde/noite) seriam mais indicados por serem mais velhos e adiantados no grau de escolaridade, mais tarde percebi que havia consultado alguns professores sobre os alunos mais hábeis, extrovertidos, soltos e com coragem de falar. Uma questão foi destacada diante da condução dada para a formação do GF, era preciso garantir liberdade de expressão e opinião caso contrário o grupo não teria valor.

Mais tarde percebi os alunos indicados tinham expressões corporais e comportamentos mais livres na escola. Alguns eram filhos de agricultores associados à ACOJUV, o que indicou que talvez houvesse outros critérios da gestora para a escolha daqueles alunos para a participação no estudo. Ficou acertado que o GF aconteceria debaixo de uma árvore que serve para as roda de bate papo de alunos e de conversas íntimas de alguns professores e funcionários. Neste grupo, participaram alunos, de todos os turnos e turmas que haviam respondido o questionário.

O GF aconteceu num dia ensolarado com muito vento; o clima estava maravilhoso. Meninos e meninas carregaram as cadeiras para debaixo da árvore, um dos alunos registrou a presença da lua no céu, foi então que percebi o significado daquele lugar na escola, para aquelas pessoas. Um oásis de beleza e tranquilidade... Com os alunos posicionados expliquei a técnica do GF e os motivos de estarmos ali conversando, vale destacar que muitos já haviam respondido o questionário e, portanto, já me conheciam e a pesquisa. Mesmo assim, por alguns momento houve certa tensão entre o grupo e o pesquisador a presença da direção foi fundamental, pois transmitiu confiança e familiaridade para o grupo, ale de falando um pouco sobre a ALCOA, isto os deixou mais a vontade para participar. Expliquei o uso da bola que iria circular conforme os pedidos de fala e a sequência das perguntas pré-selecionadas. Os alunos escolheram um para filmar e iniciamos a conversa falando do questionário aplicado nas salas, como forma de chamar atenção para o tema.

No início, o aluno que filmava atrapalhou um pouco interrompendo as falas solicitando para olhar na direção da câmera, tive que intervir para explicar mais uma vez como deveria ser o andamento do trabalho. Em seguida fiz algumas provocações para que as falas fossem direcionadas para o foco do trabalho, o processo de instalação da ALCOA, coisas do tipo: chegou muita gente na cidade, muitos carros, etc... Tivemos momentos maravilhosos, de depoimentos individuais, falas cotidianas sobre a mineradora. De positivo posso destacar a adesão da discussão ao tema, com expressões corporais que indicaram, em muitos momentos, total esquecimento da filmagem. O GF durou cerca de 45/50 minutos. No final a diretora fez o registro de todos com uma fotografia e sorteamos os objetos (bolsa, rádio, relógios, fones) que havia levado para a escola, um deles ficou como prêmio para uma rifa que a direção estava preparando.

O segundo GF foi realizado na escola Jatobá. Num dos intervalos da aplicação dos questionários, conversando com uma das técnicas da escola, que havia sido minha aluna na UFPA, sobre a PUC, o doutorado e sua possibilidade de fazer mestrado, falamos de projeto de pesquisa e aproveitei para tratar do meu trabalho; expliquei a técnica do GF e ela foi logo

indicando a 8ª série e alguns alunos/alunas para fazer parte, devido algumas de suas características. Fez colocações também sobre as minhas características e os movimentos sociais e políticas. Perguntou se a base do GF era Paulo Freire em função do debate aberto em grupo e marcou dia e horário para conversar com os alunos e selecionar aqueles que iriam participar. O retorno a escola foi alguns dias depois, um dos professores da 8ª série ajudou a selecionar os alunos e o GF aconteceu nos três últimos tempos de aula, pois neste dia este horário estava vago.

A técnica da escola reservou a sala de leitura (biblioteca) para a realização do GF, um espaço amplo, fechado e com ar condicionado, sem interferência de alunos, funcionários ou professores. Inicialmente fiz a exposição da técnica do Grupo para os alunos e o uso da bola; mostrei diversos objetos (pequenos rádios, relógios, bolsas femininas, fones) produzidos com ajuda do alumínio para favorecer a discussão. Perguntei se podia filmar e gravar a conversa, logo eles se mostraram mais animados. Um dos alunos fez as imagens e o gravador ficou ligado em cima da mesa.

Iniciamos destacamos algumas questões sobre o processo de instalação da mineradora e dados da cidade de Juruti, depois abrimos para as falas. Foi difícil no início conseguir concentração, a máquina de filmar incomodou, eles olhavam muito para ela, depois de um tempo o clima mudou. A conversa começou a fluir livremente quando algumas questões chamaram a atenção e as falas ficaram mais intensas, encontros, desencontros e reencontros de ideias fizeram o grupo esquecer a hora. O assunto foi debatido até esgotar a questão proposta, a vontade de falar era tão grande que outras questões relacionadas à própria escola começou a emergir, foi quando intervi para fechar a discussão do Grupo.

Ninguém da escola acompanhou a discussão do GF os alunos tiveram total liberdade de expressão. Alguns alunos se destacaram pela sua posição frente aos problemas da escola e da mineradora. Expressaram a distância da mineradora do dia a dia da cidade, a promessa do emprego que ainda é forte e a falta da participação coletiva no dia a dia. Disseram acreditam na possibilidade de uma grande destruição ambiental e destacaram que na escola ninguém trata deste assunto. O GF durou cerca de 40 minutos e no final sorteamos os objetos que havia levado.

O terceiro GF foi na escola Preciosa. Este foi o GF mais difícil de ser realizado, pois a escola tem uma vasta experiência com o processo de instalação da mineradora. Apesar do acesso à escola ter sido fácil, houve um pouco de burocracia para a efetivação do GF. A diretora pediu para explicar todos os procedimentos do GF com maior detalhe, mesmo havendo falado dele em nossa primeira conversa, solicitou ainda que a escolha dos

participantes fosse exclusivamente da escola. Esta solicitação não era com a intenção de construir um discurso prévio com os alunos sobre o tema, mas queria garantir que as falas no GF fossem recheadas de informação.

O grupo aconteceu no dia, no horário e na sala marcada pela diretora. Ao chegar à escola encontrei os alunos no corredor próximo a secretaria e reconheci alguns do momento de aplicação do questionário. Eles eram de turmas e turnos diferentes, escolhidos pela diretora. Fomos para a sala de aula reservada, logo após o intervalo da merenda. Já não se encontrava quase alunos no corredor, pois estavam em período de prova, isto permitiu tranquilidade para a realização do GF. Tive um trabalho maior para estabelecer interação entre eles e deles com o pesquisador. Olhavam-se desconfiados, inseguros, pois não sabiam o que ia acontecer. Fiz algumas brincadeiras em um relato da experiência pessoal e profissional para deixá-los mais soltos. Eram nove alunos, um ficou por conta da filmagem.

A sala estava arrumada com cadeiras em círculo. Cada um se apresentou e eu comecei a fala destacando a aplicação do questionário e algumas questões lá contidas. Apresentei a técnica do GF, como funcionaria e justificamos a utilização da bola. Entreguei algumas cópias impressas dos temas a ser discutido no Grupo sobre a implantação da Alcoa e iniciamos o bate papo, os alunos estavam tensos, e demorou para relaxarem. A diferença de nível de ensino, de turmas, falta de convivência mais íntima e tempo curto para criar o ambiente prejudicou a expressão livre e participativa dos alunos; a filmagem e a gravação foram fundamentais para um aproveitamento maior das questões colocadas, pois apesar das dificuldades, tivemos falas expressivas, densas, carregadas de histórias e significados sobre a presença da Alcoa no município. O tempo do grupo focal durou 35 minutos.

3 VIVÊNCIAS, GESTOS, ATOS, SONHOS E MOVIMENTOS REAIS DA VIDA E DA ESCOLA NA AMAZÔNIA

3.1 Alcoa: das obrigações ambientais à implantação de um discurso

O processo de industrialização de minerais na Amazônia, o minério transformado em mercadoria, inicia nos anos 40 com a exploração do manganês na Serra do Navio no território de Amapá, resultado de uma nova configuração política e relação entre Estado e Economia. Vale destacar que a Constituição da República de 1946 estabelecia que a exploração do minério só era permitida por empresas brasileiras. Após duas décadas de exploração e a importância que o manganês adquiriu interna e externamente a política de intervenção na Amazônia, implementada pelos militares, mudou; com o discurso que difundia a ocupação do território amazônico como necessidade do desenvolvimento da região e do país, acabou por aproximar os interesses privados no campo da mineração, em função da política de incentivos fiscais e de crédito (OLIVEIRA, 2009).

Em 1974, o governo federal cria o Polamazônia- o Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia, dando destaque para os produtos das regiões de minerais: Carajás, Trombeta e Amapá. No pólo de Amapá, no município do Laranjal do Jari, nasce a primeira empresa de exploração do Caulim, com investimento do americano Daniel Ludwig. Nesta mesma década, é viabilizada a exploração e a comercialização da bauxita pela empresa canadense Alcan-Aluminium Limited of Canada, com a capacidade anual acima de dezesseis milhões de tonelada de bauxita. Em função do desenvolvimento nesta área o governo federal assumiu a responsabilidade pela criação de infra-estrutura adequada ao crescimento deste setor criando a Usina Hidrelétrica de Tucuruí. Em 1980, nasce o Programa Grande Carajás, que incluía o projeto Ferro Carajás, a Albras, a Alunorte, a Alumar e a Usina de Tucuruí, que tinha a intenção de coordenar a execução desses projetos. Em 1982, a Mineração Novo Astro, adquiriu o direito de exploração do ouro em Amapá. Contudo, antes disso já era visível a presença da Mineradora Yukio Yoshidome S. A. (MYYSA) nesta região. A exploração do ouro na Amazônia chega alcançar 10 mil toneladas ao ano. (MONTEIRO, 2005)

A Constituição de 1988 proporcionou novos rumos à política minerária na região Amazônica, modificando os processos de “mediação entre os interesses de diversos grupos no interior da sociedade, metamorfosearam-se as relações entre estados e União, um processo que teve desdobramentos diversos e significativos sobre a condução da política de valorização dos recursos minerais da Amazônia”. (MONTEIRO, 2005, p. 192). As isenções fiscais,

financiamentos públicos e a incapacidade de coordenação/fiscalização da exploração continuaram. Os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso serviram para firmar as alterações que já vinham acontecendo, reafirmando aspectos relevantes na forma de atuação, no sentido e nas funções da intervenção estatal. No bojo de tais mudanças, incluem-se a diminuição de barreiras alfandegárias, a redução da tributação incidente sobre exportações e a redução da participação estatal na economia, por via, por exemplo, de privatizações de empresas estatais, como veio a acontecer com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD).

Houve uma mudança no desenvolvimento regional para privilegiar os polos industriais a intenção era de modernizar a região a partir de uma nova política de intervenção; acreditava-se na criação de eixos de integração nacional e internacional para dar o desenvolvimento e a possibilidade de articulação mais próxima entre as diferentes regiões. (BRASIL, 2004).

A exploração do minério na Amazônia cria expectativas, principalmente no que tange ao aumento da empregabilidade e circulação de capital, capaz de fazer crescer as oportunidades nas diferentes frentes econômicas dos municípios. A vinda destas empresas acompanha uma política de renúncia/contrapartida por parte do Estado no que diz respeito as suas responsabilidades fiscais, financiamentos públicos e de infra-estrutura. O discurso do desenvolvimento e crescimento da economia local faz com que os representantes do poder público estabeleçam relações de interesses com o capital internacional, sem a devida preocupação/proteção com o meio ambiente, as riquezas naturais locais e o legado às gerações futuras.

Contrário a esta questão, Loureiro (2009) discute outras concepções e práticas de desenvolvimento, destacando a necessidade de construir novas formas de organizar a produção distintas das vias hegemônicas; para esta autora o desenvolvimento não pode ser reduzido a ganhos materiais, deve visar prioritariamente a eliminação da miséria e a garantia de que a sociedade em que vivemos seja capaz de oferecer oportunidades sociais mínimas para todos os cidadãos, independente da classe social e de renda. E mais, repensar o desenvolvimento impõe a necessidade de uma nova ética em relação à região.

Nas fotos abaixo é possível visualizar campus de exploração do caulim, ferro e bauxita na Amazônia. As erosões no solo levarão milhares de anos até se recomponem novamente para permitir qualquer outro tipo de uso/fruto desta área.

Foto 43- Imagem da exploração do Caulin na Amazônia



Fonte: Domínio público (2012)

Foto 44 – Imagem da exploração do minério de Ferro na Serra do Carajás-PA



Fonte: Domínio público (2012)

Foto 45 – Imagem da área de exploração da baixita pela Alcoa em Juruti-PA



Fonte: Galvão (2012).

O momento Juruti-Alcoa no que tange a relação Estado e mineração possui outra dinâmica, influenciada pela “preocupação” com o meio ambiente, própria dos discursos/mobilizações sociais que vem ocorrendo nas duas últimas décadas. Ao mesmo tempo, a legislação ambiental é relativamente recente e em alguns momentos conflita com a legislação mineral de 1967. Nota-se um melhor aparelhamento dos órgãos federais envolvidos no licenciamento e fiscalização. O ministério público federal, inclusive em vários Estados, vem aumentando sua atuação, forçando audiências públicas e emitindo pareceres.

A Amazônia como uma oportunidade de implementação de investimentos unicamente econômicos ou com “pequenas acomodações” não cabe mais. É necessário ser repensado a produção e o processo econômico, o desenvolvimento ecologicamente e socialmente sustentável. Serra e Fernandez chamam a atenção para o contexto que envolve a necessidade de mudanças atitudes frente a questão econômica-ambiente:

Parte dessa mudança de atitudes decorre do surgimento de uma consciência ecológica não apenas no Brasil, mas essencialmente no âmbito mundial, o

que ajuda a entender a existência de programas como o PPG7. Alguns avanços da ciência nos anos recentes podem contribuir para explicar essa perspectiva diferente: a mensuração do buraco na camada de ozônio, a constatação da redução das reservas pesqueiras do Atlântico Norte ou o monitoramento das queimadas com satélites certamente tem impactado fortemente a opinião pública. Todavia, outras mudanças, por exemplo, quanto ao valor da biodiversidade em si mesma ou quanto aos direitos dos povos indígenas, dificilmente podem ser atribuídas apenas ao aumento do nosso saber. (SERRA; FERNÁNDEZ, 2004, p.124)

O processo de implantação da Alcoa requisitou várias aprovações, além das obrigações legais, como por exemplo, as audiências públicas. Diversos conflitos foram registrados: a questão da água poluída, igarapés assoreados, valores de terra, inchaço urbano, regularização fundiária, fiscalização ambiental, conflito de acesso por criadores de gado e outros. Ainda foi preciso o cumprimento de uma agenda positiva no município por parte da empresa e a obrigação do monitoramento. Mesmo registrando essas questões pode-se afirmar que o processo de implantação da mineradora Alcoa foi decorrente de interesse voltado ao desenvolvimento econômico da região e das determinações implementadas pelo capital internacional. A Amazônia deixou de ser uma reserva natural da fauna brasileira, um espaço de criação e preservação de uma cultura singular para se tornar uma área de negócios, de produção e intercâmbios de mercadorias (PINTO, 2009, p.111).

O comportamento da empresa Alcoa obedece à lógica de que o mercado transforma a natureza e o homem dentro de suas leis. O mercado se impõe como uma forma inevitável de viver a vida, mesmo diante das evidências de seus efeitos na degradação do ambiente natural e social. O discurso e a prática reproduz a ideia de que o funcionamento social e cultural deve girar em torno do crescimento econômico. Em entrevista uma Gestora das escolas nos remete a este aspecto quando expressa:

“ na realidade a sociedade não conheceu o processo, como ia acontecer, o que era o processo Alcoa, o que as pessoas sabiam era que vinha uma grande empresa, que ia trazer uma série de benefícios e que ia ser bom para todo mundo e que ia trazer 14 mil empregos. Eles não sabiam a outra parte, a questão de documentação, que pra se instalar precisava de relatório, precisava de outras documentações, de aprovação; da secretaria do meio ambiente aprovar ou não [...] A empresa fazia propaganda que ia ser bom para todo mundo[...] As reuniões eram muito reduzidas, convite com uma linguagem muito culta, o material da Alcoa em um CD compactado com uma linguagem muito técnica e ninguém entendia nada, e eram poucos os que tinham computador no município. Talvez trinta pessoas conheciam o processo de implantação” (GESTORA/ENTREVISTA).

Esta fala encontra eco na resposta de um dos professores entrevistado na escola Preciosa a pergunta: Como se deu o processo de implantação da mineradora Alcoa em Juruti?

um processo muito rápido, um processo que veio e não foi feito uma consultoria, quais seriam os pontos positivos e quais os pontos negativos, não foi discutido esta questão (PROFESSOR/ENTREVISTA).

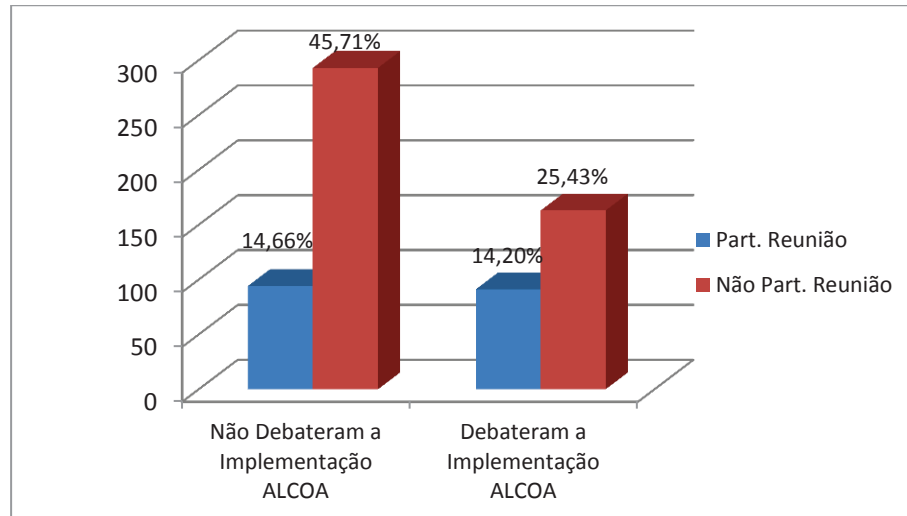
Neste sentido, o processo de implantação não deveria ter partido principalmente, do ponto de vista econômico, era necessário acrescentar elementos de interesses locais e sociais. Enrique Leff (2007, p.31) acrescenta que a economia “precisa de um descentramento, de uma ruptura e de uma refundamentação semelhantes, que acabem com a supereconomização do mundo, com a centralidade e o domínio da razão econômica sobre outras formas de racionalidade e forma de ser no mundo”. A construção econômica deve envolver outras áreas externas, a demanda e oferta. É necessário avançar em vários pontos, não basta apenas proclamar uma conciliação de mercado, condições ecológicas, novas dimensões de desenvolvimento ou criações de rígidas normas ambientais. A produção econômica deve ser objeto de ações interdisciplinares, envolvendo diversas áreas de conhecimentos, inclusive a educacional, que envolve/atua diretamente a relação inter-geração.

O documento Juruti Sustentável: uma proposta de modelo para o desenvolvimento local da mineradora Alcoa apresenta quatro premissas referente a questão da sustentabilidade local: a participação ampla e efetiva - onde considera necessário criar condições para o desenvolvimento da região, direcionado a um futuro comum de interesse público; a abordagem de território - que reconhece a abrangência da agenda de desenvolvimento local como polo gerador; o diálogo com o contexto global, regional e local no qual o empreendimento de mineração se insere; e a internalização na empresa (MONZONI,2008).

Quanto à primeira premissa é possível verificar no gráfico abaixo contradições deste discurso, pois é visível a não participação/debate no processo de implantação. E como expressa um dos conselheiros municipal de Juruti em entrevista:

“Eu seria taxativa responder que não houve participação, houve apenas através da audiência pública. A escola como centro de formação eu vejo que ela seria primordial em qualquer processo ela tem um compromisso com o futuro, nossos filhos estão nelas” (CONSELHEIRO/ENTREVISTA).

Gráfico 13 – Resposta a pergunta sobre a existência do debate nas escolas.



Os dados acima mostram, também, a inoperância do Estado quanto as suas responsabilidades de coordenar, regular e executar certas atividades, principalmente aquelas referentes às consultas públicas. 45,71% expressam que debateram a questão da implantação da mineradora e dentro desta porcentagem 14,66% participaram das reuniões que trataram do assunto. Enquanto que, 25,43% disseram que houve debate, mas não participaram. O importante registrar que a prevalência é daqueles que de certa forma se envolveram com o tema e foram de certa forma se reiterar do assunto por algum motivo. Ao mesmo tempo, sua ausência nos diz que quando se trata de mercado, redução do reflexo das dinâmicas de produção, consumo de bens e movimentação do capital, que configura a presença da Alcoa na região, o Estado não tem força. A ação estatal que deveria vir com indução ininterrupta, não causal ou concentrada em alguns períodos, foi inexistente e de total irresponsabilidade. A mineradora, que fez um discurso opaco e interesseiro, convenceu os habitantes da importância do desenvolvimento através dos dados relacionados a precariedade do município e a necessidade do emprego para a região.

Observamos o que Becker (2008, p. 71) expressa ao debater a questão da geopolítica na Amazônia:

Verifica-se o fortalecimento do que se chama de coerção velada. Pressões de todo tipo para influir na decisão dos Estados sobre o uso de seus territórios. Essa mudança está ligada intimamente à revolução científico-tecnológica e às possibilidades criadas de ampliar a comunicação e a circulação no planeta através de fluxos e redes que aceleram o tempo e ampliam as escalas de comunicação e de relações, configurando espaços-tempos diferenciados. O espaço sempre foi associado ao tempo. E hoje, na acentuação de diferentes espaços-tempos reside uma das raízes da geopolítica contemporânea. As redes são desenvolvidas nos países ricos, nos centros do poder, onde o

avanço tecnológico é maior e a circulação planetária permite que se selecionem territórios para investimentos, seleção que depende também das potencialidades dos próprios territórios. Ocorre que ao se expandirem e sustentarem as riquezas circulante, financeira e informacional, as redes se socializam.

Para prever e prevenir os possíveis impactos sociais e ambientais dos projetos econômicos presume-se não somente um conhecimento das causas científicas e técnicas, mas também, uma capacidade de análise e mobilização de processos, políticos, sociais, educacionais e culturais. Os cidadãos em cada lugar, cada comunidade, cada região deveria entender seu próprio processo de vida e de trabalho, para poder decidir sobre o destino dos grandes projetos e políticas de desenvolvimento de seu município (MULLER-PLANTENBERG,2009).

O conhecimento dos condicionantes presentes no processo de implantação e funcionamento da mineradora dos sujeitos escolares é insignificante. Nos questionários respondidos pelos alunos num total de 641, 132 disseram ter tido conhecimento da implantação da ALCOA através da escola, enquanto 285 alegaram ter tido esta informação através das mídias e 234 pelas audiências públicas, isto pode ser verificado no quadro abaixo.

Quadro 3 – Resposta à questão: de que forma você adquiriu conhecimentos sobre a ALCOA?¹⁷

Nº	Formas de Aquisição de Conhecimentos Sobre Implementação da ALCOA	Total de Marcação
01	Televisão/rádio/jornal/internet	285
02	Audiência Pública	234
03	Escola	132
04	Reuniões (comunidade/bairro/associações)	87
05	Não Conhece	44
06	Pai/mãe/vizinhos	05

A informação sobre a implantação da mineradora foi feita em curto espaço de tempo, os sujeitos não tiveram tempo e conhecimentos necessários para tomadas de decisões, não houve o transitar livre das questões formais e essenciais quanto as questões ambientais, sociais, jurídicas, econômicas e técnicas de explorações. Os momentos de produção de saberes, sentidos e significados que são as reuniões de bairros, de comunidade, de

¹⁷ Nesta questão os participantes poderiam assinalar mais de uma opção.

associações, de eventos/seminários/planejamento educacionais foram insignificante. E neste sentido, acrescenta-se a fala da gestora da Escola Preciosa para confirmar estas questões:

“A Alcoa está no município a mais de 10 anos, no início só era pesquisa. O bom da Alcoa mesmo só foi acontecer quando foi para fazer audiências públicas, foi quando que o povo foi ter conhecimento do processo de implantação”. (GESTORA/ENTREVISTA).

No relato da gestora reflete a lógica da imposição autoritária da economia capitalista. A perspectiva do desenvolvimento sustentável, colocado por Becker (2008) como ajustamento do sistema capitalista das tendências às lógicas de acumulação e a lógica cultural, onde procura valorizar a relação homem-sociedade-natureza, ainda não foi percebido pelas instituições responsáveis. O quadro abaixo traz a representação da Alcoa para os participantes deste estudo, o que reforça a perspectiva apresentada pela autora.

Quadro 4 – Resposta dos alunos para a pergunta :O que a ALCOA representa para o município?¹⁸

Nº	Representação da ALCOA para o Juruti	Total de Marcação
01	Destruição Ambiental	340
02	Melhorias Locais	173
03	Emprego	155
04	Desenvolvimento/Progresso	129
05	Outros	10

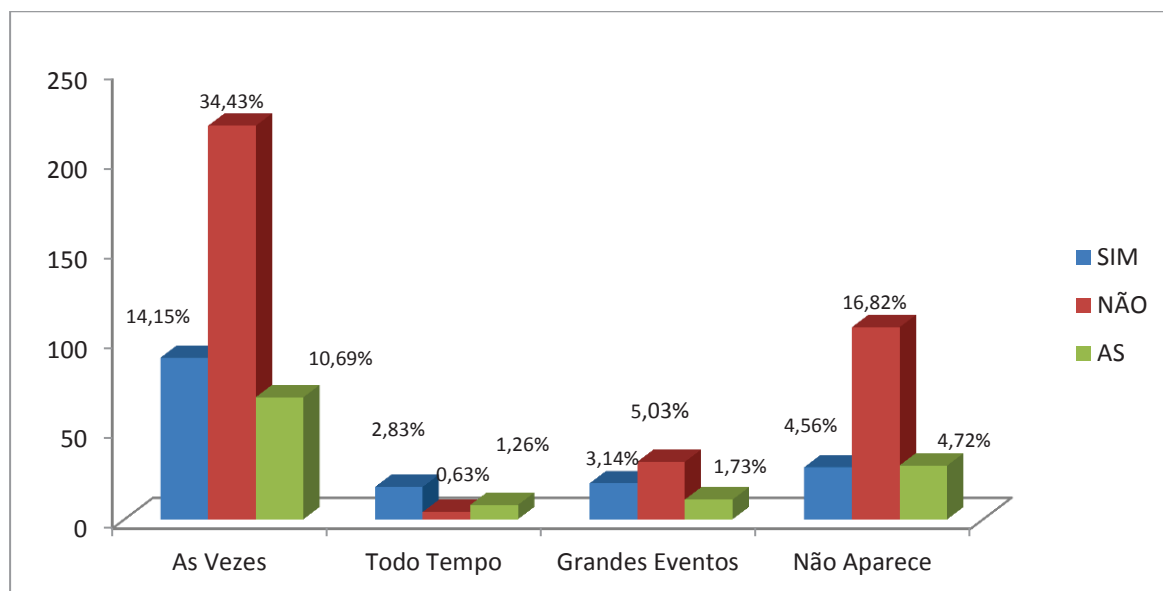
A tese de Enríquez (2007) quando debate sobre a importância histórica e atual da mineração sublinha que a mineração precisa promover a equidade intra e intergeração. E mais, a mineração é considerada sustentável se consegue minimizar os impactos ambientais, mantendo nível adequado de proteção e padrões ambientais, garantindo o bem-estar sócio-econômico no presente e futuro (saúde, educação, emprego e renda). Os dados acima refletem a falta de empenho, de envolvimento, de responsabilidade social e histórica por parte dos sujeitos responsáveis, com as futuras gerações.

Observando o gráfico abaixo é possível verificar que é inexistente, na formação dos sujeitos escolares, o tema exploração da bauxita hoje em Juruti. Infelizmente os profissionais da educação, responsáveis pelo processo, que poderiam fazer permanecer o debate se ausentam. Acrescentamos aqui as observações feitas nos livros didáticos utilizados nas

¹⁸ Nesta questão os participantes poderiam assinalar mais de uma opção.

escolas pesquisadas, restringem-se a apresentar apenas conceitos abstratos e não trazem a essência da discussão da exploração da bauxita na Amazônia.

Gráfico 14 – Resposta a pergunta: a escola discuti o tema Alcoa?



Esta realidade apresenta uma clara dimensão da reflexão necessária e das medidas consequentes que deveriam/devem ser tomadas por todos os sujeitos que vivem e constroem a vida escolar; de forma que possam enfrentar, na hora certa, o que a nova realidade vem impondo. A somatória da porcentagem de que a escola não mudou é fortemente significativa, 56,91. E mais, o assunto não é parte do contexto da escola, observa-se a porcentagem do tema presente na escola, todo tempo, 4,72%. A distância entre o vivido e o pensado da escola também é notório pelo quadro.

3.2 Papel e responsabilidades escolares nas questões macroestruturais da sociedade

Na epígrafe desta tese Bauman (2013, p. 125) acentua que “despir o lugar de sua importância significa que sua condição e potência, sua plenitude e seu vazio, os dramas nele desempenhados e os espectadores por eles atraídos não podem mais ser considerados assuntos privadamente seus”. É exatamente a leitura dos fatos no município de Juruti. Na escola não houve mobilização; não teve oportunidade de questionamento, manifestação, debate e proposições; nenhuma influência na decisão de implantação e as escolas serviram apenas de instrumento de propagação/inculcação de um discurso de “desenvolvimento local”. Observa-

se pelos quadros 3 e 4 o quanto os sujeitos escolares sentem e sabem das alterações locais em função da implantação da mineradora.

Quadro 5 - resposta as perguntas: a cidade mudou com a Alcoa? Quais aspectos você considera avanços positivos?¹⁹

Nº	ASPECTOS POSITIVOS COM A ALCOA EM JURUTI	Nº DE MARCAÇÕES
1	EMPREGO	263
2	ILUMINAÇÃO	243
3	RUAS	187
4	ATENDIMENTO SAÚDE	157
5	SEGURANÇA	124
6	TRANSPORTE	115
7	ESCOLAS	89
8	LAZER	44
9	NÃO RESPONDERAM	34

Quadro 6 - Resposta a pergunta "Pra você quais os problemas decorrentes da presença ALCOA no município?"²⁰

Nº	ASPECTOS NEGATIVOS COM A ALCOA EM JURUTI	Nº DE MARCAÇÕES
1	PROBLEMAS AMBIENTAIS	235
2	INFRA ESTRUTURA	182
3	VIOLENCIA	145
4	DESEMPREGO	133
5	PROBLEMAS POPULACIONAIS	94

Monteiro e Monteiro (2009, p.32) quando debatem sobre os limites das promessas modernizantes do alumínio em Barcarena apontam para a ampliação da concentração renda; concentração, em espaços muito limitados das condições de vida; e, sobretudo, o crescimento da pobreza. É importante registrar algumas entrevistas no sentido de confirmar não só a questão apontada pelos autores como a distância entre as questões estruturais e o espaço escolar:

“Não, as escolas não foram chamadas, as entidades sim, não houve convite direcionado as escolas, o que houve nas escolas foi algumas palestras, reuniões não. Mas, assim mobilização das escolas não teve. O que agente tinha quanto aluno era o alerta dos professores: olha tá acontecendo isso na cidade vamos participar. A escola não quer a Alcoa e a escola proporciona-se o momento de conscientização para ações que iam acontecer” (PROFESSOR/ENTREVISTA).

“Não pioraram em partes, assim digamos veio muita gente, as escolas ficaram superlotadas, as salas de aula não tinha cadeiras suficientes e

¹⁹ Nesta questão os participantes poderiam assinalar mais de uma opção.

²⁰ Idem.

praticamente não houve construção de novas escolas em Juruti. Meu sentimento assim né que deixou muito a desejar né, e por que agente esperava que as escolas fossem climatizadas né, os alunos pudessem ter um ambiente melhor, o professor pudesse ter uma sala praticamente pra ele, juntamente com a Alcoa eu pensei que eles fossem investir muito na educação” (CONSELHEIRO/ENTREVISTA).

“Eu acredito que não, foi feita uma audiência pública né, inclusive participei de algumas delas, mas as escolas especialmente eu não me lembro, eu taria até pensando se eu disse assim, não você não é taxativa não. Com certeza a escola poderia contribuir. Eu acredito que com a implantação de projetos as mudanças ocorrem em diversos setores né, da sociedade e a escola como centro de formação eu vejo que ela seria primordial participar qualquer projeto da cidade...os filhos se formam em casa e escola” (FUNCIONÁRIO/ENTREVISTA).

“E...Ela pode ser importante pra algumas pessoas, mas pra maior população em Juruti ela não é importante, por que ela vem destruindo o meio ambiente, tá ficando uma coisa ruim.... tem o lago aqui atrás por nome Jará que antigamente, um tempo desses era água cristalina...hoje é um barro a que daí tá entendendo. Olha eu digo assim eu tenho 2 filhos aqui no colégio i eu espero a melhoria das escolas por que a minha vontade é que eles vale entendeu”. (PAI/ENTREVISTA)

“A escola não participou de nada. Depois da implantação da Alcoa veio um momento grande, que teve tudo, e o círculo de dinheiro ocorreu muito dinheiro na cidade assim como veio trabalho em empresa veio outras pessoas de fora com capacidade... e nós aqui de Juruti nós não tinha capacidade nos trabalhos, então a única mão de obra que restou pra gente foi serviços gerais, e hoje em dia a empresa foi embora, o que elas deixaram muito pra trás foi uma cidade mal vista, e violenta, e perigosa. O negativo dela aumento violência, o custo de vida ficou mais alto, e sobre a escolaridade também tem cursos mas tudo é pago”.(PAI/ENTREVISTA).

“A comunidade não conhecia o processo da Alcoa, só havia o discurso que ia ser para todo mundo... As reuniões eram muito reduzidas, eu acompanhei algumas representando a paróquia”. (GESTORA/ENTREVISTA)

A impotência e o vazio de conhecimentos necessários, visível na informação para atuar com questões macroestruturais de forte mudança social vêm da ausência de um projeto de Estado e da vontade política de gestores públicos, que tem feito da máquina estatal projetos particulares. Ao mesmo tempo, se conclui que havia silêncio proposital das instituições federais. A força do capital, a carência material, o atraso tecnológico, a sede comercial determinaram a lógica da implantação. Bauman fortalece a leitura do contexto amazônico, especificamente, Juruti, quando denuncia as situações de desigualdade que impedem os diferentes sujeitos interagirem no contexto sócio cultural com as mesmas condições e oportunidades:

É injusto que à alguns indivíduos e grupos seja negada a condição de parceiros na interação social simplesmente com base em esquemas institucionalizados de valores culturais, de cuja construção eles não participam na mesma condição que os outros, e que depreciam as qualidades que os distinguem ou que lhe são atribuídas (BAUMAM, 2013, p.87).

A escola como instituição formadora deveria ser a fonte de conscientização dos fatos e da busca de alternativa de uma vivência com qualidade social e responsável coletivamente. A falta de conhecimentos sociais no espaço escolar, especificamente como parte dos conteúdos da formação de seus sujeitos, não permite qualidade de ensino. A escola era para encorajar a partilha de conhecimentos e investir na edificação de saberes sociais que provocassem novas reações comunitárias. Por outro lado, foi falha a formação de professores quando não perceberam a responsabilidade ética, política, profissional e social na questão da bauxita. É notável que as questões sociais não se fizeram presente de forma permanente e integrada no trabalho pedagógico da escola. E isso não se deve apenas a ausência da discussão nos livros didáticos e proposta pedagógica do Município. E Machado e Chamlian destacam que a responsabilidade pela inclusão/exclusão de temas/reflexões/discussões no ambiente é de toda a comunidade que habita a escola:

A responsabilidade pela inclusão é também dos sujeitos comunitário que se constituem no universo da unidade escolar, que não se resume na sala de aula, nos conteúdos programáticos, e sim, sobretudo, nas condições ambientais e humanas. Pensar em Educação, em escola inclusiva, em construção da cidadania supõe pensar no elemento fundamental da ação educativa – o sujeito educativo – que, mesmo concretizado em uma única pessoa, é sempre o resultado de um ser comunitário (MACHADO; CHAMLIAN, 2007, p.129).

Neste contexto, destaca-se o pensamento de Baumam (2013, p. 67) para ele o sentimento de comunidade, numa sociedade individualizante e individualizada, é próprio dos grupos que veem seus princípios norteadores de existência coletiva ameaçados. E que a partir destes edificam suas identidades e fornecem sentido de resistência e empoderamento. A geração de hoje em Juruti não se sentiu incomodada e responsável pelo transtorno social, cultural, educacional e pela herança ambiental. A sociedade longe de ser coletiva, com identidade comum, juízo comum sobre a sua realidade, não teve chance de ser participante de um projeto comunitário de qualidade social.

O sentimento de desolação e a herança futura já estão em voga nos espaços escolares. A certeza da distância entre a vida real de seus sujeitos e a empregabilidade é confirmada em relatos de alunos participantes do grupo focal:

Prometeram muitos empregos, mas as pessoas daqui não sabem nada, não tem informação, alguns até conseguiram se empregar como faxineiro, os melhores são de fora. Não houve nada de bom apenas malefícios (ALUNA)

Apenas quem estava com a turma da prefeitura se deu bem. Eu sei que tem muitas meninas que tiveram filhos de homens de fora e elas estão sozinha para criar. Não vejo nada de bom, apenas algumas ruas asfaltadas e um hospital que ainda não está funcionando direito (ALUNO).

Trouxe de bom o asfalto, o capital, o dinheiro que aqui era pouco, mas a poluição no lago do Jará é para sempre e a prostituição de criança todo mundo ver. Fora disso a violência que antes não tinha (ALUNO).

Eles trouxeram um colégio de fora, mas apenas alguns escolhidos podem estudar, emprego apenas para os de fora, ninguém tinha formação, eles não tem consciência do estrago do ambiente, poluíram o Jará, eles prejudicaram e tentaram consertar (ALUNA).

A Alcoa mexeu com a vida de todo mundo, com o ambiente, com a saúde, violência, ganha muito dinheiro e nós não vamos ficar com nada. Meu pai diz que o rio não tem mais jeito (ALUNA).

A ecologia se tornou atualmente no dizer de Boff (2004) o contexto de todos os problemas, pois urge analisar o impacto ambiental, a qualidade de vida, a sustentabilidade da natureza, da sociedade e das pessoas e a garantia de um futuro benfazejo comum. E mais:

A Amazônia é o lugar de refutação do paradigma de desenvolvimento da modernidade, desenvolvimento insustentável, carregado de pecados capitais e antiecológicos. Mas também é o lugar de ensaio de uma alternativa possível, em consonância com o ritmo daquela natureza luxuriante, respeitando e valorizando a sabedoria ecológica dos povos originários que há séculos ali vivem, extraindo riqueza sem destruir as florestas, os rios e os solos, portanto, uma atividade benfazeja para a natureza e para a humanidade (BOFF, 2004, p.145).

Após o processo de implantação o discurso não mudou por parte da Mineradora, o livro Indicadores de Juruti salienta exatamente as palavras de Boff no trato das questões ambientais; quando se refere a sustentabilidade de natureza e o envolvimento da sociedade, coloca a responsabilidade principal na sociedade e se ausenta de sua responsabilidade social, apenas levanta dados:

Os indicadores é uma ferramenta para discussão sobre a realidade; orienta as políticas públicas; monitoramento do desenvolvimento (coleta de dados, discussões coletivas e publicação de resultados); empoderamento local; inspira participação social (conselhos, grupos). O processo como um todo pode: conscientizar e empoderar pessoas; fortalecer as instituições e estimular a participação cidadã; inspirar ações práticas e transformar a realidade e contribuir para o desenvolvimento local (MONZONI, 2011, p. 6).

A escola distante dos problemas estruturais e sociais da comunidade não trata devidamente do tema e não consegue perceber suas responsabilidades na relação intergerações. É a miopia de quem ainda não entendeu a extensão do que está acontecendo. A sociedade assistiu e assisti a tudo de forma passível, acrítica e irrefletida. As falas dos alunos que participaram nos grupos focais registram a inexistência de elementos pedagógicos e sociais que permitam a reflexão e a discussão:

“Aqui nunca tratamos da Alcoa, apenas ouvimos falar que a natureza está toda arreventada, quando fazemos a semana de ciência escolhem alguns alunos para falar da Alcoa” (ALUNA/GRUPO FOCAL);

“No livro só fala como cuidar da natureza, dos rios, dos lagos, do lixo, da saúde. Não fala da Alcoa e nem de Juruti” (ALUNO/GRUPO FOCAL);

“Uma vez umas pessoas vieram aqui explicar sobre a Alcoa e convidaram uma turma para conhecer o local que tira a bauxita. No livro não tem nada. Os professores não falam nada” (ALUNA/GRUPO FOCAL);

“Eu até gostaria de ver a Alcoa por dentro, quem sabe eu não vou trabalhar lá. Eles não tratam do assunto aqui na escola, mas eu vou estudar, vou fazer curso de mineração em Santarém e volto” (ALUNA/DO GRUPO FOCAL);

“Nasci em Juruti e nunca ouvir falar aqui na escola da Alcoa, da bauxita. O papai é que fala que não valeu ela ter vindo para Juruti” (ALUNA/GRUPO FOCAL);

“Na semana do meio ambiente eu já vi, tinha uma turma fazendo um trabalho que visitaram a Alcoa e aprenderam de tudo que acontece com a bauxita e não altera nada no ambiente, uns falam que alteram outros não eu não sei de nada” (ALUNA/GRUPO FOCAL).

As circunstâncias requeriam homens e mulheres comprometidos com o futuro melhor e uma posição de vanguarda para o Município de Juruti. Líderes sociais e políticos, governantes, intelectuais e empresários que tinham a capacidade de ver antes e ver longe, deveriam representar o interesse coletivo e trabalharem, de fato, para o bem da coletividade, simplesmente voltou-se para as questões econômicas. A comunidade perdeu outras formas de organização mais distributivas e justas de produção e capazes de manter a enorme variedade biológica, a abundância e as potencialidades naturais da região. A escola que tem papel fundamental na formação e construção de sujeitos sociais, responsáveis pelo futuro das gerações, deveria, cotidianamente através de momentos e instrumentos técnicos pedagógicos, refletir, debater e propor novas possibilidades ambientais se exime. Faltou a essência de uma pedagogia coletiva, capaz de mobilizar sujeitos também coletivos:

A constituição do sujeito coletivo inicia-se pelo encontro de pessoas condicionadas por circunstâncias que muitas vezes não podem dominar. São companheiros de um mesmo local de trabalho ou os pais de alunos de uma

mesma escola, por exemplo, que se vêem compelidos a atuarem juntos; poderá ser o grupo de moradores que livremente se associam para fundar uma entidade em defesa do bairro; poderá, ainda ser o grupo religioso ou artístico que se junta para viver um determinado ideal (SILVA, 1996, p.95).

O quadro permitia e permite uma aproximação de sujeitos, há razões suficientes para caminharem juntos, assumirem tarefas comuns, construir comprometimento pessoal e com o grupo. Viverem momentos de encontros, desencontros e reencontros de convivência humana, política e social. A vivência coletiva individual autêntica, como diz Silva (1996), procura realizar obra. É vivência de educação digna. Um sujeito coletivo expande-se por ampliação da comunhão de juízos e isso abre possibilidade para a associação de comunidades educacionais entre si, de modo a formarem entidades associativas que dialoguem com o poder central do sistema, com capacidade para influenciar tomadas de decisão. Os aspectos referentes a esta necessidade os participantes expressaram:

“Falta mais empenho dos professores, da escola e de nós alunos. Ninguém fala nada, professores faltam, alunos não estudam. A escola precisa melhorar muito para cuidar das nossas vidas” (ALUNA/GRUPO FOCAL);

“Olha uma escola pra mim de qualidade social e aquela escola que reflete a sociedade, que pensa, que debate as coisas e que não aceita aquelas ideias prontas, que vá pra frente no coletivo” (PROFESSOR/ENTREVISTA);

“Falta um maior interesses deles, professores, alunos, diretores. A escola precisa de muito empenho deles juntos. Aqui cada um fala da sua maneira, ninguém ouve ninguém” (PAI/ENTREVISTA);

“Faltou e está faltando muito, a união, fazer um trabalho conjunto. Eu me esforço, mas professor é difícil. Eles só querem se alguma coisa tem em troca. O bom era se todos estivessem envolvidos. Tem professor que fica só um dia aqui como ele vai se interessar?” (GESTOR/ENTREVISTA).

A ação desorganizada da comunidade na região tornou-se um fato dominante a exigir dos especialistas as análises e interpretações nem sempre concordantes, mas que nos dão, no mínimo, a certeza de que ali se iniciou um momento novo de sua história. É visível a insuficiência de recursos financeiros em Juruti que inclusive expõe cotidianamente ao desamparo e a riscos a comunidade local, que depende exclusivamente do processo de produção primitiva²¹. Temos que problematizar, de forma específica, a questão suscitada por esta visão economicista do ser humano e do ambiente. Há sempre respostas, que podem ser circunstancialmente pontuais, mas cujos significados são extremamente importantes. É

²¹ Ainda se aprecia o plantar com a enxada, farinha de mandioca artesanalmente feita e pescar com uma simples rede feita na casa do pescador.

fundamental que todos tomem consciência disso e de sua própria responsabilidade em defesa da vida, em suas variadas manifestações, e da criação como um todo. O desenvolvimento a todo custo está, certamente, por trás de muitas ações fatais para o ecossistema. A escola ainda é uma das instituições que pode contribuir, significativamente, para novas possibilidades sociais, principalmente aquelas ligadas a novas gerações. Para isso, Silva et al (2007, p. 83) reforça: “a escola não pode ficar alheia à condição social da pessoa que acolhe. Isto demanda: ficar atento à realidade e ao desenvolvimento da identidade crítica”.

No início da implantação houve uma relação de parceria entre Alcoa e Semed, o que culminou com a construção de uma escola na cidade, contudo hoje esta relação restringe-se a algumas capacitações e lançamento de editais que permite a participação das escolas. Na fala da gestora de ensino do Município é possível verificar o distanciamento desta relação no momento atual:

“Com a Alcoa melhorou apesar de algumas lamentações. Houve parceria no período de implantação na construção de escolas e hoje diminuiu muito, é um vazio de relações. Mas ainda temos, somos atendidos com formações através da empresa Terra Meio Ambiente que presta serviço para Alcoa, esse ano tivemos um projeto Musicalidade, formação para merendeiro, ajuda do Pet da secretaria e apoio aos técnicos na parte estatística e informática da Secretaria, mas foram bem mais restrito, quase nada” (GESTORA/ENTREVISTA).

O Projeto Pedagógico, que constitui documento estratégico a serviço da construção da identidade de escola, que pressupõe como condição “sine qua non” a presença de autonomia, liberdade e participação, no qual está relacionado à edificação de sujeitos escolares críticos e históricos não menciona diretamente a questão da bauxita em Juruti, apenas traz temas relacionados a educação ambiental, a Semana de meio ambiente, Semana da ciência, Oficinas pedagógicas e Visitas Escolares. Atividades genéricas presentes hoje em qualquer escola do país, como pode ser visto nos objetivos destacados abaixo dos PP’s das escolas:

“Proporcionar aos educandos, campanhas permanentes de limpeza e conservação da escola como bem público;

“Incentivar os educandos a participar da comunidade ao qual estão inseridos”;

“Realizar palestras educativas direcionadas para a conservação do meio ambiente”;

“Criar a horta escolar através de parcerias com a comunidade”;

“Promover palestras sobre assuntos diversos”;

“Intensificando a participação de todos os segmentos nas atividades realizadas pela Escola para que haja articulação e integração da comunidade escolar, oportunizando a participação e a formação integral do educando, preparando-o efetivamente para o cumprimento de seu papel sócio-cultural”.

Em uma das escolas participantes o PP foi fruto das diferenças dos sujeitos da escola. Infelizmente foi só um grande momento. Os técnicos abaixo retratam o fato:

“Professor tudo que vem da participação da comunidade é bom, foi uma experiência válida, ainda estamos colhendo fruto disso, tudo da escola tem parceria com a comunidade, ainda fazemos as coisas ainda daquele momento” (TÉCNICO/ENTREVISTA);

“É o que o professor J falou, é muito válido. São todas as atividades que fizemos, promovemos, no ano letivo. Foi o desejo de toda comunidade escolar. Valeu apenas. Tivemos pais assistindo aulas do seu filho para ver como está se dando o processo” (TÉCNICA/ENTREVISTA).

A intervenção coletiva debatida levaria a um redimensionamento do ensino, a redefinição da concepção de conhecimento, a formação permanente do professor por suas práticas educativas, à construção de novos princípios e de identidade da escola observa-se que caiu no esquecimento. A parceria pedagógica imaginada no momento do PP a única via de (re)organizar a escola, a qual obrigaria os responsáveis do processo educativo a um engajamento não só político-social, mas também pedagógico, dentro do espaço escolar foi e não é mais parte do processo de formação de seus sujeitos. A edificação do querer estar na escola pelo querer descobrir iniciaria se o sentimento pedagógico, social e político dos responsáveis fossem parte integrante de uma busca coletiva.

A tão alardeada e discutida democracia no país não conseguiu implantar o processo eletivo como critério de escolha de diretora e nem tão pouco favoreceu uma gestão compartilhada, na maioria das escolas amazônicas. A gestão que é o elemento articulador de uma síntese, esta resultante de um encontro de vários desejos, emoções, vontades, ambições e ideias do conjunto de pessoas, que compõem o cotidiano escolar, está presa a atitudes autoritária, conservadora, burocráticas e legalista em função da sua natureza de escolha. As falas da gestora da Educação e gestora de Ensino em entrevista retratam o quadro:

“Conseguimos avançar na questão da autonomia, na gestão democrática, quando construímos os conselhos escolares, a qualidade está também na autonomia. Quando há envolvimento esses autores conseguem muitas coisas. Quando a gente fala de gestão democrática não é algo simples. As escolas precisam construir seus PP e ainda não temos a escolha democrática de diretores” (GESTORA DE ENSINO);

“Ainda não conseguimos realizar a escolha dos diretores pelo processo democrático, está longe e isto é uma conquista. A

comunidade ainda não se manifestou. No nosso Município temos muito a trilhar, falta muita coisa. E sei que a qualidade social da escola está também neste aspecto” (GESTORA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO)

Além da origem partidária, a gestão escolar, indicada para esta função, encontra-se perdida em princípio e diretrizes não contextualizadas. Burocrática e autoritária, ela mesma está desvinculada, das atividades pedagógicas, da construção social e, principalmente, do conhecimento. A gestão aparente, incompetente, tecnicista, apolítica, impotente, descompromissada com sua classe, alienada e sendo instrumento de opressão, não consegue construir um projeto pedagógico. Longe de conseguir romper com as estruturas mentais e organizacionais fragmentadas, a gestão escolar permanece a funcionar, exclusivamente, à luz de uma política de centro, do alto. As entrevistas de gestores refletem este comportamento:

“Aqui, é considerada a escola do prefeito, eu sou a quarta nestes dois últimos anos. Não podemos fazer muita coisa. Eu só estou de passagem. O último se desentendeu com a Secretária e ela me mandou para ficar um período até vim outra. Eu não posso falar do PP porque ele foi feito a tempo atrás pela comunidade e meus técnicos respondem por isto” (GESTORA DE ESCOLA).

“Bem, eu estou aqui a mais de 10 anos. A paróquia entende que sou melhor para articular as coisas com a Secretaria. Imagine que uma vez colocaram outra e nós perdemos todos os prazos. Mas aqui temos toda autonomia, construímos o PP ouvindo os pais em reuniões, fizemos reuniões com todos os professores, técnicos e funcionários. E temos o conselho funcionando muito bem” (GESTORA DE ESCOLA)

“Eu não fui eleita pelo processo democrático, tenho já muitos anos de escola. A dois anos fizemos o PP mandamos para a secretaria e ela não deu nenhum retorno. Aqui ouvimos os pais, conversamos com professores todo tempo e cobramos dos funcionários para a escola andar limpa e com boa merenda” (GESTORA DE ESCOLA)

É muito importante ter claro que uma escola de boa qualidade, que sirva aos interesses da maioria da comunidade, não resultará exclusivamente de mudanças desenvolvidas no interior da escola, pois depende de um projeto global de transformação da sociedade. Entretanto, isto não pode justificar nossa passividade em função da espera por mudanças sociais profundas. Compreende-se que é necessário modificar e dar um novo sentido no trabalho da escola. E ao mesmo tempo, não se acredita em modificações apenas em parte do processo. Não basta criar novos entendimentos metodológicos ou diversificar cada vez mais as técnicas de ensino. Também mudança na grade curricular nos cursos de formação e medidas governamentais isoladas, como: aumento de salário, melhora na merenda escolar, teste tipo provinha realizado pelo Ministério da Educação, não levam a lugar nenhum,

tornam-se medidas paliativas. Mesmo considerando a importância dos pontos acima mencionados, percebe-se que a organização da educação, da escola e especificamente, da sala de aula, está na construção própria de um projeto escolar e numa gestão compartilhada. O professor, funcionário e aluno reforçam este contexto em entrevistas e grupo focal:

“Melhorar esta escola que falta tudo, precisa que todos, participem da escola, do projeto pedagógico, do envolvimento na sala de aula, das responsabilidades de meus colegas, que doem um pouco de suas atitudes para melhorar as aulas. Os alunos sempre reclamam de alguns professores que somem” (PROFESSOR/ENTREVISTA);

“Pôxa! A professora de Educação Física não aparece a semanas. Aqui está precisando de gestão, precisamos falar e ser ouvidos. Não temos o grêmio estudantil funcionando, o conselho é só para tratar de dinheiro da escola. O que vai comprar ou não, mas é a diretora que define tudo (ALUNO/ GRUPO FOCAL);

“Se a diretora parasse na escola já era importante. Ela trabalha em vários lugares. A noite ela dar aula no Estado e de dia ainda é técnica de outra escola” (FUNCIONÁRIO/ENTREVISTA).

Paro (1996), tecendo modalidades sobre a escolha de diretores apresenta três tipos: diretor nomeado, que vem da nomeação pura e simples podendo ter exigência mínima de qualificação específica, um mínimo de experiência ou simplesmente razões político-clientelistas; concurso público, fruto do argumento da moralidade pública e da adoção de critérios técnicos; e, por último, eleição, que está fundamentada em seu caráter democrático. Nesta questão, observa-se o marasmo, a aceitação, o silêncio construído historicamente, renúncia de direitos fundamentais republicanos, enfim, a passividade da comunidade, quando tratamos deste assunto através de questionários, entrevistas e grupo focal:

“Infelizmente, não podemos mudar o diretor, ele é irmão do prefeito. E mais, quando não está aqui, está fazendo campanha eleitoral e o vereador que é técnico na escola” (ALUNA/ GRUPO FOCAL).

“No Município isto vai demorar muito, mais um dia vamos chegar lá, porque somos perseverantes, mas precisamos que todos queiram que o diretor seja eleito e não a Secretaria da Educação” (GESTORA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO/ENTREVISTA);

“Eu sou técnica e acho difícil uma eleição para diretor da escola... até porque as coisas aqui no Município é de família. Eles se formam e a primeira coisa que fazem é ir na Prefeitura exigir que sejam diretores” (TÉCNICA/ENTREVISTA);

“Seria muito bonito ver a comunidade participando para a escolha do diretor, mas eles só aparecem nas reuniões marcadas e como você vai mobilizar isto?”

Seria uma briga muito grande na cidade e esta questão está longe, estamos muito dispersos” (PROFESSOR/ENTREVISTA).

Infelizmente, ainda não se percebe que precisa ir além dos processos eleitorais vigentes, há uma necessidade de amadurecimento em instância como a escola para a sociedade avançar em suas responsabilidades sociais e coletivas. É interessante observar o transitar das palavras: hierarquia, democracia, participação, coerção, autonomia, política e direitos convivendo juntas num grau alto de intimidade e a escola não avança na produção de um conhecimento cotidiano, histórico, social, político e cultural que provoque nos ares escolares. Bauman tem razão:

Esse é o “vazio social” que o mercado preenche com facilidade. Incapaz de enfrentar os desafios e problemas provenientes de suas relações recíprocas, homens e mulheres se transformam em bens, serviços e pareceres especializados comercializáveis; eles precisam de ferramentas produzidas em fábricas para imbuir seus corpos de personalidades socialmente significativas; opiniões médicas e psiquiátricas para curar as feridas deixadas por reveses anteriores – futuros, de serviços de viagem a fim de fugir para cenários não familiares que, espera-se, irão prover melhor ambiente para solução dos problemas familiares; ou simplesmente do ruído produzido em fábrica (literal ou metafórico) para “suspender” o tempo social e eliminar a necessidade de negociar as relações sociais (BAUMAM, 2010, p. 222/223).

As transformações culturais, sociais, políticas e principalmente econômicas, que permeiam o nosso universo, exigem da comunidade escolar uma constante reflexão não só sobre sua atuação, sobre as ações em sala de aula, como também frente à realidade da qual fazem parte. Os conhecimentos dos profissionais responsáveis pelo espaço escolar não podem ser estanques, isolados. É preciso que tenham conhecimento de todo o processo de formação por parte da escola e a ligação deste com as necessidades sociais. Portanto, são necessários profissionais que busquem, constantemente, refletir/instigar/investigar suas próprias ações, assim estaria modificando e construindo novas estratégias de ação, que permitam enfrentarem os problemas que irão surgindo no dia-a-dia.

As possibilidades de um novo fazer pedagógico só vão ser criadas, a partir da organização escolar; da aproximação entre ciência e escola, comunidade e escola, escola e seus responsáveis, professores e alunos, professores e direção, direção e técnicos, professores e direção, cotidiano e sala de aula, conteúdo e realidade, enfim, quando todos estiverem dentro de um funcionamento dialético e dialógico da vida na escola, na comunidade e sociedade como um todo. Diferente daquilo que aconteceu e vem acontecendo no Município de Juruti por falta de envolvimento e mobilização. Em diversos Municípios do interior da

Amazônia esta ausência escolar nos problemas marco estruturais da sociedade será firmemente sentida pelas futuras gerações.

3.3 Educação de qualidade Social: Menções da individualidade e da vivência cotidiana.

A presença, o convívio e a interferência mútua dos que são participantes/responsáveis/sujeitos do processo educativo é uma prerrogativa fundante para qualquer mudança do quadro vivido/estabelecido/construído. Na visita a Secretaria Municipal de Educação de Juruti constatou que o trabalho de iniciativa própria, do cotidiano vivenciado socialmente é quase inexistente. Algumas oficinas, eventos isolados, reuniões apenas no início de ano letivo e lotação marcam suas particularidades. A predominância é a obediência da política federal em função de recursos por meio de programas e dados estatísticos do sistema educativo nacional. As palavras da gestora de Ensino, em entrevista, demonstra o vazio de originalidade, de realidade e de coletividade:

“seguimos toda política nacional em função dos recursos, somos obrigados pelo MEC, pelo prefeito, pela cidade, pelas escolas e pela carência da região. E o tempo se esgota ai, muito trabalho burocrático, quase não temos conta” (ENTREVISTA).

Neste sentido Arroyo (2011, p.117) sublinha:

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos.

A qualidade social da educação é mencionada sob diversos ângulos na literatura acadêmica. Descreve necessidades, desejos, ambições, sonhos, pretensões, aproximações, distâncias, projetos, intenções, individualidades, limites, possibilidades, contradições, competência, impotência, etc... Fruto daquilo que Boff (1997, p.10) descreve:

“A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer, como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperança o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita”.

Os quadros I e II que seguem explicitam os rumos assumidos pelas práticas registradas nos questionários aplicados aos alunos. O sentido/significado atribuído por eles à qualidade social da escola. Assim como Boff referiu-se acima, aqui é possível verificar o lugar de onde se fala e os limites que ele impõe a quem fala. Nos quadros²² as respostas foram sistematizadas, conferindo mais objetividade, permitindo ir além das aparências, buscar o significado profundo dos registros. Onde foi sistematizado, conferindo maior objetividade, a significação profunda dos registros e ir além das aparências, da realidade debatida, a vida da escola e a vida do Município de Juruti.

Quadro 7 – Quadro (a) síntese da construção de categorias na análise de conteúdo. Questão: para você o que é uma escola de qualidade social? Respondida pelos alunos.

Nº DE QUESTIONÁRIOS ANALISADOS: 641								
1	2	3						4
CODIGO DO TEMA	TEMAS / UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	Nº DE UNIDADES DE REGISTRO (UR)						TOTAL DE UR
		JATOBA	PRECIOSA	PAU ROSA	CUPIÚBA	ANDIROBA	ITAUBA	
1	MELHORIAS ADEQUADAS COM TUDO QUE UMA ESCOLA PRECISA	46	46	50	44	47	66	299
2	ESCOLA SEMPRE LIMPA	15	4	1	4	2	14	40
3	COM BOA SALA DE AULA	1	5	0	0	3	2	11
4	QUANDO TEM AGUA GELADA	1	0	0	0	0	0	1
5	QUANDO HÁ MELHORA DA SAUDE	1	0	0	2	0	0	3
6	ESPAÇO PARA ATIVIDADE FÍSICA, ESPORTE E LAZER	6	4	3	5	6	8	32
7	QUANDO TEM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FISICA	0	0	0	0	1	0	1
8	QUANDO TEM LIVRO DIDATICO	0	0	0	0	0	3	3
9	QUANDO OPORTUNIZA ARTES	1	0	0	0	0	0	1
10	ORGANIZADAS E BOM FUNCIONAMENTO DAS COISAS	18	3	8	5	1	5	40
11	QUANDO APRESENTA VARIOS PROJETOS	0	0	0	2	2	0	4
13	ESCOLA COMO PROFESSORES DE QUALIDADE	46	31	31	42	40	39	229
14	ESCOLA COM BONS FUNCIONÁRIOS	2	0	0	1	0	1	4
15	HÁ RESPEITO ÀS PESSOAS E AO MEIO AMBIENTE	12	3	4	1	3	1	24
16	QUANDO TODOS DÃO VALOR A ESCOLA	2	0	2	0	0	0	4
17	QUANDO É PONTO DE ENCONTRO	1	0	0	0	0	0	1
18	ESCOLA QUE SABER REPREENDER	2	0	0	0	0	0	2
19	ESCOLA QUE GARANTE O DIREITO DE RECLAMAR	1	0	0	0	0	0	1
20	ESCOLA COM MERENDA DE QUALIDADE	14	12	16	20	12	35	109
21	FORMA PARA A UNIVERSIDADE E MERCADO DE TRABALHO	12	5	10	6	0	3	36
22	COMPUTADOR E INFORMATICA PARA OS ALUNOS	1	0	0	0	1	10	12
23	ESCOLA COM TEM SEGURANÇA E BONS VIGIAS	6	1	5	0	1	0	13
24	ESCOLA EM QUE AS PESSOAS NÃO PRECISAM PAGAR	4	2	2	1	1	1	11
25	QUE TEM PARCERIA COM A COMUNIDADE E ALCOA	0	1	1	2	0	0	4

²² Modelo elaborado por OLIVEIRA, D.C. . Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. Revista Enfermagem, UERJ, 2008.

Quadro 8 – Quadro (a) síntese da construção de categorias na análise de conteúdo. Questão: para você o que é uma escola de qualidade social? Respondida pelos alunos.

Nº DE QUESTIONÁRIOS ANALISADOS: 641.					
2	4	6	7	8	9
TEMAS / UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	Nº DE UR/TEMAS	% DE UR / TEMAS	CATEGORIAS	Nº DE UR / CATEGORIAS	% DE UR / CATEGORIAS
MELHORIAS ADEQUADAS COM TUDO QUE UMA ESCOLA PRECISA	299	46,64%	ESTRUTURA FISICA E HUMANA	411	64,11%
ESCOLA SEMPRE LIMPA	40	6,24%			
COM BOA SALA DE AULA	11	1,71%			
QUANDO TEM AGUA GELADA	1	0,15%			
QUANDO HÁ MELHORA DA SAUDE	3	0,46%			
QUANDO TEM ESPAÇO PARA ATIVIDADE FISICA, ESPORTIVAS E LAZER	32	4,99%			
QUANDO TEM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FISICA	1	0,15%			
QUANDO TEM LIVRO DIDATICO	3	0,46%			
AS PESSOAS NÃO PRECISAM PAGAR	11	1,71%			
ESCOLA COM PROFESSORES DE QUALIDADE	225	35,10%	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	229	35,75%
ESCOLA COM BONS FUNCIONÁRIOS	4	0,62%	QUALIDADE DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO	206	32,13%
QUANDO OFERECE UM BOM ENSINO	206	32,13%	MERENDA ESCOLAR	109	17,00%
ESCOLA COM MERENDA DE QUALIDADE	109	17,00%	MERCADO DE TRABALHO	36	5,61%
ESCOLA QUE FORMA PARA A UNIVERSIDADE E MERCADO DE TRABALHO	36	5,61%	GESTÃO ESCOLAR	51	7,95%
QUANDO OPORTUNIZA ARTES	1	0,15%			
ESCOLA ORGANIZADA E COM BOM FUNCIONAMENTO DAS COISAS	40	6,24%			
ESCOLA QUE SABER REPREENDER	2	0,31%			
ESCOLA QUE TEM PARCERIA COM A COMUNIDADE E A ALCOA	4	0,62%			
QUANDO APRESENTA VARIOS PROJETOS	4	0,62%			
QUANDO HÁ RESPEITO ÀS PESSOAS E AO MEIO AMBIENTE	24	3,74%	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	26	4,05%
QUANDO É PONTO DE ENCONTRO	1	0,15%			
QUANDO GARANTE O DIREITO DE RECLAMAR	1	0,15%			
ESCOLA QUE TEM SEGURANÇA E BONS VIGIAS	13	2,02%	SEGURANÇA	13	2,02%
ESCOLA COM COMPUTADOR E INFORMÁTICA PARA OS ALUNOS	12	1,87%	INFORMATIZAÇÃO	12	1,87%
QUANDO TODOS DÃO VALOR A ESCOLA	4	0,62%	CUIDADO COM A ESCOLA	4	0,62%
ESCOLA QUE TEM AVALIAÇÕES	4	0,62%	AVALIAÇÃO	4	0,62%

As categorias demonstram que as circunstâncias escolares no campo de estrutura física e humana no Município de Juruti-Pa não são nada agradáveis. Não houve mudança significativa com a presença da Mineradora, com algumas exceções. A porcentagem de reclamos referentes às questões estruturais e humanas permite afirmar que houve prejuízo grande em decorrer do processo de implantação, 64,11%. Observando mais a fundo, por escola, a média é 49%. Portanto, média altíssima quando nesta questão existem outros itens

da unidade de significação. Na escola Jatobá que houve considerável alteração estrutural, ganho no espaço físico com ar condicionado, pintura, quadra de esporte, sala de professores e técnicos, cantina, biblioteca, palco de apresentações, instrumentos musicais e outros as reclamações estão na manutenção e funcionamento da escola. Ou seja, a escola tem uma boa estrutura física, é nova, mas não tem como se manter. E assim, descrevem-se os dados: no total de 178 questionários aplicados 35,39% tratam apenas de escola limpa, água gelada e melhoria adequada. A gestora reforça: “o dinheiro que vem não tem como sustentar esta estrutura, tem momentos da falta de merenda, não podemos fazer qualquer evento, já que a estrutura diz tudo. Os ar condicionados já estão dando problemas”.

Observando a escola Itauba, 66 questionários de 90 aplicados, correspondendo a 73,33% demonstram as diferenças de tratamento, isto apenas na unidade de significação melhorias adequadas com tudo que uma escola precisa. Enquanto na primeira o tratamento do executivo municipal é especial, diferente, nesta escola há nitidamente um isolamento. Assim expressa a gestora: eu tentei buscar acordos, aprovação de projeto nos editais da Alcoa, mas apenas as escolhidas”.

É importante salientar os dados da Escola Andiroba, que também representa não só a falta de envolvimento com a questão externa do dia-a-dia da escola como o abandono de seus sujeitos responsáveis com a instituição é de 50 questionários na totalidade de 104, correspondendo 48,07%. Um dos professores salienta “aqui a situação é difícil, todos os alunos falam da Escola do Prefeito, professores que trabalham lá não se envolvem aqui da mesma maneira”.

A Escola Preciosa, onde foi o início de toda discussão da implantação e que representava ponto de resistência não houve nenhum benefício material e financeiro. A fala da gestora demonstra seu envolvimento e opção com relação a implantação da Alcoa: “Aqui ninguém pode falar nada, nós não nos vendemos, alguns professores estão arrependidos de terem assumidos a questão em favor da implantação, aqui falta tudo, mas algumas coisas a prefeitura nos socorre”. Outra que chama atenção é a Escola Andiroba, 68,11% dos alunos concordam que uma escola de qualidade é que tem a estrutura física adequada, com salas de aula boa e limpa. A resposta as ausências de seus sujeitos na vivência social, política e educacional do município vêm de suas atitudes diante da vida, de sua própria localização da realidade. Daí a importância, para cada professor, gestor, funcionário e pais, estabelecerem um diálogo com outros aspectos da vida social que hoje não fazem parte do currículo escolar. A vida na escola e a escola da vida precisam se aproximar, em geral todos se queixam da escola; pais, professores e alunos (e acrescento gestores e sociedade em geral) reclamam que

ela não está funcionando como deveria e que existe necessidade de mudanças; mas cada um pensa que o culpado desse mau funcionamento são sempre os outros (OLIVEIRA et al, 1995, p.11).

No momento em que se ampliam direitos: de liberdade, de vida, de participação, de igualdade social e cultural, de desenvolvimento, acesso a diversos tipos de tecnologias, saberes culturais, a escola não tem sido intolerante com o quadro presente, o traço visível que as medidas homogeneizadoras sucessivas têm deixado não é nada animador. Como sedimentos, um imenso vazio e o nada na paisagem escolar, uma escola sem cor, brilho e sabor, sua razão de ser desaparece. A maioria das escolas na região com baixo recursos, sem perspectivas traçadas, sem lugar de chegada, demonstram que apenas distribuí certificados sem validade prática. Chizzotti e Branca (2012, p.31) quando tratam das políticas públicas são contundentes na questão da uniformização:

A uniformização curricular da educação fundamental, preconizada pela OCDE, foi ensaiada com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a com a introdução do PISA como referência, sob o patrocínio do INEP, na avaliação dos resultados escolares. A avaliação dos sistemas de ensino e das instituições escolares, a partir dos resultados de aprendizagem dos alunos, ingressou decisivamente no sistema brasileiro de avaliação nacional.

As inovações e as reformas educativas implementadas no momento canalizam para a escola problemática gerada nos demais sistemas que configuram a sociedade: problemas sociais, produtivos, políticos, tecnológicos, etc. Os sujeitos da escola acreditam que a intervenção nesta instituição, quer pela sua dependência política, econômica e tecnológica, torna-se refém, o que significa dizer passa ser aceitas as prescrições e requerimentos legais que regem seu funcionamento na esperança que os problemas sejam solucionados e as circunstâncias se modifiquem; diminuem a violência, o desinteresse pela escola, o desemprego, etc.. Talvez fosse interessante perguntar: Que aconteceu com os movimentos escolares instituintes da década de 90? Num momento em que o país ainda não tinha consolidado uma política homogeneizante para a educação nacional, os passos iniciais para isso estavam sendo dado, inúmeras escolas e sistemas educacionais espalhados pelo país demonstravam sua capacidade criadora, democrática, de organização, planejamento escolar. Como podemos citar Angra dos Reis, Porto alegre, São Paulo e Belém do Pará? As experiências retratadas na época em livros, textos e teses demonstra que é possível construir outra lógica no cotidiano da escola.

3.4 Livro didático: da lição escolar à lição da vida

O mundo descrito nos livros didáticos que chegam às escolas não tem nenhuma correspondência com a vida cotidiana, com os movimentos culturais, sociais, políticos, econômicos, comportamentais, materiais, ambientais da Amazônia, especificamente de Juruti. E referente ao tema abordado nesta tese, a bauxita, as menções são conceituais e abstratas. O mundo desenhado textualmente é relativamente coerente, justo e belo, no nível da imaginação. Nota-se uma estereotipação e uma idealização que tem como função a fixação. É fora de espaço e tempo. Existe modelo de comportamento, de relacionamento e de valores absolutos em si mesmo. Com isso, um professor que não é articulador/sujeito e sem uma percepção do uso do livro didático apenas como instrumento de apoio, não vai permitir que a formação leva o aluno ser sujeito da sua história e da sociedade (NOSELLA, 1979).

É interessante observar que o livro didático é ainda um dos recursos mais comuns, importante e utilizados na escola. Sua história está ligada a uma série de leis, decretos e medidas governamentais implementadas na década de 30 junto com a criação do Ministério da Saúde, Educação e Cultura, nesta época já se falava na qualidade de materiais didáticos. Em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro didático (INL) com a finalidade de planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênio com órgãos e instituições que assegurassem a produção e a distribuição desses livros. Na década de 50, começaram os pronunciamentos no Congresso Nacional e a divulgação na imprensa. Durante o regime militar, na década de 60, foram assinados vários acordos entre o governo brasileiro e o americano (MEC/USAID), foi a partir de um desses acordos que foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), esta comissão propôs um programa de desenvolvimento na qual fazia parte a inclusão de instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, abrangendo desde o nível federal da União até os níveis mais baixos dos municípios e das escolas. Também, é importante ressaltar que na década de 70 houve uma invasão de livros não reutilizáveis. Uma listão era enviado às escolas, colocando sob responsabilidade do professor a escolha. As editoras para eximirem-se de suas responsabilidades alegavam que faziam livros que professores desejavam e que o mercado exigia. A busca governamental por um livro de qualidade leva o MEC após coletas de dados em 1995 cria uma mesa redonda intitulada “como melhorar a escolha do livro didático”, seminário “Livro Didático: Conteúdo e Processo de Avaliação”. A Partir deste seminário cria-se critério de avaliação do livro didático de 1ª a

4ª série, que leva a criação do Guia de Livros Didáticos para auxiliar as escolas nas escolhas (OLIVEIRA et ali.,1984).

Inúmeras comissões nacionais foram e são criadas no sentido de melhorar o livro didático, atribuindo estrelas de melhor qualidade a esse ou aquele livro. A preocupação quanto à escolha desses livros, ainda é muito presente nos dias atuais, visto que se considera fundamental que o livro didático venha com orientações ao professor, explicitando os pressupostos teóricos, que por sua vez deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e as atividades propostas aos alunos, proporcionando a este uma melhor aprendizagem.

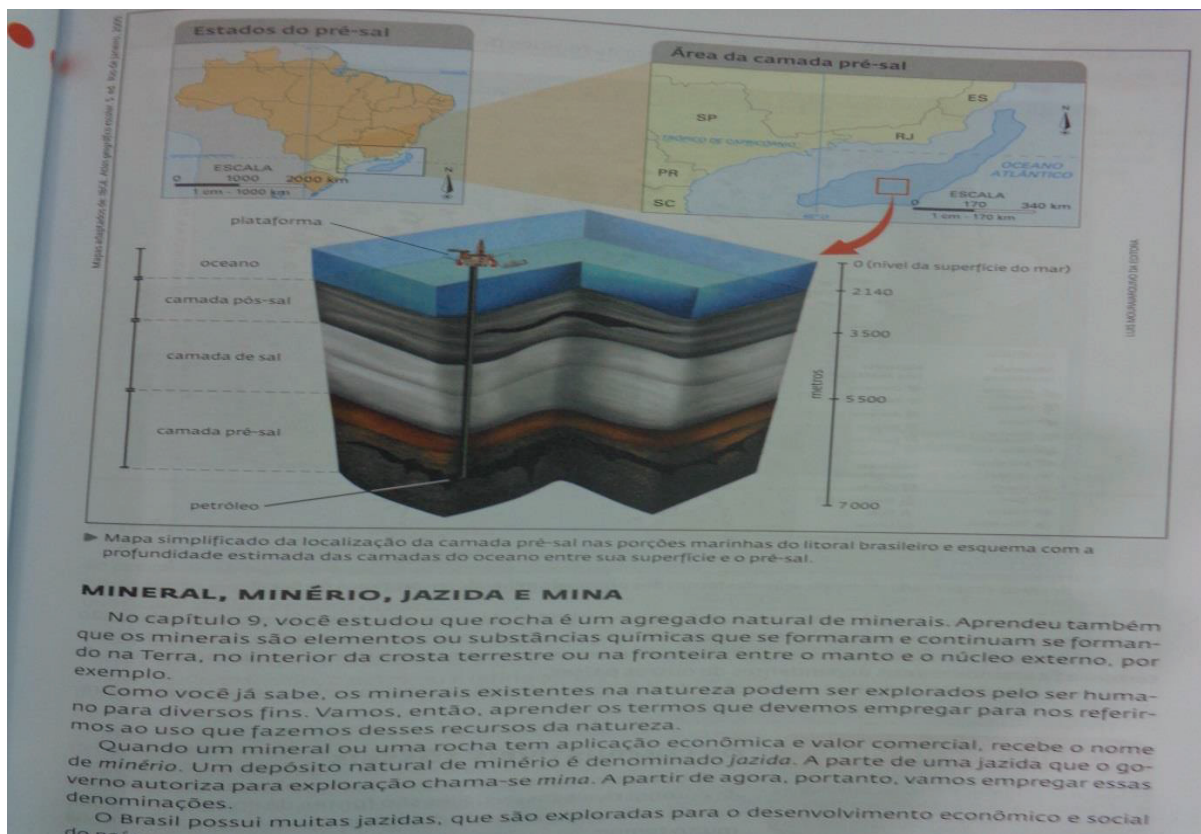
Observa-se que a política nacional de atendimento as escolas em termos de livros didáticos tem alcançado toda a Amazônia. Não presenciamos reclamações da falta do livro didático na cidade de Juruti-PA, apenas registros de alguns atrasados nas comunidades do Município. Mas é importante afirmar que, também, através deste recurso didático a uniformização anteriormente mencionada está presente. O mesmo livro utilizado a nível nacional, produzido pelas maiores editoras, tais como: Moderna, Saraiva, Ática, FTD e Editora do Brasil, estão presente no interior da Amazônia. Observa-se nas palavras de uma das gestora de escola: “Bem, os livros são os mesmos, só muda a editora. Um ano é a Saraiva e o outro é da Ática ou da Moderna, nós não somos ouvidos, as vezes pedem sugestões”. Em nenhuma escola foi mencionado a escolha do livro a partir do Guia do Livro Didático. Em geral é comum a Secretaria de educação fazer suas escolhas sem consultar as escolas, muitas vezes estas escolhas são articuladas com benfeitorias ofertadas pelas editoras. Contudo, não foi possível verificar esta realidade em Juruti. As fotos abaixo do livro didático se repetem em todas as escolas pesquisadas:

Foto 46 - Imagem de livro didático do 6º ano



Fonte: Galvão (2014)

Foto 47 - Imagem de parte interna de livro didático do 6º ano.



Fonte: Galvão 2014

Foto 48 -Imagem de parte interna de livro didático do 6º ano.



Fonte: Galvão (2014)

Em visitas às bibliotecas, salas de professores, salas de leitura, espaços de estudo em janeiro de 2014 no Município verificou-se que os livros não representam os gestos, as falas, as vivências, as questões cruciais da Amazônia, principalmente no que tange os efeitos das questões macro estruturais que as cidades desta região veem e vem vivendo. Os conteúdos são abstratos, vazios, descontextualizado. As fotos acima revelam como os livros abordam, por exemplo, a presença do minério no país e não precisa ser um especialista em mineralogia para afirmar a fragilidade do conteúdo. O crescimento pessoal, coletivo, social e político se dão quando há clareza na localização do tempo e das circunstâncias em que se vive. Somente desta forma existe as condições necessárias para se criar possibilidades que leve a transformação da realidade. Nozella demonstra como este recurso pedagógico importante para a escola hoje é utilizado:

O ambiente, tanto do meio rural como urbano, é descrito de maneira abstrata, sem nenhuma referência concreta a um espaço-tempo determinado. A absoluta irrealidade que caracteriza esse meio ambiente tem como função fazer desaparecer os trágicos problemas ecológicos, criados pela maneira de a sociedade capitalista se relacionar com a natureza... A relação entre o homem e o meio ambiente é ainda vertical: a natureza é doadora e o homem, receptor. Tais descrições apenas escamoteiam, mais uma vez, a necessidade de um diálogo sério e responsável entre homem e meio ambiente (NOZELLA, 1978, p. 179).

A escolha/debate/avaliação livre do livro didático na região não existe, faz parte da despolitização do sistema educacional em todos os níveis. Há uma lógica de controle pedagógico, ideológico, econômico e político dos livros, dos materiais de ensino e de conteúdos, baseada em critérios formais e argumentos financeiros aos sistemas de ensino. Razões que tem como consequência a inatualidade dos textos, distância da realidade do aluno, banalismo das questões sociais, inculcação da ideologia assistencialista, meio ambiente tratado como normal e bucólico.

3.5 Qualidade social e a formação do professor

A categoria formação de professores vem apenas com duas unidades de significação em função da descrição precisa nos questionários aplicados. A unidade “escola com bons funcionários” pode parecer fugir a categoria, mas as observações nas frases registradas direcionam as falas para todos os profissionais da escola, inclusive ao professor, representa apenas 0,62% da totalidade da categoria. É importante frisar a constância dos dados em todas as escolas; existe uma fala recorrente afirmando que a educação de qualidade social só se alcança com professores qualificados. As expressões nos grupos focais dos alunos reforçam os dados dos questionários:

“Como vamos ter uma educação de qualidade social se termos professores mal formados, tem um aqui que não larga o livro nem por reza. É pior que evangélico indo para a igreja” (ALUNO);

“Nossos professores deveria ser bem formados, uns estão estudando agora na UFOPA” (ALUNA);

“Como vamos ter escola de qualidade com esses professores que não tem competência, não se envolve com a gente, nem fala na rua, parece que tem um rei na barriga, mas educado” (ALUNA);

“Professores bem formados é importante, assim aprendemos mais, todo mundo ganha, a escola, nós. Mas é difícil aqui chegar um, todos estão ainda estudando” (ALUNO).

É importante salientar que os problemas existentes com o ensino passaram a apresentar nas últimas décadas, novas necessidades. Essa nova dinâmica comprometeu o trabalho do professor, pois o mesmo passou a ter uma formação mais limitada²³, para atender as necessidades, que não mais seriam aquelas com as quais se identificavam. O confronto com a complexidade e diversidade sócio-econômica-cultural-tecnológica-política tornou a escola

²³ Em alguns casos, aligeirada e a distância, sem garantia de envolvimento real com sua formação.

ineficiente e inadequada, não consegue dar respostas que venham contribuir para a formação inicial do professor e tão pouco fornecer condições efetivas de escolarização regular para os diferentes tipos de alunos, de realidades tão diferentes, somados a isso temos a desvalorização e desrespeito com o trabalho docente em todos os níveis de escolarização. A Escola Jatobá reforça esta questão. Com estrutura bem avançada, recursos humanos formados em nível de 3º grau, merenda, salas de aula com ar condicionado, quadra de esporte e técnico em todos os horários a porcentagem de 25,69% reforça que só se faz educação de qualidade com professores qualificados. Libâneo (2000, p. 13) faz a seguinte reflexão sobre a questão:

A qualidade das aprendizagens dos alunos depende da qualidade do desempenho profissional dos professores e essa qualidade, no geral, tem sido extremamente precária. Convém termos senso de realismo: a precariedade de formação profissional dos professores está implicada nos baixos resultados da aprendizagem escolar. Há, certamente, professores com bom nível de competências e habilidades profissionais, social e eticamente comprometidos com seu trabalho. Entretanto, as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão. Há dificuldades dos professores em lidar com novos problemas sociais e psicológicos que acompanham os alunos que entram na escola.

A afirmação de que a escola de qualidade social necessita fundamentalmente de professores qualificado, comprovado pela representação de 46,64% de toda a totalidade dos questionários, prossegue em dados específicos, de cada escola. As escolas Andiroba e Cupiúba encontram-se numa mesma situação difícil de estrutura física e suas observações também não fogem à regra no tema 43,75% e 58,82%. A Escola Pau Rosa tem razão de mencionar a questão, sua localização geográfica provoca ausência de professores qualificados e formação adequada. São quase 6 horas de lancha que atende ao transporte da comunidade em apenas um horário determinado. Uma minoria de professores está em formação universitária e no momento causam muito transtorno na escola. A gestora sublinha: “precisamos ter paciência, nossos professores estão estudando e na maioria dos dias estão na cidade para trabalhos na Universidade, na UFOPA, não podemos cobrar muito. Fico feliz por eles”. A formação necessária dos professores subentende de desinformação dos alunos. Estes continuam avançando ou não sem os direitos a educação de qualidade garantida. Em geral estão aquém dos outros alunos de outras escolas municipais, portanto em desvantagem no que se refere a realizar seus sonhos de fazer Universidade pública.

3.6 Transmissão, assimilação, aplicação e as necessidades básicas da escola real.

Dos 641 questionários aplicados 349 tem problemas de estrutura frasal e 431 têm erros gritantes de ortografia. São dados alarmantes das escolas. Algumas frases que mais representa a unidade de significação:

“Quando o professor das uma eselente aula com muita qualidade e com isso a gente pode ter mai educação” (ALUNO/QUESTIONÁRIO);

“uma boa escola e para do mais ensino a prender mais e participo mais das aulas” (ALUNO/QUESTIONÁRIO);

“A excolá publeca e qualidade e aprendizado do aluno” (ALUNO QUESTIONÁRIO);

“É a escola que pronove a educação de qualidade, não uma com boa estrutura isso é importante tambem, só que a educação tem que ser feita certa” (ALUNO/QUESTIONÁRIO);

“É uma escola aonde apresenta um idebe de avaliação na media ou acima da média aonde o instrutor sente prazer de dar aula, sem a preocupação com a infra-estrutura etc” (ALUNO/QUESTIONÁRIO);

“Uma escola de qualidade e uma escola que se preocupa com aluno busca melhorias de ensino como projetos sociais” (ALUNO/QUESTIONÁRIO).

A escola percebida como um espaço importante na construção de identidade, significados, sentidos e saberes dos sujeitos escolares, não pode negar um ensino e uma aprendizagem de qualidade, no que tange aquilo que já foi construído pela ciência como conhecimento; pois é este conhecimento que facilita as interpretações do ritmo de construção da vida e dá suporte a várias necessidade básica de vivência social. O momento escolar em Juruti é bastante preocupante, mesmo em uma década de maior volume de dinheiro no Município, com vários concursos públicos para professor com formação superior, salário sem atraso, recursos básicos, livros didáticos. Se por um lado, esta realidade poderia ser motivadores para o empenho/engajamento do professor ao trabalho docente, por outro lado também estimula novos empreendimentos, distante desta função, com vista aproveitar o momento econômico do Município. Muitos professores, diretores, funcionários, técnicos envolvidos profissionalmente com outras atividades econômicas fora da escola.

E referente a estes comportamentos, observa-se a marca de 32,13%, sublinhando que um bom ensino é sinal de educação de qualidade social, e ao mesmo tempo, representa o tamanho da responsabilidade por parte do professor em sala de aula. As palavras dos sujeitos abaixo revelam o requerimento do acumulado de geração a geração:

“É quando ela tem uma boa educação e os professores sejam capaz de explicar direito para que nós alunos possamos entender” (ALUNO/QUESTIONÁRIO);

“Sinceramente professores estimulados trabalhar com ensino nós temos uma estrutura de ensino, escola é muito boa no municipal. As municipais são muito boas, porém nos temos professores desestimulados, desestimulados, e tão poucos, os professores tão desestimulados eles não conseguem um estímulo bom com os alunos” (PROFESSOR/ENTREVISTA);

“É aquela que tem um ensino adequando com professores qualificados não só pelo fato da arquitetura, mas sim mas acho que mas falta aqui nas escolas de Juruti e o interesse dos alunos”. (PAI/ENTREVISTA);

“É aquela que tem um bom ensino, que tenha uma melhor compreensão do conhecimento que precisam no dia-a-dia. Que os professores se sintam responsáveis com a aprendizagem” (GESTORA/ENTREVISTA).

Normalmente o fracasso escolar descrito é apresentado a partir dos seguintes rótulos: falta de interesse do aluno; o aluno não recebe ajuda fora da escola, o aluno não consegue cumprir as tarefas da escola; não teve um bom ano anterior; o nível intelectual do aluno é fraco; o aluno possui problemas psicológicos; as condições socioeconômicas do aluno não são boas. Por parte do professor os rótulos são: o salário baixo; a formação é dicotômica (teoria e práticas distantes); falta de habilidade pedagógica; trabalha em várias escolas; é conteudista, técnico e/ou autoritário; e muitas vezes são chamados de incompetentes. Os rótulos da escola são: o espaço físico não é adequado e não oferece condição de trabalho; as instalações são precárias; o livro didático é descontextualizado e às vezes não existe; não existe recurso para manter a escola; a direção faz um trabalho voltado para dar conta da burocracia; os técnicos trabalham como terapeutas; a equipe de apoio atua apenas como vigilantes da ordem, sem nenhuma relação com o caráter pedagógico da escola. O cotidiano é carregado de preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias. As crianças e adolescentes não aprendem porque são pobres, são imaturas, preguiçosas, seus pais são analfabetos, são alcóolatras, os pais trabalham fora, não tem tempo para seus filhos. Um discurso que favorece

a patologização no processo de ensino-aprendizagem. Enfim, um discurso de isenção de responsabilidade pedagógica, ética e social.

Discutir a questão do fracasso escolar, mesmo com a expansão da escola, tem-se que observar que o sistema de ensino se burocratizou. Sendo um dos fatores que de certa forma tem impedido as mudanças dos padrões de funcionamento da escola como um todo. Estruturada segundo um padrão de normalidade pedagógica e desenvolvimento de aquisição de conhecimento, essa escola manteve os mesmos padrões (currículo, programa e métodos) e não tem considerado as necessidades e características reais da nova clientela, bastante heterogênea, que a ela chegou. Torna-se necessário entender que as próprias estruturas escolares, enquanto unidades organizadas, burocratizadas, segmentadas são determinantes tanto dos processos como dos produtos.

A necessária iniciativa, que o momento pede para a superação dos problemas pedagógicos, que tangencia alternativas que consideram os componentes do processo como peças-chaves estão no envolvimento individual e coletivo. Tudo leva a crer que as alternativas/possibilidades/saídas/propostas para obter êxito, tem que ser fruto de pensamentos e não de pensamento. E mais, as alternativas terão certamente melhores resultados, quanto mais ficarem expostas ao controle dos que fazem parte do processo. A ação educativa coletivizada no espaço escolar recupera a identidade e a importância da escola. E a esse respeito utiliza-se Oliveira:

acreditamos que para enfrentar esse desafio, de participantes de um projeto pedagógico, necessitamos recuperar a identidade da escola, fazer com que seja um conjunto de ações coerentes que tenham um referencial a partir do qual se alicerça o trabalho conjunto. É importante a definição do tipo de sociedade que vislumbram os professores, os alunos e a comunidade envolvida no âmbito de uma determinada escola. A escola deve ser espaço fomentador de debates, de trocas de opiniões, de estudos, de definições e decisões sobre o que queremos construir. Uma outra definição necessária é o tipo de educação e tipo de aluno com a escola terá preocupação de trabalhar. Essas definições nos levam a um projeto político-pedagógico assumido de forma consciente e construído no cotidiano de cada escola. Aponta-se para a necessidade de uma coerência entre o nosso falar e o nosso agir, o nosso fazer. Todos os compromissos assumidos, que irão se refletir numa postura a favor ou contra determinadas situações, devem se manifestar no nosso discurso e nosso fazer político e nosso fazer didático, que vão desde o ato de planejar até o ato de avaliar o processo (OLIVEIRA, 1990, P. 37).

A crença de que a escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso a outros saberes é demonstrado em outras unidades de significação dos quadros 9 e 10, observam-se os seguintes sentimentos: escola para o esporte

e lazer; ponto de encontro; que apresenta vários projetos; respeito ao meio ambiente; quando todos dão valor a escola; escola que saber repretender; escola que tem avaliações, quando garante o direito de reclamar; água gelada e escola limpa; quando tem professor de educação física; quando há melhora da saúde; quando oportuniza artes; organizadas e bom funcionamento. Os dados demonstram um vazio e distanciamento entre os sujeitos e a realidade vivida. São coisas que vem da falta do envolvimento pessoal, profissional, coletivo e social que está presente nos sujeitos escolares. Observar dados como: gestão escolar, relações pessoais, segurança e cuidado com a escola, no mesmo nível de porcentagem de itens que vem de particularidades conclui-se que há uma grande falta de comprometimento escolar. Não é uma comunidade escolar, que possa constituir uma escola capaz de propor seu próprio projeto. E assim, Silva (1996, p. 111) diz:

um sujeito coletivo expande-se por ampliação da comunhão de juízos e isso abre a possibilidade para associação de comunidades educacionais entre si, de modo a formarem entidades associativas que dialoguem com o poder central do sistema com capacidade para influenciar decisões.

3.7 A imagem da imagem escolar: da perda da razão à solidão latente

Após a reflexão do que seria a escola de qualidade social, para os alunos dentro dos seus desejos, vontades, sonhos, ambições, pretensões, projetos de sociedade, sentidos, significados e saberes individuais, apresenta-se agora a realidade sentida, vivida, comprometida, envolvida, conjugada e lapidada. Os quadros a seguir demonstram a imagem da imagem que os alunos descrevem sobre o que falta na escola de Juruti-Pa. Ao mesmo tempo, acrescenta-se que dados referentes à escola de qualidade social decantada/pensada/registrada nos quadros anteriores (7 e 8) trazem a ideia do ritmo escolar que vivem, portanto os pontos apresentados nos quadros abaixo tem relação direta com aqueles destacados anteriormente.

Quadro 9 – Quadro (b) síntese da construção de categorias na análise de conteúdo.
 Questão: o que falta em juruti para ter uma escola de qualidade? Respondida pelos alunos.

Nº DE QUESTIONÁRIOS ANALISADOS: 641								
1	2	3						4
CODIGO DO TEMA	TEMAS / UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	Nº DE UNIDADES DE REGISTRO (UR)						TOTAL DE UR
		JATOBÁ	PRECIOSA	PAU ROSA	CUPIÚBA	ANDIROBA	ITAUBA	
1	FALTA UMA BOA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL E INVESTIMENTOS	4	10	6	10	4	12	46
2	FALTA DIREÇÃO E ORGANIZAÇÃO NAS ESCOLAS	7	1	9	0	0	2	19
3	FALTA MERENDA DE QUALIDADE	11	17	9	9	9	10	65
4	FALTA LIMPEZA E HIGIENE NAS ESCOLAS	21	3	4	30	0	1	59
5	FALTA MUITA COISA PARA TERMOS UMA ESCOLA DE QUALIDADE	6	2	16	0	0	10	34
6	FALTA REFORMA, MANUTENÇÃO E INFRA ESTRUTURA NAS ESCOLAS E CIDADE	50	78	46	56	39	66	335
7	FALTA PROFESSORES QUALIFICADOS	28	21	22	11	14	11	107
8	FALTA ESCOLA E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	34	15	20	5	11	2	87
9	NÃO FALTA NADA	4	0	0	0	0	0	4
10	FALTA MAIS VIGIAS NAS ESCOLAS E SEGURANÇA NA CIDADE	7	7	5	2	1	6	28
11	FALTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FISICA	18	0	0	0	0	0	18
12	FALTA FUNCIONÁRIOS NAS ESCOLAS	8	0	0	0	0	1	9
13	FALTA UNIVERSIDADE PUBLICA COM CURSOS DIVERSOS NO MUNICIPIO	3	4	4	0	21	0	32
14	FALTA MAIS DISCIPLINA E INTERESSE DOS ALUNOS PELA ESCOLA	27	1	3	6	1	0	38
15	FALTA PROJETOS PARA A ESCOLA	4	0	0	1	0	0	5
16	FALTA CUIDADO COM A ESCOLA	5	2	0	0	0	1	8
17	FALTA MAIS CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO AOS ALUNOS	3	2	2	0	0	1	8
18	FALTA OPORTUNIDADES E DESENVOLVIMENTO SOCIAL	2	1	5	0	0	1	9
19	FALTA RESPEITO NO AMBIENTE ESCOLAR	7	3	3	1	0	1	15

Quadro 10 – Quadro (b) síntese da construção de categorias na análise de conteúdo.
 Questão: o que falta em juruti para ter uma escola de qualidade? Respondida pelos alunos.

Nº DE QUESTIONÁRIOS ANALISADAS: 641.					
2	4	6	7	8	9
TEMAS / UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	Nº DE UR/TEMAS	% DE UR / TEMAS	CATEGORIAS	Nº DE UR / CATEGORIAS	% DE UR / CATEGORIAS
FALTA REFORMA, MANUTENÇÃO E INFRA ESTRUTURA NAS ESCOLAS E CIDADE	335	52,26%	ESTRUTURA FISICA E HUMANA	453	70,67%
FALTA UNIVERSIDADE PUBLICA COM CURSOS DIVERSOS NO MUNICIPIO	32	4,99%			
FALTA LIMPEZA E HIGIENE NAS ESCOLAS	59	9,20%			
FALTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FISICA	18	2,80%			
FALTA FUNCIONÁRIOS NAS ESCOLAS	9	1,40%			
FALTA PROFESSORES QUALIFICADOS	107	16,69%	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	107	16,69%
FALTA ESCOLA E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	87	13,57%	QUALIDADE DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO	100	15,60%
FALTA MAIS CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO AOS ALUNOS	8	1,24%			
FALTA PROJETOS PARA A ESCOLA	5	0,78%			
FALTA MERENDA DE QUALIDADE	65	10,14%	MERENDA ESCOLAR	65	10,14%
FALTA UMA BOA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL E INVESTIMENTOS	46	7,17%	GESTÃO MUNICIPAL	55	8,58%
FALTA OPORTUNIDADES E DESENVOLVIMENTO SOCIAL	9	1,40%			
FALTA MUITA COISA PARA TERMOS UMA ESCOLA DE QUALIDADE	34	5,30%	GESTÃO ESCOLAR	53	8,26%
FALTA DIREÇÃO E ORGANIZAÇÃO NAS ESCOLAS	19	2,96%			
FALTA MAIS DISCIPLINA E INTERESSE DOS ALUNOS PELA ESCOLA	38	5,92%	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	53	8,26%
FALTA RESPEITO NO AMBIENTE ESCOLAR	15	2,34%			
FALTA MAIS VIGIAS NAS ESCOLAS E SEGURANÇA NA CIDADE	28	4,36%	SEGURANÇA	28	4,36%
FALTA CUIDADO COM A ESCOLA	8	1,24%	CUIDADO COM A ESCOLA	8	1,24%
NÃO FALTA NADA	4	0,62%	NÃO FALTA NADA	4	0,62%

A marca dos dados, do que é uma escola de qualidade social e do que falta para alcançar esta qualidade, é a falta de dinheiro público nas escolas. A maioria das escolas no município não tem o básico da estrutura física; algumas delas construídas no período de implantação da mineradora geraram dúvidas quanto ao financiamento e parceria entre Alcoa e Poder Executivo municipal. E eram para servir de exemplo do discurso de compromisso com a qualidade do ensino por parte da Alcoa e do poder executivo do município. Algumas falas das entrevistas com os funcionários registram este fato:

“Alguns dizem que esta escola foi construída pela Alcoa e outros falam que foi pela prefeitura. Foi maior briga, o prefeito foi pra rádio dizendo que foi dos impostos e não da Alcoa” (FUNCIONÁRIO/ENTREVISTA).

“Eu sei que foi feito algumas escolas com dinheiro que entrou da Alcoa, mas e as outras que não tem nada, como vai ficar? Nossa escola falta tudo” (FUNCIONÁRIO/ENTREVISTA).

Falta de funcionários, de professores, recursos, reformas e infraestrutura são visíveis, 70,67% das falas remetem-se a esta questão. Em algumas comunidades as escolas buscam por si mesmas condições para continuar funcionando. Criam formas para levantar dinheiro para comprar os materiais didáticos e administrativos, vão atrás dos livros didáticos, da admissão de funcionário da própria comunidade para trabalhar na escola, e a chegada de algum professor qualificado representa a preocupação por parte da secretaria de educação e do prefeito com a comunidade. Seja na cidade ou na comunidade a fala sobre a precariedade de recursos é comum:

“Este ano fomos agraciados pela secretaria de educação, recebemos alguns materiais e conseguimos com o prefeito a contratação de um secretário para a escola. Não tinha ninguém para mexer com a papelada, as vezes era eu e só fazia o básico, as transferências, notas, todas atrasadas” (GESTORA/ENTREVISTA);

“Não recebemos nada este ano, foi uma miséria. O dinheiro que chega direto na escola não dá para o mínimo. Até quando vou comprar alguma coisa na cidade tenho que está atento, alguns não tem nota fiscal e não trago o que gostaria” (GESTORA/ENTREVISTA);

“Professor, este ano fizemos muitos eventos, nossa festa junina, jogos estudantis, bingo e algumas rifas deu para fazer algumas coisas. Por exemplo, hoje temos água gelada, o bebedouro foi nós que compramos” (GESTORA/ENTREVISTA);

Os bebedouros em geral oferecem água na temperatura ambiente, aqueles que tem água gelada a comunidade fez mutirão ou pequenas rifas, festas, torneios esportivos para angariar recursos. A merenda que em geral é conhecida pela falta de qualidade nas escolas brasileiras, em Juruti não foge a regra. As gestoras retratam o contexto:

“Nossa merenda não é essa coca cola toda, mas dá para levar. Às vezes vem até melancia, quando está no tempo dela, a maioria não come e a bagunça é geral. Mas apesar de ser quase todo tempo bolacha e nescau elas adoram mais” (GESTORA/ENTREVISTA);

“Eu gosto da merenda, mas eles reclamam que é a mesma coisa. Tem período que vem atrasada. É aquela bolacha com nescau, é mais prática. Quando vem fruta sobra muito. O problema é faltar” (GESTORA/ENTREVISTA);

“De merenda vem tudo, fruta, bolacha, nescau. Tem período que falta muito. E as crianças começam a faltar a aula. Elas dependem desta merenda, em casa não tem comida” (GESTORA/ENTREVISTA).

Há uma sintonia nas falas quando trata do que é uma escola de qualidade social e o que falta em Juruti para se ter uma escola com qualidade social. Os dados da categoria de estrutura entre a concepção de que seria uma escola e o que se tem é próximo e bem representativa, 64,11% e 70,69%. Isto demonstra que as escolas não viu respondidas suas necessidades e que a presença de mais impostos no Município não representou maior investimento na educação. E o alunado decanta muito bem o problema:

“Falta melhorar as salas de aula, é muito quente, não tem ventilação. E quando chega as chuvas nós toma banho todo dia” (ALUNO/GRUPO FOCAL);

“Falta armários, os banheiros funcionando, melhores cadeiras, principalmente de mesa” (ALUNO/GRUPO FOCAL);

“Falta ter mais iluminação merenda de boa qualidade ser mais refrescada ou seja ter mais ventiladores ar condicionado e etc” (ALUNO/ENTREVISTA);

“Construi mas algumas escolas que tem banheiro limpo com egiene, salas que tenha para todos os alunos e tem mais ventilada, principalmente merenda” (ALUNO/QUESTIONÁRIO);

Nas questões interna à escola é importante observar, novamente, a clareza da falta de empenho dos sujeitos escolares quanto ao cuidado da escola, da disciplina, respeito entre os sujeitos, respeito com os colegas e com o ambiente escolar, limpeza, higiene, falta de direção, falta de organização, falta de projeto para a escola e falta de conhecimento e informação para os alunos. Não há fala de acusação e sim de constatação. Abaixo estão as mais representativas:

“Falta colaboração do alus por que eles riscam todas as paredes e tambem falta limpeza de qualidade” (ALUNO/QUESTIONÁRIO);

“Mas desenvolvimento, professores que se importem com os alunos que eles queiram ensinar e povo Jurutiense para que possamos crescer” (ALUNO/QUESTIONÁRIO);

“Os professores serem todos formados para não trazer problemas, por exemplo, dizem que a aula vai começar dia 5 de janeiro e começa dia 30 de fevereiro” (ALUNO/ENTREVISTA);

“Falta mais uma qualidade de ensino e ter uma diretora que não para falta uma diretora, uma administração, uma boa organização” (ALUNO/ENTREVISTA);

“Mais informações mais oportunidade para os alunos e pelestras para estarmos sempre informados com o mundo” (ALUNO/QUESTIONÁRIO);

“Falta ser limpa, organizada, ter ordem na escola, mais organizada, falta ter educação física” (ALUNO PARTICIPANTE DE ENTREVISTA);

Essas manifestações demonstram necessidade de um direcionamento. Razões, vontades, pretensões, aspirações, que precisam ser conjugadas de forma coletiva. No momento a escola apresenta identidade e individualidade pedagógica que não contribui para si e nem para o social. Parece que o quadro tem mais para o isolamento do que para a liberdade, participação e responsabilidade social. É interessante que observando as unidades de significação, apesar das mazelas pedagógicas existentes nos espaços escolares em que vivem, de fragilidade materiais e recursos pedagógicos, o aluno é um ser que requisita/busca relações escolares, humanas e sociais, harmoniosas.

Mesmo que a escola não seja o único espaço onde os homens aprendem certas habilidades imprescindíveis à vida social ela é, sem dúvida nenhuma, a mais apropriada para tal. Ela é, especialmente na infância e na adolescência, também o núcleo formador do caráter individual e o local aonde as pessoas normalmente iniciam o desenvolvimento de uma vida grupal, o aprendizado da comunhão coletiva com os outros homens.

No espaço escolar há uma infinidade de diferenças que caminham em uma só direção, ao amadurecimento intelectual, moral e profissional que sirva de realização pessoal. A constituição da situação escolar é feita pelos que participam do acontecimento pedagógico, segundo suas *múltiplas valorações*. E é neste contexto de *múltiplas valorações* expressas nos sujeitos escolares que se inserem os conhecimentos que a escola trabalha.

O espaço escolar é formado por particulares que são determinados pela condição de vida dos indivíduos que nela habita, pela classe à qual pertence, pelo grupo imediato do qual participam, pelo lugar que ocupam na divisão do trabalho, por seu lugar na família e por sua história escolar. Contribui para a composição de todas essas situações. A identidade dos sujeitos particulares uma vez que ela produz práticas e estas são diversas, multifacetadas e contraditórias entre si. Mas importante destacar que estes sujeitos particulares não sobrevivem isolados, nem estão compostos em papéis rigidamente definidos quando se encontram e interagem na escola. São as relações neste espaço que definem/produzem uma forma de escola e sujeitos escolares.

Neste sentido, pode-se dizer que os atores escolares não representam uma sucessão de rotinas. São sujeitos com intenções, aspirações, desejos e concepções que ao interagirem adquirem/constroem conhecimentos. No dia-a-dia dá-se um processo de reelaboração e constituição permanente da situação escolar.

Considerando esta complexidade presente nas relações/interações escolares os sujeitos não podem ser reduzidos à ótica da cognição (bom ou mau, esforçado ou preguiçoso) ou à do comportamento interativo (obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado). Esse tipo de análise desconsidera a totalidade do homem. Os que chegam à escola veem marcados pela diversidade, que é o reflexo do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, evidentemente desigual em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências anteriores ou paralelas à escola.

A formação do homem se dá a partir de uma construção contínua, dentro de um projeto presente no seu grupo social. Cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e se construindo enquanto ser humano. A partir de três influências básicas, uma pela ação das macroestruturas que apontam, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais, etc... Outra pelas instituições presente na vida social dos indivíduos, com suas próprias estruturas e características. E uma terceira influência é o nível do grupo social, nele os indivíduos se identificam pelas próprias formas de vivenciarem e interpretarem as relações e contradições cotidianas.

Esta formação produz múltiplas valorações acerca do espaço escolar pelos sujeitos, uma delas é a construção das ambições escolares, do projeto de vida. Isto significa, que todo sujeito na escola tem, de uma forma ou de outra, uma razão para ali estar; de uma forma mais ampla ou mais restrita, produz-se um plano de futuro, que é modificado a cada momento. Há que se interferir neste processo para que sonhos/projeções não caiam no vazio da prosperidade individual ou do fracasso individual.

3.8 Gestores, coordenadores técnicos, professores, funcionários e pais: entendimentos e responsabilidades diferenciadas.

Diferentes vivências sociais, políticas, culturais, econômicas, educacionais e pedagógicas fazem parte do gestor, técnico, funcionários, pais; Estes são os maiores responsáveis pela formação do aluno e pela existência da escola. O professor como maior articulador da produção, transmissão, assimilação do conhecimento escolar, da escolarização do aluno tem que apresentar e interrogar a sociedade como um todo a partir da sala de aula. Além de sua responsabilidade com o conhecimento, pais, funcionários, técnicos, gestores, alunos e a sociedade como um todo, também, apostam no seu papel de educador. Na sala de aula, ponto referencial de seu trabalho; local de rompimento, rupturas, construção de novos

conceitos, espaço plural de liberdade, de diálogo e de um começo; o professor tem inúmeros momentos de contribuição à coletividade. Zuben (1996, p. 123/130) diz:

a sala de aula é uma das primeiras grandes buscas que cada um de nós empreende. Nessa busca essencial é a iniciativa, o iniciar algo, a liberdade. É nesse espaço de ação, que é a sala de aula, que se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e fala impositora, entre a difusão de ideias entre pessoas e a infusão de ideias sobre as pessoas.... O que isso tudo realmente quer dizer? Mais do que aprender a ver o mundo, mais do que conhecer a realidade e seus modos de aparecimento, as crianças ampliam, reiniciam sem cessar, neste espaço, a relação.

A sala de aula é um espaço múltiplo que comporta relações e oposições, mesmo que não façam parte da ortodoxia pedagógica. É produto da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (espaço físico e móveis) e organização (dos materiais), a maneira de viver esta relação, ou seja, espaço construído, discutido e apropriado por aqueles que conferem os processos educativos escolares seu real conteúdo.

A sala de aula implica fundamentalmente na relação professor-aluno, relação essa sobre determinante em relação às demais no interior da escola. Dentro dela (sala de aula), só o professor e seus alunos vivenciam, em tempo parcial e determinado, a complexa trama da existência humana, encaminhados que são por um tipo de fenômeno educativo, o escolar (ARAÚJO, 1996, p. 41).

Neste espaço escolar, denominado sala de aula, é que se integram os pontos de coincidência ou confrontos que os protagonistas da vida escolar trazem consigo. De um lado, os alunos que chegam com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através dos quais podem elaborar uma cultura própria, pelo qual veem, sentem e atribuem sentidos e significados ao mundo, à realidade onde se inserem. Chegam e se apropriam do espaço, que a rigor não lhes pertencem, recriando nele novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Toda esta somatória de ingredientes, que são também escolares, faz parte das obrigações/contribuições educativas do professor.

Do outro lado... o professor. Seu pensar, seus conhecimentos e representações não surgem do vazio, mas em espaços macro e micros sociais. Realidades fundadas em dimensões materiais e simbólicas, presentes como matizes de significação e como resignificação, construídas nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos no cotidiano de suas vidas. Experiências tecidas no mundo vivido.

Os professores fazem parte de uma categoria social notadamente heterogênea, envolvendo pessoas vivas e reais - com atributos de gênero, cor, idade, visões de mundo,

dentre outros. Pessoas com múltiplas e comuns experiências, tendo vista as diferentes realidades e espaços escolares que habitam, nos vários ramos e graus de ensino e espaços geográficos, por exemplo.

O sujeito professor não é só profissional, embora sua formação no magistério seja significativa no que diz respeito à sua experiência e identidade. Ele vive em seus dia-a-dia outras práticas e espaços sociais (família, lazer, igreja, etc.). Universos que estão articulados e apresentam territorialidade, rituais, linguagens e gramaticalidade próprias, mas que ampliam as experiências constitutivas do sujeito.

A partir de suas ambições, desejos, vontades, sonhos e projeto na sala de aula os sujeitos escolares se comunicam, aproximam-se, afastam-se, conflitam-se uns com os outros, numa convivência que, significada pela escola, tornam-se seres vivos no espaço escolar. Ao demarcarem certa maneira de ver, de sentir, de perceber, de compreender, de interpretar e significar o mundo, os sujeitos definem certa maneira de ser e de agir, um modo de vida, instaurando a diversidade social. Os sujeitos são seres de múltiplas dimensões e determinações, constitutivas e potencializadoras de sua experiência e ação. São pessoas concretas e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua realidade social e cultural: têm crenças e costumes, possuem ideais.

Professores e alunos se constituem e se identificam como tais a partir de suas relações. Os primeiros, estando no lugar de quem deve ensinar, transmitir conhecimento, apresentar e interrogar o mundo. E o aluno, no lugar de quem recebe ensinamentos, de quem deve ser iniciado nos caminhos do conhecimento, partilhando de toda construção cotidiana de seu grupo. Aqui não se desconsidera a influência da escola, dos outros professores, técnicos, direção e outros. Trata-se, pois, de uma relação próxima, íntima, face-a-face, entre os principais sujeitos, em cotidianos de convivência na instituição escolar, em ambiente destinado aos processos didático-pedagógicos. Espaço pré-determinado para este fim, no qual os sujeitos se encontram por longos períodos, existindo entre eles proximidades pessoais e físico-geográfico, diferentemente de outros ambientes e interações humanas. Encontros diários em função das contingências e não de suas escolhas.

Quando os alunos no grupo focal tratam da falta de um professor de qualidade eles têm o maior cuidado e respeito com o seu professor, observa-se nas falas:

“Falta mais formação para os nossos professores, mas eles dão uma boa aula, trabalham em várias escola, não tem tempo de arrumar a aula” (ALUNA);

“Eles devem ser organizados, chega na aula e não sabe onde parou o assunto, diz que veio de outra escola, confunde tudo. Ele é bom” (ALUNO);

“Falta cursos para os professores, eles mesmo fala, o professor disse que o governo não dar nada” (ALUNO).

A relação face-a-face de professores e alunos se constitui nas trocas, nos conflitos e na intimidade. É nesse movimento, de encontros, desencontros e reencontros que aprendem, pois há neste momento uma circulação de conhecimentos formais, sistemáticos e saberes da vida cotidiana e das formas e conteúdos culturais. Essa relação de troca de conhecimentos permeia as relações de autoridade, de diferenças, aproximando-os e afastando-os, tensionando-os e desafiando-os. São também relações de conflito e tensão, visto que professores e alunos ali estão, em distintos lugares e posições, quando não distanciados por sua faixa de idade, por diferenças de origem, localização social, pertencimento étnico, diversidade de linguagem e de hábitos. Diferenças que atravessam suas relações e que resultam na diversidade de percepções, sentidos, expectativas e interesses trazidos e confrontados no convívio escolar. Isto porque, nos dois polos dessa relação, há sujeitos, universos socioculturais e biográfico-pessoais, seres de desejo e história. Sujeitos não apenas singulares, mas únicos; de aceitação e alegria, de recusa e repulsa; de positividade ou negatividade ou tudo isso junto, misturado, variando conforme as exigências de empenho humano. Neste sentido, o contexto da sala de aula vai sendo demarcado, colocado em pauta um juízo de valor e finalidades que o norteia. A organização e dinâmica internas à escola, somadas à natureza da atividade pedagógica, também conferem singularidade aos sujeitos da sala de aula.

A responsabilidade e liderança no campo da formação, que se dá diretamente na sala de aula, estão também em outros líderes, como o gestor, técnicos e funcionários da escola. Eles são capazes de empregar várias possibilidades de liderança. Possuem papel importante na movimentação da intercomunicação entre os sujeitos escolares, da participação, da construção de um espaço aberto à comunidade, da efetivação da participação dos pais e da articulação de desejos, vontades e projetos coletivos e comunitários. Algumas falas do grupo focal, das entrevistas e questionários demonstram exatamente o perfil destas características acima colocadas por alunos, professores, técnicos, funcionários e conselheiro:

“Há! Falta gestor e técnicos bons. Aqueles empenhados a conquistar a comunidade escolar, ir além da burocracia, aqueles que vivem o projeto pedagógico da escola, aqueles que se aproximam de professores, alunos, pais” (CONSELHEIRO/ENTREVISTA);

“A diretora poderia ser mais amiga, mais próximo, mais participante. Poderia chamar os pais, os professores, os funcionários, os alunos para cuidar mais da escol”a (FUNCIONÁRIO/ENTREVISTA);

“A escola precisa ser mais organizada, ter mais diretores e técnicos, aqui não tem ninguém que fala coma gente, a diretora que era para mandar e fazer por todo mundo nas faz”. (ALUNO/QUESTIONÁRIO);

“Não a diretora não faz nada. Ela poderia ajudar todo mundo. Organizar a escola, pedir para as pessoas ajudarem e não pede”. (ALUNO/GRUPO FOCAL).

A realidade sentida e descrita pelos alunos, também é destacada por gestores, conselheiros, técnicos, professores, funcionários e pais. O quadro²⁴7 traz as respostas dos questionários direcionados a professores, pais e funcionários descreve este sentimento de escassez material, pouco atendimento público, patrulhamento ideológico, pura transmissão de conhecimentos estáticos, falta de melhor formação profissional de técnicos e professores, projetos pedagógicos, envolvimento coletivo, pedagógico e administrativo, participação política e pedagógica na escola. Paro (2011; p. 230), salienta que “em vista disso, as mudanças no currículo do ensino fundamental devem se articular com as demais transformações que nossa tradicional escola exige: na estrutura administrativa, na estrutura didática, no trabalho docente, na atividade discente e na participação da comunidade”.

Quadro 11 – Quadro (b) síntese da construção de categorias na análise de conteúdo.

Questão: para você o que falta em juruti para ter uma escola de qualidade social?

Respondida por professores, pais e funcionários.

Nº DE ENTREVISTAS/QUESTIONÁRIOS ANALISADOS: 43.					
2	4	6	7	8	9
TEMAS / UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	Nº DE UR/TEMAS	% DE UR / TEMAS	CATEGORIAS	TOTAL DE UR	TOTAL % DE UR
FALTA QUALIFICAÇÃO E EMPENHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	17	39,53%	FORMAÇÃO D EPROFESSORES	17	39,53%
FALTA RECURSOS E INFRA ESTRUTURA PARA AS ESCOLAS	18	41,86%	ESTRUTURA FISICA E HUMANA	19	44,18%
CURSOS PROFISSIONALIZANTES	1	2,32%			
FALTA DIREÇÃO E ORGANIZAÇÃO NA ESCOLA	4	9,30%	GESTÃO ESCOLAR	10	23,25%
FALTA OBEDIENCIA AS REGRAS ALUNOS E PROFESSORES	3	6,97%			
FALTA PARCERIAS E PROJETOS NA ESCOLA	2	4,65%			
NUMEROS	1	2,32%			
FALTA VONTADE POLITICA, SERIEDADE E RESPONSABILIDADE	4	9,30%	GESTÃO MUNICIPAL	4	9,30%
DISCIPLINA QUE TRATEM DO ASSUNTO	1	2,32%	QUALIDADE DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO	1	2,32%
FALTA SEGURANÇA NAS ESCOLAS	1	2,32%	SEGURANÇA	1	2,32%
FALTA MERENDA DE QUALIDADE NAS ESCOLAS	2	4,65%	MERENDA ESCOLAR	2	4,65%

²⁴ Idem

Todas as questões acima, obviamente, supõem uma ação que envolva as questões externa da escola e as questões internas. Nas questões externas, que dizem respeito ao tipo de organização da sociedade como um todo, aprecia-se um atrelamento total das medidas educativas ao campo político partidário e à economia. Referente a estas questões os problemas requerem processos de intervenções muito mais complexos e que requisitam ações conjuntas de todo os segmentos sociais. As palavras de gestores, pais, funcionários, técnicos refletem um descompasso entre a esperança, a obrigação profissional e social, e o vazio existencial:

”Professor, infelizmente, dependemos do jogo político. Vamos ter eleição para a troca de prefeito. Tudo vai parar. As coisas que pensamos no Conselho não vai servir pra nada. Tudo de fora da educação atrapalha” (CONSELHEIRO/ENTREVISTA);

“Deveria ser igual na Universidade, o salário vinha, não teria relação com o prefeito, todo mundo concursado. Poderia falar e fazer as coisas a vontade. Mas o que acontece, vem eleição e troca tudo de novo” (PROFESSOR/ENTREVISTA);

“A escola não tem nada, depende do prefeito. Como tem vezes que a diretora é trocada porque ela não fez o que ele pediu” (PAI/ENTREVISTA);

“Professor o senhor sabe eles sabem que a escola não se sustenta só com o dinheiro do PDDE, imagine esta reforma que a escola está necessitando. Se a gente esperar as coisas não acontecem” (GESTORA/ENTREVISTA);

“Educação de qualidade neste país não vamos conseguir, falta giz, precisamos controlar o uso de diversas coisas na escola” (TÉCNICO/ENTREVISTA).

Cursos, recursos e infraestrutura também são acentuados de maneira precisa, 44,18 % nas falas destes participantes a exemplo do que foi mencionado pelos alunos. A propaganda constante do montante de dinheiro aplicado em educação por parte do governo federal parece não sentir efeito nas escolas do município de Juruti. É como se o Município não fizesse parte da nação brasileira:

“Professor, o governo fala que está melhorando, eu particularmente, não vejo. Cada dia as coisas estão mais distante. Veja a estrutura desta escola. Espero que o pré-sal resolva, as pessoas estão comentando que vai ter mais dinheiro na educação. Até duvido, fica tudo pelo meio do caminho”. (PROFESSOR/ENTREVISTA);

“Aqui falta muita coisa, educação de qualidade, está longe, como vou falar de qualidade se os meninos não tem um banheiro adequado, uma sala

quente, um bebedouro sem água gelada”.
(FUNCIONÁRIO/ENTREVISTA);

“Tenho uma irmã que mora no interior de São Paulo, professor, ela fala que a escola pública tem tudo. Quem dera se aqui tivesse a metade que tem lá. Aqui se faltar merenda dois dias, pode ter certeza que os alunos começam a faltar”. (GESTORA/ENTREVISTA).

Neste contexto o gestor e o técnico da escola são “vidraças”, indicados pelas questões/origens partidárias, encontram-se perdidos em princípios e diretrizes não contextualizadas. Burocráticos e autoritários, desvinculados da vida real da comunidade escolar, da construção social e, principalmente, do conhecimento. Aparentemente demonstram incompetências; apresentam-se como tecnicistas, apolíticos, impotentes e alienados socialmente; atuam como instrumentos de opressão, não conseguem construir um projeto pedagógico voltado para as questões locais mais evidentes. Longe de romper com as estruturas mentais e organizacionais mais fragmentadas, permanecem, exclusivamente, à luz de uma política conservadora. A organização escolar de qualidade social requisita ir além deste quadro, que o papel do gestor seja da articulação/promoção/verbalização/participação/compromisso do favorecimento de um ambiente coletivo que favoreça a construção da identidade escolar/pedagógica/administrativa/epistemológica/política/social de todo o coletivo da escola. E o trabalho do técnico, coordenação pedagógica, esteja na ligação entre o administrativo, pedagógico, social e cultural do acontecimento escolar.

A homogeneização dos sujeitos que fazem parte da escola corresponde a homogeneização da instituição escolar, compreendida com o universal. As escolas são apresentadas como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializados nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna “objeto”, “coisa” a ser transmitida. Assim, o ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado, e aprender é apenas assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas, as notas, e a finalidade da escola se reduz ao “passar de ano”. Nesse processo não se estabelece relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana de seus integrantes.

Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos independentes da origem social, da idade, das experiências vividas do lugar que se insere, a diversidade existente dos aprendentes se reduz à ótica da cognição ou à do comportamento. O modo de realização desta prática escolar desconsidera a totalidade do homem. A concepção de uma escola única, para todos expressa uma determinada forma de conceber a educação, o homem e seus processos formativos, traduz um projeto político pedagógico que vai informar o conjunto das ações educativas que ocorrem e que vão ocorrer na escola. Expressa uma lógica instrumental, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma maneira de instrução centralizada na transmissão de informação. O conhecimento é tido como um produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo. Instala-se a homogeneidade de conteúdos, metodologias, avaliações, e não a diversidade.

As escolas na região Amazônicas são construídas com as mesmas ideias arquitetônicas, que na maioria das vezes não obedecem as necessidades ambientais de seus frequentadores, são obrigadas a pré-fixar datas, horários, ano letivo, grade curricular, planejamento escolar, currículo, avaliação, metodologia, recursos, objetivos, técnicas, conteúdos, etc.. A ideia do fazer pedagógico da escola é simplista, não considera que os participantes da escola são pessoas e não máquinas. Como máquinas, as propostas educacionais são tratadas em termos de desajustes, dentro da lógica da produtividade e rendimento com menos esforços, “apertar parafusos frouxos ou trocar peças quebradas”, fazem parte dos rearranjos das propostas educacionais na busca pela qualidade. Quando se fala em educação e aprendizagem, a discussão se restringe aos conteúdos, dando a impressão que os sujeitos da escola não pertencem ao mundo, são retirados da natureza e da sociedade. A divisão dos papéis a serem desempenhados no espaço escolar afastou professores, técnicos, direção, funcionários de uma discussão/entendimento mais macro da escola enquanto instituição formadora. Pelo contrário vem reforçando a habilitação/formação específica de seus entes: o professor é habilitado para dar aula; o diretor para administrar a escola; o coordenador pedagógico para trazer a realidade do aluno para o planejamento curricular e coordenar o processo de planejamento, implementação e avaliação curriculares. É exatamente por este comportamento escolar que os dados dos quadros apresentados anteriormente respondem o não conhecimento das questões macroestruturais e suas consequências no dia-a-dia. É insignificante a porcentagem que trata do meio ambiente relacionado com a escola. As expressões demonstram preocupações iniciais, mas não conseguem relacionar com o seu cotidiano:

“A cidade já se encontra muito quente, os lagos já dão sinal de destruição. As pessoas já reclamam da falta de emprego”.
(PROFESSOR/ENTREVISTA);

“O Papai pesca toda semana, todo dia, ele disse que os peixes estão sumindo, a gente enxergava o fundo do lago, agora não se ver nada”.
(ALUNO/GRUPO FOCAL);

“Agora foi todo mundo foi embora, a cidade está voltando as normalidades. Muitos se arrependem. O problema é mais tarde, quando ficar aquele buraco”. (GESTORA/ENTREVISTA);

“Eu vendi meu terreno e me arrependo. Em casa ninguém trabalha na Alcoa. Onde eu morava não encontra nada. A maioria de lá mora aqui na cidade”.
(PAI/ENTREVISTA);

“No Conselho ninguém trata deste assunto, temos tantas coisas para resolver. Uma coisa é verdade, nós do Município não ficamos com nada. As pessoas vieram trabalharam, ganharam dinheiro e foram embora”.
(CONSELHEIRO/ENTREVISTA).

Infelizmente a distância que separa a vida real, do dia a dia, da sociedade como um todo, da escola é marcada pela expressão dos sujeitos escolares. A bauxita, caulim, ferro, manganês, ouro, vegetação, usinas hidrelétricas, madeira, peixes, rios, igarapés, índios, farinha, enchentes, vazantes, castanhas do Pará, tucupi, cupuaçu, pesca, carimbo, piracuí, muruci, palha, maloca, boto são expressões abstratas no espaço escolar. O problema não é a exploração. Mas a falta/distância de sentido, significado e saberes escolares frente às explorações capitais do espaço amazônico.

4 - QUESTÕES MACRO-ESTRUTURAIS E AS VIVÊNCIAS DO DIA A DIA NO CONTEXTO ESCOLAR: apontamentos curriculares

“Nossa vida, quer saibamos disso ou não, quer apreciemos o fato ou lamentemos, é obra de arte. Para viver nossa vida como exige a arte de viver, temos – assim como os artistas – de nos impor desafios difíceis de confrontar de perto, objetivos bem além de nosso alcance, padrões de excelência que pareçam distantes de nossa capacidade para alcançá-los. Precisamos tentar o impossível” (BAUMAM, 2011, p.24).

4.1 A infinitude e a limitação da vida construída e vivida

Não resta dúvida de que o mundo de hoje, em razão da aproximação entre as ciências e a forte vivência mercadológica, pôs nas mãos das pessoas novos instrumentos e recursos tecnológicos, meios outros de comunicação, objetos de forma e utilização diversas com alto nível de criatividade. São variados os meios de exploração e o uso dos recursos naturais; facilidades e velocidade de comunicação e locomoção, provocando mudanças de comportamento social, familiar, pessoal e educacional. O abandono do passado, o desprezo do futuro e a paixão pelo presente impõem a todos uma nova dinâmica nas relações a partir de outras noções de tempo e espaço, abrindo possibilidades de ver a realidade sob outras lentes antes inimagináveis e gerando novas possibilidades de (re)inventar a vida real.

Em resumo:

[...] navegar pela geografia da sociedade moderna requer muito pouco esforço físico e, por isso, quase nenhuma vinculação com o que está ao redor. De fato, à medida que as vias são cada vez mais expressas e bem sinalizadas, o motorista precisa cada vez dar-se conta das pessoas e das construções para prosseguir no seu movimento. Os deslocamentos são mais rápidos num meio ambiente cujas referências tornaram-se secundárias. Assim, a nova geografia leva mais água para os moinhos dos meios de comunicação. O viajante, tanto quanto o telespectador, vive uma experiência narcótica; o corpo se move passivamente, anestesiado no espaço, para destinos fragmentados e descontínuos. (SENNETT, 1997, p.)

Ao mesmo tempo, este contexto tem ampliado nossa capacidade de conhecimento, de alívio da dor, de fruição e diversificação do prazer e alegria; tem permitido surgir novas identidades culturais e sociais, mas também tabus identitários e processos de exclusão e privação. É um momento de avanço e desenvolvimento, mas também de desespero, de sofrimento e miséria, de tragédia e violência, de anulação e negação das capacidades humanas, de novas formas de dominação e exploração (SILVA, 1999).

A compreensão da realidade pela ciência numa perspectiva de totalidade contribuiu fortemente com as mudanças. Essa perspectiva envolve uma ordem que implica num todo

dobrado em si: um todo que está presente em qualquer que seja a parte e uma ordem em contraste com a ordem mecanicista. Procura-se superar a visão de mundo constituído por entidades independentes em diferentes espaços-tempos, que interagem por meio de forças, que não efetuam quaisquer mudanças em suas naturezas essenciais, “a ciência cartesiana acreditava que em qualquer sistema complexo o comportamento do todo podia ser analisado em termos das propriedades de suas partes” (CAPRA, 1996, p. 46). O momento engloba os fenômenos da incerteza, aleatoriedade, acaso, desordem/ordem e a relação de interdependência entre sujeito-objeto.

Essa maneira de entender o mundo, que tão intensamente se incorporou a todos os segmentos da vida do homem, foi edificada com as descobertas no campo da Microfísica e Macrofísica. A realidade apresenta-se mais complexa do que supõem os primeiros estudos científicos e, como tal, é construída por intermédio de “insights” teóricos (modos de olhar para o mundo), que geram diferentes formas de pensá-la, mas não de seccioná-la, pois a mesma é una, onde o observador e o observado estão imbricados numa mesma realidade indivisível e em movimento fluente (BOHM, 1992).

Conforme Capra (1996), os novos domínios que a Física começou a penetrar já não se adequavam à linguagem dos fenômenos atômicos. A visão de mundo, que emerge a partir de então, propõe uma compreensão do universo como um todo dinâmico e indivisível, cujas partes estão essencialmente inter-relacionadas (visão orgânica, holística, ecológica, sistêmica). As contribuições surgem de alguns físicos como, por exemplo, Einstein e sua teoria da relatividade (Em nível sub atômico a matéria mostra “tendências” para existir em determinado lugar; são probabilidades de interconexões); Heisenberg e o seu princípio da incerteza: quanto mais ênfase se dá a um aspecto da descrição de um fenômeno atômico, mais outro se torna incerto e a relação precisa entre os dois gera o princípio. Bohr trouxe a noção de complementariedade, onde a imagem da partícula e onda são descrições complementares da mesma realidade; Geoffrey Chew e a abordagem bootstrap, (o universo é visto como uma teia dinâmica de eventos que se relacionam); dentre outros. Ocorre em decorrência desses novos estudos uma reviravolta na maneira de ver as coisas. A noção de causa e efeito é substituída pela de causalidade estatística (probabilidade determinada pela dinâmica de todo sistema); o observador torna-se imprescindível não só para que as propriedades de um fenômeno atômico sejam observadas, mas também para ocasionar essas propriedades (CAPRA, 1987).

A lógica da ciência nos configura como seres interdependentes, sob a premissa de que as nossas vidas cotidianas estão entrelaçadas com o mundo natural. Dependemos de nossa

atuação em nosso contexto, em nossa realidade, que será revelada mediante uma construção ativa da participação. As paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade são modificadas em consequências das mudanças estruturais da sociedade. O que subentende um processo de transformação abrangente que tem modificado identidades pessoais, perda de um “sentido de si” no qual Stuart Hall (2010) denomina de deslocamento ou descentralização do sujeito.

O sujeito da razão e de consciência coletiva, de ação comunitária, de vida social coletiva, que vivia numa ligação forte, íntima, de pertencimento, mudou. A busca pelo sentido individual tem contribuído com a perda das interações e filiações sociais naturais. A identidade social e comunitária foi fragilizada, diluída, alterada; os ideais coletivos cederam lugar para as lutas e conquistas individuais. Tudo isso levou a passagem da perda da narrativa da coletividade para a vivência da individualidade, que é casada com a questão da prazerosidade da produção material. Passamos da perplexidade do querer conhecer para a perplexidade do obter/prazer/viver momentâneo do aqui e agora. Bauman (2009, p.21) reforça a questão quando nos diz que “quando a solidariedade é substituída pela competição, os indivíduos se sentem abandonados a si mesmo, entregues a seus próprios recursos – escassos e claramente inadequados”.

Bauman (2005) tratando da identidade, diz que o cenário líquido-moderno é o tempo de desregulamentação, terceirização internacionalização, desengajamento administrativo, defasagem das “fábricas fordistas”, de uma nova flexibilidade dos padrões de emprego e rotinas de trabalho, e de dismantelamento gradual dos instrumentos de proteção e autodefesa do trabalhador.

No presente estágio planetário, o “problema do capitalismo”, a disfunção mais gritante e potencialmente explosiva da economia capitalista, está mudando da exploração para a exclusão. É essa exclusão, mais do que a exploração apontada por Marx um século e meio atrás, que hoje está na base dos casos mais evidentes de polarização social, de aprofundamento da desigualdade e de aumento do volume de pobreza, miséria e humilhação. (BAUMAN, 2005, p. 47)

Costa (2004) analisa as novas interpretações acerca do território que vivemos inclusive fragilidades crescentes das fronteiras do Estado, da política e do espaço de referência para a construção de identidades. Ao mesmo tempo, sublinha que é um momento de *territorializar-se*, ou seja, criar mediações espaciais que frutifiquem um efetivo “poder” em nossas reproduções enquanto sujeitos sociais, poder *multiescalar* e *multidimensional*, material e imaterial, de dominação e apropriação ao mesmo tempo. Hoje, a melhor forma de territorialização, convivendo lado a lado com diversas formas, distintas e historicamente

cumulativas, é aquela que coloca a possibilidade da construção de territórios no e pelo movimento; “territórios-rede” descontínuos e sobrepostos, superando em parte a lógica político-territorial zonal mais exclusivista do mundo moderno. O autor propõe uma forma de experiência integrada do espaço, numa relação íntima entre espaço econômico, político e cultural, evidentemente articulado (em rede) através de múltiplas escalas. A economia globalizada torna os espaços muito mais fluídos, a cultura, a identidade, muitas vezes re-situa os indivíduos em micro ou mesmo mesoespaço (regiões, nações), em torno dos quais eles se agregam na defesa de suas especificidades histórico-sociais e geográficas. Territorializar-se, desta forma, significa criar mediações espaciais que nos proporcionem efetivo “poder” sobre nossa reprodução enquanto grupos sociais (para alguns também enquanto indivíduos), poder este que é sempre multiescalar e multidimensional, material e imaterial, de “dominação” e “apropriação” ao mesmo tempo.

O complexo, ambíguo, variado e conflituoso cenário em que a vida humana está imersa se reflete no tratamento dado às questões econômicas, políticas, culturais, sociais e educacionais que tem sido marcada pela força das circunstâncias. Parece que o desemprego é coisa da vida natural. A vida social individual é o que é. A política tornou-se um elemento importante da organização/manutenção do sistema de produção, e a educação mais uma mercadoria definida de acordo com as necessidades do capital. Portanto, o momento é de refazer/criar/induzir/propagar/implantar novos saberes, significados e sentidos. São necessários novos caminhos/estratégias/possibilidades contrários ao pensamento homogeneizador do sistema individualista e capitalista. Mesmo sabendo da dificuldade de definição do momento/ponto/horizonte inicial, em função do sentimento material impregnado na subjetividade do sujeito, que o faz abandonar o sentimento político/social/cultural da sociedade.

No que tange a área da educação, foco desta tese, o primeiro e importante passo para dimensionar o problema e tratá-lo de forma adequada é fazer com que o sistema de ensino tenha como papel fundamental a construção de uma formação pedagógica de seus sujeitos, coerente com a realidade e articulado ao sentimento de pertença e de coletividade. Neste sentido, a educação aparece então como um bem público porque se orienta a responder as demandas públicas e se rege por um princípio de não exclusão. Assim, *ser-em-si* e mostrar como ela está embutida no contexto mais amplo da vida é propor uma escola de qualidade social aproximando das questões vitais do seu contexto; enfim, é preciso perceber/sentir/trabalhar/questionar/envolver a infinitude da vida para que a limitação da vida

vivida/construída seja superada/acrescida/questionada/debatida; que faça parte de um movimento pedagógico permanente e contínuo.

A plenitude do sentido pedagógico por uma prática educativa de qualidade social requer comportamento que exaure a distância entre as questões macroestruturais e questões do cotidiano vivido, entre coletivo e individual. Contudo, parece que permanecem as ações pedagógicas ocasionais, fora do espaço, do tempo e da causalidade necessária. O atual tipo de vivência educativa, observado em muitas escolas, cria uma grande barreira entre a realidade e a sua representação. Esta “falsa” experiência pedagógica insensibiliza a sociedade para uma educação diferenciada. É um funcionamento que provoca a alienação.

Nas entrevistas realizadas, uma das perguntas aos gestores, professores, alunos e funcionários era a questão da qualidade social das escolas e uma das professoras da Escola Cupiúba menciona a necessidade de uma relação íntima entre a vida e a escola:

“a escola de qualidade social é aquela que faz suas atividades em prol da comunidade, mas que também interage com a sociedade e os seus problemas, que leve os seus conhecimentos para resolver os problemas da comunidade e da vida”.
(PROFESSORA/ENTREVISTA).

Há que se tratar dos necessários diálogos com os participantes dos espaços/tempos em suas práticas sociais no espaço de formação em que vivem e das narrativas que produzem sobre suas ações e são produzidos. Diferentes saberes, significados, sentidos, formas de vida e visões de mundo encontram-se, atritam-se, confrontam-se, subordinam-se, renovam-se. Os resultados das conversas podem representar consideráveis conquistas de revisão das relações e produção de conhecimento. Deseja-se a confluência, mas não a homogeneização, de distintos modos de pensar, de imaginar e improvisar. A crença de que a escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso a outros saberes deve vir dos diálogos necessários entre as coisas da vida e a vida da escola. E mais, a qualidade dessa fase de vida dependerá, dentre outros fatores, das qualidades das decisões tomadas agora.

Reforçar a necessidade de construir uma percepção própria acerca da educação e da escola na Amazônia, vinculada à diversidade de populações, de seus espaços físicos e culturais, conflitantes modos de vida, de organização do trabalho, diferentes saberes, significados, sentidos, identidades, tradições, histórias, culturais, condições de saúde, de habitação e do conhecimento de ecossistemas tão variados em termos de vegetação, animais, solos, rios, enchentes e vazantes é **uma obrigação pública da escola e do Estado**. Nestes termos é interessante destacar Casassus (1995, p. 63) “o papel do Estado é a unidade, da

nação, é a função de regulação e legitimação. De outro lado, quando pensa o conceito de “política pública” se entende as ações do Estado em termos de conseguir uma articulação adequada das ações de regulação e as de legitimação”.

A sociedade está se modificando a cada instante e a escola precisa acompanhar essas mudanças. Parece-nos que a escola não tem objetivos claros e, nesse caso, não há educadores, pois não se educa com qualidade e responsabilidade social sem valores produzidos no próprio ambiente vivenciado. Fala-se em controlar o grupo, cumprir programas, aprovar e não reprovar, isto significa dizer o que deve ser pensado e o que deve ser feito. O que chega à escola são objetivos amplos, vagos, imprecisos, intemporais, abstratos e puramente formais.

A realidade da escola desmente as promessas que vêm de fora. Na verdade existe uma distância muito grande entre as diretrizes, medidas, leis e a realidade; entre as intenções e os fatos; entre o que a escola deveria ser e o que ela, de fato, é. O contexto amazônico requer mudanças epistemológicas, científicas, conceituais e metodológicas ímpares, que busquem a superação dos obstáculos epistemológicos.

A escola na vida e para a vida na Amazônia, produtora, reprodutora de conhecimento e acumuladora de informação, exige uma tarefa educativa que se incumba de capacitar homens que sejam autores/sujeitos de seu próprio mundo, desenvolvam de uma maneira original as respostas que os libertem das servidões culturais, sociais, econômicas e políticas que se opõem ao seu desenvolvimento. E mais: pela sua importância, de toda espécie, para o país, as políticas de Estado deveriam proporcionar uma maior participação/envolvimento/abertura/possibilidade de edificações coletivas e de processo formadores de homens responsáveis na sustentabilidade ambiental, econômica, política e social desta região com representação e de importância internacional.

A realidade precisa ser observada/pesquisada/debatida/presente na escola que é o local onde se desenvolve uma ação prática, objetiva, onde se aprende coisas, adquire conhecimentos, constrói/reconstrói vidas sem levar em conta o seu valor próprio, porquê estão necessariamente implicados nas formas constitutivas da inteligência. A escola e o processo educativo são/devem ser a expressão da vida social.

4.2 Escola: das confirmações e redundâncias aos sentidos e significados cotidianos

A totalidade dos elementos da cultura organizacional têm de ser lidos ad intra e ad extra as organizações escolares; isto é, eles têm de ser equacionados na sua “interioridade”, mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente. De fato, se a cultura

organizacional desempenha um papel de integração, é também um fator de diferenciação externa. As modalidades de interação com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspectos centrais na análise da cultura organizacional.

A escola que tem uma prática de vida individualista não consegue ir além da linguagem adaptativa, redundante, uma linguagem de clausura que não capacita viver o conflito do presente, preso a um passado sem vida; uma linguagem da não experimentação, mas da confirmação e da redundância, um mecanismo de inoculação que a deixa sem sentido, chata e plana; enfim, longe de possuir de fato um sentido de desocultação. Uma educação de uma “oposição determinada”, uma educação determinada pelo outro (pelo professor frente ao aluno; pelo diretor com seus técnicos, professores, alunos e equipe de apoio; as secretarias com os diretores e assim por diante). Uma prática educativa que considera o homem um ser pronto e acabado, cujo crescimento depende do acúmulo de informações a serem trabalhadas, da capacidade de memorizar informações. Uma organização do ensino predominantemente dedutivo. Aos participantes aprendentes compete armazenar definições, enunciados de leis, fórmulas, regras, etc..

A educação é um repasse de conhecimento, um processo de instrução, onde tudo na escola está pronto e acabado. O conhecimento único trabalhado no espaço escolar é o acumulado de geração a geração, sem significado no dia-a-dia. Os responsáveis pelo processo de aprendizagem na escola são os representantes da verdade, *matronas do saber*, não há relação com o movimento ininterrupto que a sociedade vive, é um conhecimento que possui um horizonte finito, limitado e insofrito. Uma educação de uma “oposição determinada”, ou seja, uma educação determinada pelo outro (pelo professor frente ao aluno; pelo gestor com seus técnicos, professores, alunos e equipe de apoio; as Secretarias com os gestores e assim por diante).

Educação que não se consolida nas práticas, apenas no discurso, levando a um desaquecimento dos créditos da educação em todos os setores. O conhecimento que chega às escolas é desprovido de questões sociais e políticas, desvinculado dos contextos que as escolas fazem parte. Este conteúdo é determinado para as escolas nos planos de estudos, nos livros didáticos, nos programas nacionais que designam o quê e quando estudar, os temas a serem desenvolvidos em cada nível; portanto, são conteúdos propostos que não ajudam a desvelar a realidade e solucionar problemas; enfim, são barreiras à percepção do mundo.

O processo educacional é como um produto, os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos; não há necessidade de polemizar processo, os alunos são instruídos e ensinados; as imagens estáticas gravadas na mente são as mais importantes. Fala-se em

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais; fala-se em posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; fala-se em questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica, e outras coisas. Contudo, a alternativa vigente e proposta constitui uma atitude autoritária que carrega em seu bojo um comportamento e concepção de homem tradicional. Não buscam pontos articuladores das experiências únicas de ensino-aprendizagem das pessoas que participam e constroem a escola, no sentido de favorecer o desenvolvimento das capacidades necessárias para viver em uma sociedade complexa e plural. Ao contrário, sua metodologia de construção se inscreve dentro da forma de exercício de poder, cada vez mais evidente, de democracia formal, elaborada pelo alto, ignorando os processos efetivos de representação política da sociedade e de seus problemas.

Nota-se uma contradição evidente entre os encaminhamentos das políticas educacionais do governo no âmbito administrativo e financeiro - marcada por uma ampla descentralização e autonomia, sobretudo no sentido de delegação de responsabilidades e autofinanciamento, e uma estratégia centralizadora no âmbito dos conteúdos e da avaliação. Este conjunto de medidas demonstra a falta de um procedimento mais aberto na forma, no método e no conteúdo da definição da vida escolar nacional.

As pesquisas na área educacional que tratam do livro didático suscitam a constatação que o mundo descrito nestes livros, utilizados e enviados às escolas pelo Ministério da Educação, não corresponde ao cotidiano vivido. E mais, o embasamento psicológico destes livros nada mais é do que o moldar das personalidades daqueles que fazem dele seu uso. É a assimilação (processo de incorporação da realidade objetiva às estruturas mentais já vigentes; visa incorporar as coisas e as pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, assimilar o mundo exterior às estruturas já construídas) e à acomodação (processo de modificação do comportamento provocado por novas experiências). É um processo que visa às transformações ocorridas, ou seja, acomodá-las aos objetos externos. À medida que o eu vai assimilando os objetos, processa-se a acomodação, o reajustamento das estruturas mentais já existentes a cada variação exterior. Pelo processo de interação entre o eu e o mundo, este último integrará a estruturação da personalidade (DEIRÓ, 1979, p.12/13).

A área técnica da escola, gestão e coordenação pedagógica, nesta ação impositiva por parte das Secretarias perdeu sentido; sua função de mobilizar, articular os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola, para que cumpram sua função, tem assumido outro sentido: a de policiar o cumprimento de horários e tarefas de professores e alunos.

O professor que atua na escola acaba por assumir atitudes autoritárias, não aberto ao diálogo, confuso e inseguro, considera-se o representante da verdade científica; detém os meios coletivos de expressão e o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na sala de aula. Acredita-se que sua competência está na informação e condução de seus alunos em direção aos objetivos pré-determinados. Donos do saber, o professor mantém distância do aprendente, muitas vezes impedindo-o de se manifestar. O professor que tudo sabe, “despeja” seu saber no aluno, que deverá estar sempre correndo atrás do conhecimento e do professor. Se distanciando do aprendente, impede que o aluno se manifeste, impedirá que situações difíceis e desagradáveis surjam como questões de reflexão do processo educativo. É muito mais fácil não permitir que contratempos aconteçam do que ter de contorná-lo/solucioná-los.

Do outro lado da mesa está a atividade fim deste processo, o aluno. Aquele que está saturado do processo educativo da escola, que só atua no conhecer, compreender, sintetizar e aplicar. Limitado por um programa, um conteúdo pré-fixado, um tempo e espaço pré-determinado, normas, exercícios escolares e assuntos descontextualizados, é um ser cansado, triste e aborrecido com a própria escola. É um sujeito desinteressado, devido a desvalorização da escola como construtora e reconstrutora de conhecimento; à sua frente um professor, profissional da educação, desvalorizado e desmotivado, motivo de chacota, ao invés de ser motivo de respeito e de deferência; o estudo como elemento de obrigação, dever, num tempo em que a liberdade se coloca como prioritária; a escola como instituição semi-deteriorada e mais... lugar onde não se tem prazer, onde se vai obrigado para aprender coisas desinteressantes. Assim - professor e alunos tornam-se pessoas presas a circularidades da demanda de normatização.

A escola retratada por alunos e professores nesta pesquisa é composta por salas de aula superlotadas, com alunos de todas as raças e credos, carregados de problemas físicos, psicológicos, sociais e econômicos. Sem giz, quadro, cadeiras, ventiladores, lâmpadas, materiais de manutenção, água; disciplinas “nobres” e outras sem muita importância, a relação vertical entre os que compõem a sala de aula e o processo pedagógico vai acontecendo sem qualquer sintonia com a vida vivida.

O planejamento pedagógico da escola elaborado por alguns professores e técnicos, confirmados por outros, é deixado de lado logo nos primeiros meses, a semana pedagógica realizada no início do ano letivo perde sentido no decorrer do processo. Os planejamentos das disciplinas são engavetados e as aulas seguem apenas nos livros didático, ou no copiar as matérias do caderno dos professores. As reuniões pedagógicas com os pais se transformam

em momentos de “dedurações” ou simples informações dos professores, não há nenhum momento de diálogo sobre o processo pedagógico vivido. A equipe de apoio (merendeira, faxineira, vigia) é chamada apenas para confirmar atos ilícitos cometidos por alunos.

Ninguém está satisfeito com a escola, todos reclamam. Pais, professores, alunos, funcionários, todos dizem que seu funcionamento não responde às necessidades vitais da vida cotidiana e da escolarização e que, portanto, não pode permanecer do jeito que se encontra. Acusações de todos e para todos os lados, todos e ninguém é culpado.

Fragmentação fruto da distância existente entre a vida social, política, econômica, cultural, ambiental dos atores e a escola. Há uma desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve, do micro-social com o macro-social. Tudo se passa como se tratasse de dois mundos autônomos e distintos. O que se coloca/propõe neste momento é a convivialidade de um conhecimento amplo, total, único, dentro de um sistema aberto e localizado que esteja envolvido por uma ótica de diferença, de descentralização, de alternativa, de flutuações. Assim, talvez seja possível a superação da fragmentação epistemológica do conhecimento escolar e alcançaremos a pluralidade de interpretações da realidade.

É necessário acreditar na possível existência de um diálogo interativo entre um novo modelo científico, as teorias de aprendizagem, as práticas pedagógicas e a vida vivida/construída dos sujeitos escolares. Desta forma, acredita-se ser possível construir pontos articuladores das experiências únicas de ensino-aprendizagem que favoreça o desenvolvimento das capacidades necessárias para viver em uma sociedade complexa e plural. E produzir um conhecimento escolar que vá além da memorização, aplicação, habilidade técnica.

As circunstâncias escolares nas quais e das quais a região Amazônica faz parte são desanimadoras neste momento em que se vive uma desapropriação econômica, política, social, cultura e ambiental, em que o fortalecimento do conhecimento científico e tecnológico vem desamparado das questões pertinentes ao quadro vivido da escola. Sem capital cultural e ainda com apoio social elevado esta instituição encontra-se perdida, fora de sintonia. Este cenário é fruto, também, de uma somatória histórica; contudo, não se pode descartar o quanto o presente tem colaborado para a manutenção e conservação da situação vigente. A realidade atual coloca a escola diante de uma nova ordem: das tecnologias de comunicação, da sociedade de informação, a vivência do fenômeno da globalização, de novo comportamento cultural, novas linguagens, do ciberespaço (lugar sem espaço e sem cara), da Internet (sessões

de bate-papo em tempo real, correio eletrônico, grupo de discussão em rede, revista on-line, base de dados multimídia, realidade virtual). (KENWAY,1988)

Além da existência de uma amnésia e um estado de sonambulismo dos movimentos sociais e políticos alternativos vive-se sem agenda para desafiar o momento da teoria econômica da flexibilização e desregulamentação, que tem desdobrado/expandido a força das realidades econômicas; através de um discurso de liberdade que gerencia nossas percepções daquilo que deveria constituir novo comportamento social. Ao mesmo tempo e tem criado comportamentos e valores que preenche as funções necessárias para a manutenção da política do capital. Esta lógica persistente, inquestionada, tem limitado a capacidade de sobrevivência como valor humano fundamental e reduzido a educação a um subsetor da economia, planejada para produzir ciber-cidadãos, numa teledemocracia de imagens e representações voláteis, numa democracia feita simplesmente de escolhas entre diferentes estilos de vida. (MCLAREN,1998)

A vida capitalista tem sido naturalizada como uma realidade que faz parte do senso comum, como sendo a própria natureza, ao mesmo tempo em que o termo “classe social” tem sido substituído pelo termo menos conflitivo “status socioeconômico”. Um sucesso longo e interminável do capitalismo em todo planeta. Novas formas de acumulação/concentração do capital. Maior velocidade de destruição do ambiente e o sacrifício humano contra qualquer barreira à maximização. Tudo parece inalterado e inquestionado. (MCLAREN,1998)

A escola, assim como outras instituições sociais, vem servindo à construção desse sujeito capitalista. A formação do homem se dá de forma contínua, dentro de um projeto próprio do seu grupo social. Cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e se construindo enquanto ser humano. Produção esta que se dá pela ação das macroestruturas que apontam, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais, etc... Outro elemento desta formação natural é o das instituições dos indivíduos na vida social cotidiana, com suas próprias estruturas, com suas características próprias. E um terceiro aspecto é o nível do grupo social, onde os indivíduos se identificam pelas próprias formas de vivenciarem e interpretarem as relações e contradições entre si e com o grupo social do qual fazem parte.

Em suma, estes aspectos estão presentes no cotidiano dos sujeitos escolares. A vida de todos os dias e de todos os homens em qualquer momento configura o cotidiano. Onipresente em todas as instâncias do viver humano, este cotidiano se cristaliza na somatória dos gestos, ritos e ritmos. Faz-se presente na família, no trabalho, na escola e nas outras relações sociais. Este momento é heterogêneo, hierárquico, imediato e de pensamento manipulador. É o

homem concreto e as suas relações vividas no dia-a-dia. Kosik (1976, p. 69) define que “a vida de cada dia é divisão do tempo e é ritmo em que se escoia a história individual de cada um. A vida de cada dia tem a sua própria experiência, a própria sabedoria, o próprio horizonte, as próprias previsões e as repetições”. É uma esfera precisa, é a esfera do homem concreto. O cotidiano é o conjunto de atividades que caracteriza a reprodução dos homens singulares que, inclusive, criam a possibilidade da reprodução social, aprendem as relações sociais e as reproduzem enquanto instrumento de sobrevivência. Acrescenta-se que o homem não é só sobrevivência, só singularidade. Ele é ao mesmo tempo, singular e genérico, participante do coletivo, da sociedade, encontra-se em potência, nem sempre realizável. Na vida só se percebe o singular, mas no individual contém, também, o homem genérico. Heller (1985, p. 21). reforça que:

também o genérico está “contido” em todo homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares... É o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, humanidade) - bem como, frequentemente, várias interações - cujas partes consciente é o homem e na qual reforma sua consciência.

A vida do dia-a-dia é o homem por inteiro, sua participação se dá com todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade. Todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, ideias, ideologias, valores, comportamentos. É, também, vista como um espaço onde o acaso, o inesperado e o prazer são descobertos a qualquer instante, elevando os homens da cotidianidade e os modificando. Neste plano o útil é o verdadeiro, porque é este o critério de eficácia. O critério de validez no cotidiano é o da funcionalidade (HELLER, 1985).

A vida real contém a totalidade, nela se processam muitas das mediações entre o particular e o global, entre o singular e o coletivo. A vida cotidiana é insuprimível. Não há sociedade sem cotidianidade, não há homem sem vida cotidiana. Enquanto espaço-tempo de constituição, produção e reprodução do ser social, a vida cotidiana é ineliminável. Em cada sociedade a estrutura da vida cotidiana é distinta quanto ao seu âmbito, aos seus ritmos regularidades e aos comportamentos diferenciados dos sujeitos coletivos. Nela o mundo

heterogêneo tem forma. O homem na vida cotidiana age e esta ação é resposta ativa ao padrão de comportamento próprio da cotidianidade, é a relação direta e imediata entre o pensar e agir.

A sociedade a cada momento cria fatos que levam a uma organização social. Fatos sociais que cristalizam uma espécie de harmonia. A escola é um desses fatos sociais, onde navegam diversos cotidianos, que se distinguem em cada momento vivido no espaço escolar. Mas, a cada instante, na escola, estes cotidianos se transformam. Isto é resultado dos encontros, desencontros e reencontros das diferenças individuais. O homem quando nasce, encontra-se em um meio que é construído e reconstruído incessantemente.

Existem fatos sociais que cristalizam uma espécie de harmonia; a escola é um desses. Assim como as igrejas, os clubes, as associações e outros, a escola é um local onde as pessoas desenvolvem habilidades imprescindíveis à sobrevivência social. É um dos espaços onde se discute o conhecimento do cotidiano para o aperfeiçoamento da organização, regulamentação e funcionamento do social. A cada aluno que chega à escola está implícita a necessidade de desenvolver neste habilidades sociais vitais, independentemente de proposta pedagógica daquela instituição. Dayrell (1996, p.142/143) compartilha da ideia. Assim expressa:

a educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade em determinado momento histórico. Neste campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja, etc.), assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer, etc.

Toda e qualquer sociedade possui diversos cotidianos formando a cotidianidade, e esta é composta por vários níveis sociais. Cada bairro, rua, cada casa, cada pessoa, possui um cotidiano. Assim, a escola também formada e particularizada pelo seu cotidiano, convivendo com encontros de vontades, desejos, projetos, ambições diferentes.

4.3 Organização escolar: das fragilidades às potencialidades

A escola como um sistema aberto tem como perspectiva a diferença, a descentralização, as alternativas, as flutuações. Na perspectiva da regularidade, da centralização, a escola apenas transfere, não constrói e nem modifica; o importante não é o aluno e sua ação, mas o processo como está sendo repassado e assimilado. O sistema aberto, também, se viabiliza na busca da eliminação da fragmentação do conhecimento no espaço

escolar. Requer a produção e reprodução. Os modos que simplificam o conhecimento mutilam mas não exprimem.

A escola alcançará a pluralidade de interpretações da realidade quando superar, inicialmente, a fragmentação existente em todo o seu agir pedagógico. Os conteúdos e as atividades didáticas não se integram. As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas acumulando-se por justaposição, não se somam por integração e nem convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, os alunos vivenciam sua aprendizagem como se fosse os elementos culturais que dão conteúdo ao seu saber, estanques e oriundos de fontes isoladas entre si.

Além disso, as ações dos professores, as atividades técnicas e as intervenções administrativas, desenvolvidas no interior da escola pelos diversos profissionais da área, não conseguem convergir e se articular em função da unicidade do fim. A impressão que se tem é que cada uma delas adquire certo grau de autonomia, cada uma trilha seu próprio caminho.

A fragmentação é notada, também, na distância existente entre a vida social dos atores e a escola. Há uma desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve, do micro-social com o macro-social. Tudo se passa como se tratasse de dois mundos autônomos e distintos. Na prática dos profissionais da educação, encontra-se subjacente um modelo de educação e um modelo de escola fundamentado em determinadas teorias do conhecimento. Ao mesmo tempo em que o modelo educacional é influenciado pelo paradigma da ciência, aquele também o determina. A atuação do professor traduz sua visão de educação. É impossível separar uma coisa da outra. A teoria da aprendizagem que fundamenta sua ação contém as explicações de como ele crê que o indivíduo aprende e determina o modelo pedagógico adotado pela escola (MORAES, 1997).

Olhando pelo prisma da totalidade, do holomovimento, da incerteza, da interdependência, os fenômenos educativos estão em permanente estado de mudança e modificação; e que leva a trocar a compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade. As palavras de Moraes (1997, p. 84) reforçam esta ideia:

A dificuldade maior encontra-se naquilo que concebemos e aceitamos como modo de construção do conhecimento, fundamentado em teorias de ensino-aprendizagem ultrapassadas, embora continue existindo nas políticas governamentais e nas práticas pedagógicas de quase todas as escolas. Embora estejamos numa nova etapa de desenvolvimento científico, intelectual, político e social, continuamos oferecendo uma educação de

dissociada da vida, descontextualizada. A crise atual é também decorrente de uma crise do conhecimento, do desconhecimento de sua complexidade e da multidimensionalidade do processo educativo, que implica aspectos inseparáveis e simultâneos, que envolvem aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, culturais e sociais.

No momento em que se ampliam direitos: de liberdade, de vida, de participação, de igualdade sexual, racial, social, cultural, de desenvolvimento, acesso à tecnologia, saber cultural, a escola não tem sido intolerante com o quadro presente, o traço visível que as medidas educacionais sucessivas têm deixado não é nada animador.

Reformas são relevantes, gerência é importante, mas as transformações se farão por meios da consolidação de novos valores: rupturas de “verdades” seculares, que sempre impediram a revitalização e lucidez das pessoas que não são apenas profissionais da educação, mas parte do corpo da escola. Apontar as razões e as consequências da convivência humana (normas e valores) é reduzir as possibilidades da comunicação, determinar a forma de viver e produzir um sistema fechado e dualista que cria o medo do excesso.

Programas, projetos, estratégias e reformas do ensino pelo Estado têm mantido a mesma concepção de escola, mesmo com a expansão desta instituição. O sistema se burocratizou, sendo este um dos fatores principais que impedem a mudança dos padrões de funcionamento da escola.

Essa escola pensada segundo o modelo, que descentraliza apenas responsabilidades, tem mantido os mesmos padrões (currículo, programas e métodos) e não tem considerado as necessidades e características reais da nova clientela, bastante heterogênea. A instituição escolar é concebida como departamento burocrático, agora modernizado com o elemento de participação democrática pelos estamentos, mas sempre de caráter superficial, sem perder sua conexão com a administração educativa do país. As medidas institucionais na área educacional no momento nada mais são do que medidas de burocratização do conhecimento escolar o que, conseqüentemente com a burocratização do conteúdo, mantém a estrutura por departamento estanques. E ao mesmo tempo, nessa estrutura filtram alguns valores contrários aos pretendidos, tenta-se fomentar o trabalho coletivo, em evidente contradição com a estrutura na qual se vive.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz alguns pontos interessantes, mas em geral predomina uma visão tradicional de educação. A educação no atual sistema é tida como útil, pois não interessa ter um trabalhador mal informado, a competitividade econômica exige um mínimo de informação. A visão de educação não ultrapassa a do mero ato de ensinar, em instituições próprias. Esta forma de entendimento

educacional nos parece que separa aquele que ensina daquele que aprende, a aprendizagem é resultado de um ensino (por exemplo: Art.4º, incisos: fala-se de ensino fundamental; Arts. 5º, 6º,7º,8º etc. relacionam sistemas mas ligados ao ensino). Esta lei desconhece que a aprendizagem legítima supõe um esforço particular do aprendente, que necessita investigar, analisar, edificar e reedificar conhecimentos.

As escolas são organizações complexas, ambíguas e repletas de paradoxos, por essa razão a necessidade de saber lidar com esta complexidade é fundamental, beneficiando não só o organizar, mas também equacionar e resolver problemas. A nova forma de pensar e de ver os determinantes brota a partir da observação dos diferentes aspectos que coexistem e se complementam dentro da realidade escolar. As unidades escolares são ímpares, não se pode comparar como uma produção material em série, aparentemente igual. Na escola existem homens infinitamente diferentes uns dos outros, configurando cada espaço escolar como uma comunidade una.

A escola enfatiza os indivíduos e os grupos inter-relacionados, suas interações, intencionalidade dos seus atos, processos de sistematicidade e caráter pessoal direto e prolongado de que se reveste o ato educativo. Encontra-se, na escola, um conjunto de sistemas de comportamentos que interagem entre si, estruturas e processos organizacionais singulares. Há uma relação de convivência que não depende de vontade política, de governante, de regime social, de instituições e outros. A escola mesmo se apresentando como instituição peculiar que visa à estabilidade e onde se ministra a muitos, metodicamente um determinado conjunto de doutrinas, leis e princípios que regulam um sistema, não deixa de ser aquilo que seus sujeitos presentes apresentam sobre ela mesma. Enfim, a escola se manifesta em uma determinada situacionalidade, constituindo-se como espaço possível de educação, lugar onde educador e educando têm presença.

As escolas, como diz Nóvoa (1995), constituem uma *territorialidade espacial e cultural*, onde se exprime o jogo de atores educativos internos e externos. A organização escolar é uma organização complexa e dinâmica, com características próprias que fazem dela um tipo especial de organização, sujeita ao determinismo da interação de forças internas e externas que se manifestam, de maneira típica, em cada unidade que se considere e que repercutem diretamente no produto final da escola.

A escola é um espaço de transitar de olhares, olhares diferentes que carregam projetos individuais, buscam captar informações que lhe façam sujeitos envolventes, donos de suas vidas, buscam prosperidades intelectuais e materiais. O espaço escolar é onde divergem e convergem ideias em uma relação dialética e dialógica, configurando-a como um mundo

ideológico. A escola é uma comunidade analítica e não sintética, de diferenças, diversidades, singularidades, pluralidades, totalidades, particularidades.

As pessoas quando chegam ao espaço escolar trazem consigo realidades diferentes. São níveis sociais, valores, comportamentos, culturas, desejos, vontades, ambições que se encontram com a finalidade de construir uma espécie de harmonia e de perfeição. A sociedade é uma somatória de sistemas que se relacionam e determinam-se e tudo que existe é resultado de uma evolução histórica desses sistemas. E em cada espaço de tempo e local as sociedades vividas têm suas características educacionais específicas.

A escola é essencialmente um espaço coletivo. Um espaço de encontros, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas e interesses diferentes, que passam a conviver em um mesmo local por um determinado período de suas vidas. Por isso mesmo é que a escola é *polissêmica*, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos.

O espaço escolar é local de formação de grupos. É ao mesmo tempo, um espaço potencial de debate de ideias, confronto de valores e visões de mundo. É, também, um momento de aprendizagem de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão.

Os grupos que constituem o espaço escolar (alunos, professores, pais, técnicos, diretores, equipes de apoio e conselhos de classe), possuem características, projetos e papéis diversos. Cada um vai se construindo e reconstruindo enquanto grupo. Isso, independentemente de como a escola tenta criar seu próprio mundo, com suas regras, ritmos, etc., ou seja, a construção de uma forma de conduzir pessoas a um destino.

A escola é constituída por vários espaços que se caracterizam de maneiras diferentes. A sala de aula é um desses espaços, onde circulam pensamentos, objetos, símbolos, interações, estes frutos da movimentação das relações sociais extraescolares. Os aprendentes deste espaço reconhecem as diferenças e são reconhecidos pelas diferenças. Ao se relacionarem cada um constrói a identidade própria e a do parceiro diferentemente. A sala de aula é o espaço de questões sociais, políticas, econômicas, filosóficas, psíquicas, ideológicas, culturais, trazidas intencionalmente ou não pelos alunos e professores. É um lugar dinâmico e contraditório de circulação de conhecimento; enfim, um lugar síntese do social em vários aspectos. Por outro lado, cabe reconhecer que a sala de aula é apenas parte do fenômeno educativo que se desenrola pelo processo de nossa existência.

4.4 Encontros desencontros e reencontros do uno e do múltiplo: possibilidades curriculares

As escolas são organizações complexas, ambíguas e paradoxais; sistemas de comportamento e interações que se processam e produzem lógicas e ações singulares; são relações sociais, ou seja, conjuntos de normas, valores, símbolos, enfim... Um fato social. Cada escola é uma organização complexa e dinâmica, com características próprias que fazem dela um tipo especial de organização.

As razões acima citadas surgem em função da sua formação. Formada por um conjunto de sujeitos particulares que possuem papéis diferentes, sujeitos com intenções, aspirações, desejos, concepções das coisas, projetos, enfim, *múltiplas valorações*. E é nesse jogo, de encontros, desencontros e reencontros que a escola se constitui em um espaço coletivo e singular, construindo sua própria organização, regulamentação e funcionamento.

A escola não é apenas um espaço onde se conhece, compreende e aplica determinados conhecimentos; não é uma máquina, ou seja, um sistema material definido pela natureza de seus componentes e pelo objetivo que cumpre em seu operar como artefato de fabricação humana, pois seria ingenuidade entendê-lo assim, já que nada diz sobre como está constituída. A escola é um sistema de comportamentos e interações que se processam e produzem lógicas e ações singulares. Ações estas que são envolvidas em esquemas complexos de atividades e levado pelas interações sociais. Como sistema leva-se em conta a complexidade de uma situação que é tida como um todo coerente, onde todos os elementos se encadeiam entre si e se determinam mutuamente; e mais, encontra e produz formas de realização específica ao que lhe é estranho ou exterior. Canário (1992, p. 63) reforça “A semelhança do que acontece com os sistemas vivos, a escola possui propriedades de homeostasia que lhe permitem manter condições internas de funcionamento constante e equilibrada no meio envolvente”.

Assim, a escola é sistema complexo de comportamentos humanos que só pode ser analisado a partir dos diferentes comportamentos, instituições, organização e espaço. Nela, diferentes elementos interagem e que não estão ausentes de suas historicidades, e mais, existe uma perspectiva sistêmica de âmbito global e dinâmico, permitindo ter presente que ela é, antes de qualquer coisa, um organismo do qual é impossível modificar uma das suas partes sem afetar o todo. Um sistema em que as partes possuem uma interdependência, comportando um sistema de ligação que é próprio da singularidade de cada escola, na qual esta relação entre elementos não se justifica em fronteiras rígidas e nítidas, antes pelo contrário, se organizam em espaços intersticiais.

Quanto a este aspecto CANÁRIO (1992, p.68) diz:

O funcionamento do estabelecimento de ensino, enquanto sistema social, surge assim como resultado complexo, do efeito de agregação dos comportamentos finalizados dos vários actores sociais, parcialmente determinados pela estrutura do sistema mas mantendo sempre um grau plausível de autonomia”. E mais, “desta forma as escolas aparentemente iguais (professores e alunos dos mesmo graus de ensino, instalações e recursos físicos idênticos, et.) não apresentarão o mesmo tipo de interacção entre os elementos e poderão ser completamente diferentes nas relações com as famílias ou outras instituições que as rodeiam. Estas instituições, espaços informais ou relações exteriores introduzirão na escola factores de diferenciações e singularidades determinantes.

Entender dessa forma é apreender o sentido global das suas estruturas, conjunto de símbolos, normas, valores, relações, numa relação dinâmica, viva e singular, em constante mudança e produção de sentidos. O sentido e o significado do movimento interno da instituição, na qual o instituído e o instituinte se sobrepõem, emergem e se transformam, onde a institucionalização tem lugar. Só podem ser compreendidos se contextualizados no espaço e no tempo, tendo subjacente a sua historicidade.

A escola não se realiza apenas na medida em que a observamos como uma organização das relações sociais entre os indivíduos, isto é, o conjunto de normas que regem esta organização, ela também se apresenta como uma vertente de passividade, fechada, reificada, isto é, instituída, produzindo um discurso, reproduzindo e veiculando uma cultura. E, ao mesmo tempo, controlando e vigiando o instituinte; enfim, ignorando, incorporando, reinterpretando ou rejeitando a inovação.

Canário tratando do estabelecimento de ensino como sistema complexo e imprevisível desenha muito bem a ação desse conjunto de elementos que compõem a escola:

“O fator humano, a margem de liberdade de que gozam os actores sociais, a sua capacidade para definir e redefinir as “regras do jogo coletivo”, introduzem no estabelecimento de ensino (como em qualquer sistema de ação coletiva) um fator de contingência. Como bem sublinha Derouet o processo de “bricolage” que conduz à definição das situações (em que a mobilização dos recursos é um aspecto central) é marcado pela imprevisibilidade e pela capacidade dos actores para realizar as conexões mais esperadas”. Esta imprevisibilidade confere ao estabelecimento de ensino a possibilidade de, à semelhança dos sistemas vivos, funcionar de acordo com o princípio da equifinalidade, segundo o qual os estados finais não são determinados de forma unívoca pelos estados iniciais”(CANÁRIO, 1995, p. 173).

Um outro aspecto a considerar é que a escola é sistema vivo, capaz de interagir, se desenvolver, se adaptar num constante movimento de auto-organização, isto é, um sistema autopoietico. A autopoiese é a capacidade de um sistema se auto-produzir e gerir, buscando sempre uma adaptação frente às influências do meio que o desequilibram. Um sistema autopoietico é autônomo na medida em que é a sua estrutura que determina suas mudanças. Não é o exterior que vai direcionar sua mudança, este apenas desencadeia ou promove *energias/fluxos* que desequilibram a estrutura. Mas é a estrutura que direciona as mudanças (MATURANA:1995).

A auto-organização, cujo caráter primeiro é permitir circunscrever o denominador comum entre as diferenças, singularidades, diversidades e particularidades, nos dá conta de elaborar e reelaborar possibilidades de reconstrução da significação social da escola, que depende, também, de uma alimentação exterior. A organização escolar não é uma composição *teleóstica, um sistema ossificado*, cujas ações resultam numa compreensão simplificadora da realidade, pois assim não se consegue conceber o encontro e a união do uno e do múltiplo. A escola vista como um sistema vivo e de auto-organização, acaba com a ação arrefecida e se torna gerativa. Isto é, se o mecanismo de possibilidade criado como resposta não satisfaz, a reação é a criação de uma nova reflexão, inquietação e pergunta.

A auto-organização escolar não é o isolamento das instituições. É a escola governar-se por sua própria vontade. Produtora de autonomia a auto-organização tem como ambição a ordem, a clareza, distinção e precisão; não combina com ações que simplificam a complexidade do real e recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais; tenta dar conta das articulações e desarticulações existentes no processo pedagógico da escola e busca alcançar a multidimensionalidade.

Maturana; Varela (1995, p. 89) demarcam da seguinte forma a questão:

Possuir uma organização, evidentemente, é próprio não só dos seres vivos, mas de todas as coisas que podemos analisar como sistemas. No entanto, o que os distingue é sua organização ser tal que seu único produto são eles mesmos, inexistindo separação entre produtor e produto. O ser e o fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis e esse constitui seu modo específico de organização.

A intenção ou a ideia da auto-organização é explorar as condições de possibilidades, de modo que as interrogações surgidas do processo de convivência própria se tornem instrumento para a criatividade da escola nas suas atividades pedagógicas. Nesse sentido, significa colocar em jogo as visões que se tenha acerca da necessidade de modificações e

construções de uma escola desejada. A característica mais marcante de um sistema auto-organizador é que ele levanta seus próprios entraves e defeitos e se constitui como distinto do meio circundante mediante sua própria dinâmica, de modo que ambos são inseparáveis. As escolas se caracterizam por uma organização própria. Diferenciam-se entre si por terem estruturas diferentes, mas são iguais em sua constituição. A auto-organização é uma edificação permanente, contínua, onde se convive, constantemente, com mudanças na estrutura da unidade, desencadeada por interações com o meio onde se encontra ou como resultado de sua dinâmica interna, mas que não perde o sentido da sua organização.

Como resultado disso, a conduta de uma escola é adequada somente se suas mudanças estruturais ocorrem em congruências com as mudanças estruturais do meio, e isso só ocorre enquanto sua estrutura permanecer congruente com o meio durante o seu devir de contínua mudança estrutural. Neste sentido, observemos o que Maturana escreve sobre a mudança estrutural dos seres vivos, pois assim entenderemos melhor a composição de um sistema composto por vários sistemas como, por exemplo, a escola:

“A mudança estrutural se dá tanto como resultado de sua dinâmica interna, como desencadeada por suas interações em um meio que também está em contínua mudança. A consequência disso é que, a partir da estrutura inicial do ser vivo ao começar sua existência, o meio parece selecionar nele, ao desencadear mudanças estruturais determinadas em sua estrutura, as consequências das mudanças estruturais que ocorrem nele ao longo de seu viver, em uma história de sobrevivência que necessariamente ocorre na congruência do ser vivo e o meio...É que a estrutura de cada ser é, em cada instante, o resultado do caminho das mudanças estruturais que seguiu a partir de sua estrutura inicial como consequência de suas interações no meio que lhe coube viver”(MATURANA,1997, P.197).

Isto significa que se compreendermos como sistemas determinados estruturalmente, as escolas se constituem e se delimitam como redes próprias de produção de seus elementos a partir de seus componentes e de elementos que retiram do meio: as escolas são verdadeiras fontes de produção de componentes, uma vez que os elementos que retiram do meio, ou que introduzem nele, participam efetivamente da inovação dos componentes que ajudam a determinar sua forma de produção. É por essa condição da permanente produção de si mesmo, através da contínua produção e renovação de seus componentes, que a escola será produtora de novos eventos, de uma nova ação pedagógica e resgatará a precisão de sua existência.

A coerência desejável no espaço escolar só é possível a partir de um processo de permutação, em que os atores desse espaço, sejam parte de uma ação pedagógica de permanente busca, de descoberta, de perplexidade do querer conhecer, sempre buscando

aprender, desaprender e reaprender no encontro, desencontro e reencontro do conhecer do conhecimento. A escola é um sistema vivo porque é constituída por vários sistemas vivos, sujeitos que possuem características próprias, prenhes de sonhos, de desejos, de vontades e de ambições individuais. É uma realidade que compreende um entrelaçamento de múltiplos componentes.

Um processo aberto, flexível, construído pelo grupo nas realidades diferenciadas, onde o conhecimento não é algo acabado, mas um processo humano totalizante, resultado de sujeitos sociais autônomos, é possível quando o comportamento de seus sujeitos se transforma de maneira a dar origem a uma nova configuração de ações coordenadas que definem uma nova identidade para o sistema escolar, que é uma unidade própria. Esta possibilidade de alteração existe apenas através das interações de seus atores. Auto-organização busca multiplicar os canais de interações, de socialização e experiências com os sujeitos que, de diferentes contextos, acumulam e contribuem para oxigenar uma reorganização escolar que seja capaz de acolher diversidade, compatibilizando dialeticamente a complexidade e a especificidade do universo social, com um projeto pedagógico, voltado à formação de seus atores numa perspectiva interdisciplinar.

Nesta perspectiva reafirmamos a escola como espaço de aprendizagem. Mas não se entende a aprendizagem que reduz à apenas a um ser meramente cognitivo. Demanda um espaço escolar reestruturado, uma escola voltada à participação horizontalizada, vulnerável às práticas sociais, e compreende os sujeitos como um seres sociais e individuais, capazes de conquistar autonomia e construir sua emancipação na dimensão individual e coletiva. Isto, evidentemente, necessita de uma nova dinâmica escolar; ambientes estimuladores da criatividade, autonomia e emancipação, onde os tempos e espaços se adequam às necessidades dos que compõem a escola.

Este modo de interpretação aponta para uma visão da realidade que não tem uma face e sim uma visão dinâmica de várias facetas, de uma realidade como uma rede de relações que envolvem diversos processos. A ação é, portanto, o ponto de partida e a possibilidade, e é proporcionada pela ideia de interação e mutualidade.

Lançando novos olhares, a auto-organização se coloca como uma ordenação emancipadora onde, na apropriação legítima dos espaços, instauram-se possibilidades de rompimento com os processos excludentes de temáticas e atitudes sociais. Operando sobre um vasto campo de criação, ou se inscrevendo nas ações de sujeitos ativos, ela incita, induz, facilita e amplia como necessidade primordial o convívio social, respeitando o individual e

fortalecendo o coletivo. Convívio é um conceito pertinente e ortograficamente correto em qualquer linguagem científica.

Em princípio a auto-organização implica numa educação aberta e transformadora, permanente, que oscila entre o local e o global, entre o singular e o genérico. É um convite à curiosidade, à busca, à consideração de múltiplas vozes, à polifonia, à abertura de novos diálogos, à busca de vocabulário, rituais e práticas sociais próprios. Tudo está em movimento e conectado em rede. MORAES (1997, p.87), complementa:

Isso impõe a visão do sistema educacional como um sistema vivo, uma estrutura dissipadora de energia e de fenômenos educacionais que não funcionam como cadeias lineares de causa e efeito; portanto, não existe uma única causa para este ou aquele defeito no sistema. É um funcionamento semelhante a modelos cíclicos de fluxo de informação, compreendidos por laços de realimentação denominados feedback, que indicam que a ocorrência de um problema educacional, como por exemplo, a evasão, é causada por múltiplos fatores, que podem ser ampliados reciprocamente por laços de interdependência e realimentação. Saber qual a causa inicial da atual situação de colapso educacional passa a ser irrelevante.

Os aspectos anteriores nos levam a considerar outra questão: a necessidade de trabalharmos dentro de uma prática pedagógica aberta, uma ação educativa dialética e dialógica. A Escola deve ser entendida como um sistema aberto. A continuidade da oferta de uma educação fechada, centralizada, estável, com um fazer pedagógico autoritário, único e dito verdadeiro que descuida das diferenças e das necessidades individuais, é a sustentação de um paradigma já superado, num momento em que se chama atenção para olharmos as coisas numa só totalidade. O mundo é como um todo dividido

Na mesma linha de raciocínio Schnitman (1996, p. 291) relata:

Quando se trata de transitar em situações previsíveis e conhecidas, os modelos apreendidos e incorporados socialmente funcionam com um alto grau de eficácia para ordenar a “realidade” e as ações que encaixam com ela, permitindo assim fluidez na experiência e transparência em nossas relações com essa realidade. Desse modo, os efeitos de cada queda dos velhos paradigmas em nossa prática cotidiana não se fazem evidentes; continuamos vivendo, então, como se contássemos com respostas a todas as perguntas e como se a realidade fosse algo que se possa conhecer objetivamente...Numa ruptura de coerência entre nossas teorias e nosso “encaixe” com as realidades das quais somos parte é onde se nota a insuficiências das fórmulas apreendidas. É nessas bifurcações que recriamos a matriz para a criação de “mapas/territórios”. A surpresa é uma reação ante a transgressão de uma certeza.

Afirmar esta abertura em um sistema de ensino é ir ao encontro de outra concepção de mundo, de sociedade, de educação. As rupturas, negações, cortes que acontecerão no interior do sistema serão de fundamental importância para nova organização do todo. Será uma troca da verticalidade vivida pela horizontalidade necessária. A escola envolvida numa prática educativa aberta, de não linearidade, de auto-organização, de evoluções imprevisíveis, cheio de formas complexas e fluxos turbulentos, estimula os sujeitos escolares a serem observadores, construtores e atores da totalidade do ato educativo da escola. Esta forma de fazer a escola tem uma trama plural, com múltiplos eixos problemáticos, que requer seres ativos e não seres objetos, alheios aos seus próprios problemas.

Novamente naveguemos nas palavras de Schnitman (1996, p. 292):

O encontro entre pessoas ou grupos posicionados a partir de suas certezas gera campos de características singulares, já que os intercâmbios se organizam a partir da discussão ou da negociação. Em tais desenhos, diminui as possibilidades de emergência de novas “realidades”, já que isto requer a abertura às incertezas, às dúvidas e aos desconhecimentos. Quando o diálogo se instala, em troca, a partir das interrogações compartilhadas/construídas, o processo de exploração dos pontos de “surpresa” converte-se, ao mesmo tempo no processo desconstrutivo/co-construtivo. Certos interrogantes possuem a potencialidade de abrir perspectivas diferentes acerca de temas que, por cotidianos, parecem ter só uma leitura possível. Sem dúvida, a condição de possibilidade para que se gere esse deslocamento requer que o contexto no qual tenham lugar permitida colocar em jogo as “certezas”. A consideração das suposições sobre a mudança, dos processos construtivos, da irrupção do novo, e os processos e condições nos quais isto se torna factível abriam um campo de interrogações.

Conjunções, descentramentos, coincidências e disjunções aspiram abrir às possibilidades de novos diálogos. Assim a auto-organização se comporta, na trama não linear e *multissequencial*. Não existe narração ou gênero do discurso capaz de dar um traçado único, um horizonte de sentido unitário da experiência de vida. O momento é de dissolução das práticas escolares homogeneizantes e totalizantes. O tempo é de construção.

4.5 Projeto pedagógico e gestão escolar: subsídios de uma nova aula

A configuração escolar é complexa, só pode ser entendida se levada em consideração uma situação de conjunto como interações de redes de interdependência, tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias. Os sujeitos escolares são seres que ocupam lugares, mas suas relações são de interdependência e, com isso, possuem capitais ou recursos ligados a esses lugares, bem como às suas socializações anteriores no seio

de outras configurações sociais. Pois as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais. Por outro lado, o processo educativo não deixa de ser um conjunto de práticas que produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimento, conjunto de experiências e subjetividades são construídas.

Portanto, como favorecer uma organização, regulamentação e funcionamento que esteja atento à pluralidade de interpretações da realidade e indo em direção as necessidades, suprindo as dificuldades de constituição de um conjunto de alternativas administrativas e de um projeto pedagógico que resulte no caminhar de realizações de pontos de situação, de visibilizar e de conhecer melhor o que já foi realizado, de apontar ausências e fragilidades e até, por vezes, ainda que inconfessadamente, de procurar dar respostas às crescentes pressões políticas que aparecerão a reclamar por mais articulação? Que valorizasse, também, as incongruências, resistências e oposições, ações locais e organizacionalmente referenciáveis em sentido de que poderiam desafiar? Que reconstrua seus próprios saberes, justamente no momento de necessidade de demarcação da importância da escola ser a escola face à falta de expressão social hoje? Enfim, razões que nos aqueçam os sonhos e as paixões.

A superação do atrofamento pedagógico e a conquista de significados requerem considerações de todos os aspectos que envolvem o ato pedagógico da escola, mas neste instante coloca-se o projeto pedagógico e a gestão escolar como um dos. Sem desconsiderar a importância de outros aspectos, mas por acreditar que os citados são fundamentais para o andamento inicial da reconstrução deste sistema.

O momento atual parece caracterizar pela rapidez com que são feitas modificações na sociedade. Tais transformações sejam sociais ou políticas, refletem as tecnológicas ou econômicas. Tudo isso leva a pensar na necessidade de uma nova organização escolar, adaptada a essas modificações. Essa nova escola deverá ser encarada como uma organização, aberta, viva, autônoma, capaz de responder a qualquer contexto social, independente do grau de desenvolvimento tecnológico ou econômico. Para isso torna-se necessário perceber claramente que a sociedade, as coisas e os fatos são profundamente dinâmicos, pois a realidade é um movimento contínuo, permanente e ininterrupto, que provoca situações que não devem ser ignoradas.

A situação não é a mesma de ontem e nem devem tentar fazê-la como uma “cópia xérox” do passado; tudo se modifica e está se modificando. O paradigma emergente traz como concepção de mundo uma totalidade complexa, onde não existem verdades absolutas e duradouras, a linha de funcionamento é a do movimento permanente e a certeza da incerteza.

Trata-se, portanto, de um novo fazer pedagógico, em busca de uma educação voltada para a (re)construção de conhecimentos; estes dinâmicos, vivos, contextualizados e reais. A escola não pode parar no tempo, como diz Santiago (1995, p. 161):

Em qualquer circunstância, o que se espera é que a escola reorganize-se com base em uma nova concepção de conhecimento, operando com teorias de aprendizagem e formas de organização do ensino que superem as práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na memorização e na reprodução de informações, ou no treinamento para “saber fazer”, já que a demanda que hoje se coloca é pela formação de cidadãos pensantes e criativos.

A escola está vivendo um cenário limitado de produção e de construção das possibilidades. É uma situação difícil, como expressa Thomas Kuhn, de “paralisia paradigmática”, produto de uma evolução, onde a escola foi criada pela necessidade de justificar as verdades de uma classe, de um grupo, de um modelo de sociedade. O momento atual nos diz que devemos ser realista e otimista na ação; não de apenas conhecer a situação, mas reconhecer e assumir; de apontar as razões e consequências da convivência humana. A escola deve re-situar o conceito de educação neste panorama, até para legitimar a si própria. A sociedade ganha nova dinâmica no momento em que se redesenham novas possibilidades e responsabilidades sociais. Para isso requisita-se uma escola onde se trabalhe com as diferenças, quando se considera diversidades e pluralidades; a heterogeneidade, a agitação, o atrito...enfim, a “*efervescência cultural*”.

Neste momento em que o fortalecimento do conhecimento científico e tecnológico vem desamparado de questões pertinentes ao quadro vivido do ensino, em que as políticas públicas não conseguem atingir territórios dos cidadãos concretos, provocando uma sobrecarga de problemas sociais dentro da escola, em que precisamos criar novas formas para as pessoas atuarem, já que a ausência de garantia do emprego é evidente, ou seja, buscar novas formas de sobrevivência, em que precisamos destruir a áurea de abstração vivida. A abertura da escola, auto-organizadora, pode ser a saída do labirinto para a construção da ponte da credibilidade.

Hoje um alto grau de ineficiência e ineficácia traduzido; a superposição de competências, o burocratismo, o corporativismo e o clientelismo; a homogeneização das políticas que tendem a ignorar as diferenças e desigualdades sociais, econômicas e políticas; inadequado gerenciamento na aplicação de recursos, que privilegia instâncias intermediárias em detrimento da ponta do sistema; o distanciamento entre os que formulam políticas educacionais e os sujeitos da escola que executam; ineficiências de mecanismos de controle e

avaliação que informem sobre o desenvolvimento de programas; a descontinuidade que caracteriza a implementação de programas, principalmente quando inovadores; a forma de aplicação de recursos investidos no ensino em geral; a multiplicação de cursos de formação de profissionais da educação sem qualquer controle de qualidade; política de formação permanente e contínua inadequada; inexistência de uma política salarial que garanta condições dignas de exercício profissional e seja capaz de tornar a profissão atraente; inexistência de uma relação política pedagógica e pedagógica política entre gestores, técnicos e os componentes do ato pedagógico da escola. Estes são pontos que configuram o descompasso, a ação direcionadora e direcionada da gestão escolar no atual contexto escolar.

As mudanças mais importantes e necessárias dizem respeito à busca de novos padrões de gestão, organização, envolvimento, funcionamento e desenvolvimento da formação escolar, de modo a substituir a excessiva centralização dos gestores educacionais, com objetivo de redesenhar um novo modo de gerir a escola e uma nova ação pedagógica que minimize os efeitos negativos sobre a educação, garantindo que tenhamos avanços. Sander (1995), quando examina a gestão da educação no contexto histórico, político e cultural salienta que a primeira fase administrativa educacional da América Latina é de *orientação normativa e dedutiva*, uma fase estreitamente vinculada à tradição do direito romano, interpretada de acordo com o código napoleônico, um pensamento dedutivo vindo da Espanha, Portugal e França. E mais, que podemos observar a administração da educação sobre cinco enfoques. São eles: jurídico, tecnocrático, comportamental, desenvolvimentista e sociológico (1995).

No Brasil, a gestão escolar conviveu inicialmente com enfoque jurídico herdado da Europa que, somado ao cristianismo dos jesuítas, resultou no caráter normativo que, ainda hoje permeia a vida escolar. Atualmente, convivemos com uma administração que possui uma perspectiva organizacional fortemente descritiva, e também carrega subsídios de um enfoque jurídico, onde o legalismo traz a ordem, na regulamentação e na codificação, o qual implica num sistema fechado de conhecimento integral da gestão. A gestão escolar está presa, também, aos princípios da escola clássica de administração com seus movimentos científico, burocrático e geral, e isto é muito mais forte de que qualquer outro aspecto. A tão alardeada e discutida democracia no Brasil não conseguiu implantar o processo eletivo de escolha de diretores e nem tão pouco favoreceu uma administração escolar compartilhada, na maioria das escolas brasileira. A eleição para o cargo de diretor nas instituições de ensino foi uma das principais reivindicações na área educacional no período de transição democrática, pois, anterior a este período, era concretizada por uma simples *nomeação*, o que prevalece em toda

a Amazônia. Mesmo observando alguns acertos democráticos em alguns locais do país, com relação a processos eletivos nas escolas brasileiras, ainda prevalece uma administração taylorista, seguem caminhos tomados pelas empresas, pois adotam o pressuposto de desenvolvimento em suas ações, com objetivos de alcançar a produtividade, até porque a sociedade é capitalista, onde o interesse do capital sempre se faz presente nas metas e objetivos das organizações, que se adaptam ao modelo que lhe impõe esse tipo de sociedade.

Atualmente ainda predomina uma política de administração pautada em atitudes autoritárias, conservadoras, burocráticas e legalistas, que têm inviabilizado o diálogo, ocasionando uma ação administrativa solitária e esvaziada, não garantindo a participação, envolvimento, igualdade e liberdade na tomada de decisões dos diversos segmentos que compõem o ambiente escolar. Distante da atividade fim, o aluno, a gestão não consegue fugir dos trâmites legais e é desvinculada das atividades pedagógicas, da construção social e do conhecimento necessário a vida cotidiana. Relegada à articulação do sistema nacional de ensino e aos vários órgãos que o compõem, a administração escolar sempre esteve deslocada do projeto pedagógico da educação e pondo em marcha o seu próprio projeto. Observamos, portanto, sob este enfoque convencional, uma cultura organizacional embasada numa postura individual que se apresenta como corporativista e subserviente ao sistema, e que em nenhum momento efetiva seu envolvimento com a causa maior das ações de sua função que é o processo educativo sintonizado com a vida real da escola. Assim, grande parte dos administradores escolares vem desenvolvendo um trabalho individualista, evidenciando uma prática estruturada nos princípios da administração científica, em que o legado taylorista fundamenta as ações gerenciais, tendo como consequência ações caracterizadas por uma atitude de distanciamento e quase sempre de isolamento, o que dificulta e impede a socialização de seu trabalho com a comunidade escolar.

A gestão escolar, infelizmente tem sido tratada do ponto de vista puramente técnico. A educação não se inscreve apenas na esfera da produção material, se localiza numa esfera em que o produto não se separa do processo de sua produção. Não há como encontrar um grau de cientificidade necessário para comprovar a importância desta administração como orientação teórica capaz de assegurar o funcionamento satisfatório da organização escolar em correspondência às expectativas da sociedade. As organizações possuem objetivos diferentes, não são semelhantes e com estruturas diversas, não podendo ser administradas segundo os mesmos princípios, conforme os mesmos modelos propostos pelas teorias administrativas empresariais, feitas apenas as adaptações necessárias para atingir suas metas específicas.

Neste modelo, tal concepção tem vindo a falhar, pois não atende: ao professor, enquanto um dos principais articulador de mudança da ação pedagógica; aos sujeitos da escola, com suas racionalidades e estratégicas próprias; à mudança condicionada pelos valores, crenças, ambientes e intenções dos próprios sujeitos; aos contextos escolares localizados, lugar onde a realidade é socialmente edificada; e à importância da capacidade de decisão daqueles que executam a ação educativa. As escolas possuem desafios não similares, diferenciando-o das empresas. Não basta apenas assimilar métodos e técnicas administrativas que garantam a eficiência do sistema, justificando a sua própria ação; a readequação da administração escolar para administração empresarial que ainda se convive tem colaborado para a estagnação da escola.

Insistimos que a compreensão da materialidade efetiva da escola e da formação de seus sujeitos, somente pode se dar adequadamente se referidos à trama das relações e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Trata-se de uma concepção de realidade fundada no pressuposto de uma natureza humana complexa, também regulada por forças naturais: razão, vontade, envolvimento, coletividade, pretensões, desejo, ambições, etc... As organizações escolares, como construções sociais, levam a pôr ênfase na ação de seus sujeitos, nos seus interesses, nas suas estratégicas, nos seus sistemas de ações, na construção de seus próprios saberes e práticas pedagógicas. É a conexão da instituição com o meio.

O impulso da credibilidade para abrir novas possibilidades é a construção da escola como um sistema vivo, sistema capaz de se auto-produzir e gerir, construindo sua adaptação frente às influências do meio, num processo de auto-organização. Para isso, se faz necessário ampliar a dimensão de quatro elementos, são eles: liberdade, autonomia, participação e igualdade. Estes elementos, que se complementam retratam um processo de desconcentração de poder, criam condições para que os atores da comunidade escolar encontrem evidências, entendam isso ou aquilo, desenvolvam competências particulares, apropriem-se delas, utilizem-nas sem problemas. Criam condições para que os atores saibam, também, eventualmente, dispor de um conjunto de recursos para fazer frente a uma nova situação.

Liberdade, autonomia, participação e igualdade são palavras que se referem à realidade, não a criam. Não são constituídas como entidades empiricamente demonstráveis pelo simples fato de surgirem em discursos e documentos de quem as propõem. Por outro lado criam espaços de comunicação do qual se reconhecem ou do qual criticamente se distanciam os atores sociais. Estas palavras se inscrevem na discussão da escola como um sinal, uma marca de fronteira, cria uma *territorialidade* onde as falas e a comunicação passam

a ter sentido. São toques incontáveis de mudança na construção escolar. Bobbio, quando trata de liberdade e igualdade expressa:

Ambos pertencem à determinação do conceito de pessoa humana, como ser que se distingue ou pretende se distinguir de todos os outros seres vivos. Liberdade indica um estado; igualdade, uma relação. O homem como pessoa - ou para ser considerado como pessoa - deve ser, enquanto ser social, deve estar com os demais indivíduos numa relação de igualdade... Afirmar a liberdade e a igualdade como valores significa que elas são, respectivamente, um estado do indivíduo e uma relação entre indivíduos desejáveis de modo geral (BOBBIO, 1997; p,7/8).

Igualdade é um valor necessário para a harmonia, ordenamento, equilíbrio e construção do todo. A liberdade é o valor supremo do indivíduo em face do todo, é um bem pessoal. Elementos estes (igualdade e liberdade) que adicionados a autonomia e participação, favoreceriam o bem-estar, ou seja, direitos. Tantas e tão imprevisíveis são situações nas quais se exige uma equalização nas relações entre os indivíduos que sem estes elementos não se pode ter um social humano. Autonomia é intrínseca à ideia de participação. É um instrumento essencial na construção de uma comunidade de espírito aberto, democrático. A participação não é uma técnica, mas fundamentalmente uma vivência coletiva, onde os atores têm vez e voz, isto é, vida. Autonomia, participação, liberdade e igualdade possuem concretização de um significado emotivo importante, ou seja, expressa o que realmente se quer. A condição primeira para que sejam estabelecidas transformações é o participar, envolver-se e empenhar-se livremente.

A atual crença nas capacidades reguladoras do mercado se funda na concorrência e na competitividade, nas ideologias meritocráticas e no sucesso, no racionalismo econômico, na empresa como sinônimo de organização nos resultados quantificáveis, no controle de qualidade; os termos acima citados, tem conotações dissidentes das que propomos. Neste sentido, autonomia é um instrumento fundamental de construção de um espírito e de uma organização-empresa: a descentralização é congruente com a ordem espontânea do mercado, respeitadora da liberdade individual e garante eficiência econômica; participação é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de consenso. As teorias modernas da administração não mais trabalham com a coesão e a manipulação desenvolve-se num dirigismo fundado nas práticas da motivação, cooperação e integração. Agora, administrar é sobretudo, administrar as inter-relações estabelecidas entre as organizações, sendo fundamental conhecer os condicionamentos recíprocos decorrentes dessas inter-relações.

No campo educacional temos presenciado uma grande movimentação em torno de reformas administrativas, na qual está presente uma centralidade: a necessidade de conhecer os problemas e reconhecer às críticas em tempo hábil, dada a velocidade com que as mudanças se processam. Por outro lado, o modelo tradicional monocrático, em que o poder é personalizado e as tomadas de decisão se dão via hierarquia bem definida, em que as diretrizes emanam de pessoas singulares e identificáveis, não parece capaz de responder à essas necessidades

Na nova orientação administrativa pedagógica, dentro da política capitalista, os mecanismos de controle são relativamente invisíveis e as hierarquias perdem a forma piramidal e monocrática, uma aparência assumida neste sistema é a participação e a autonomia. Uma participação vigiada e controlada e de uma autonomia meramente operacional, aliás, necessária, pois é o que garante o atendimento às condições locais sem ameaçar a estabilidade de toda a rede. Toda essa nova forma de estruturação do sistema educacional proposta por nossos dirigentes, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, tendo-a em vista à redução de custo e de tempo, procura apenas garantir o que, nas empresas, denomina-se qualidade total. Entretanto, esta qualidade refere-se fundamentalmente à qualidade do processo, não do produto já que, com relação a este, a qualidade é sempre referida ao segmento de mercado ao qual se destina. Qualidade esta, que diz respeito à redução de desperdício, de tempo, de trabalho, de custo, de força de trabalho.

Ao contrário do que entendemos, neste sentido, a gestão assume uma concepção peculiar de qualidade e de produtividade. A administração (em nosso entendimento sinônimo de gestão) não tem um fim em si mesmo, articula-se com uma variedade de objetivos, é uma mediadora e produtora de um denominador comum entre desejos e projetos individuais. Palavras como participação, liberdade, autonomia e igualdade significam que a ordem dos sujeitos de uma organização não é imposta por alguém de fora, mas pelos membros sujeitos dessa organização. Pensamos na ampliação dessas palavras não de forma decretada, consagrada, mas fundamentalmente praticada. Dentro de um grau de prática direta, onde a regulamentação desta ampliação seja fruto de encontros, desencontros e reencontros de seus sujeitos diversos. Um envolvimento não reservado e nem passivo, evidentemente ativo. Desenvolvido sob uma orientação convergente e divergente.

Entendemos que as escolas necessitam serem construídas pelo exercício de poder, sobre e nas escolas, por seus sujeitos. Isto significa o reconhecimento e a construção de sua identidade institucional, de um Projeto Pedagógico; em outras palavras, é a capacidade de

elaborar e executar uma ação única, referido a uma comunidade escolar específica, pautada no desenvolvimento de todos os seus atores. Assim, não faremos apenas o diagnóstico e a explicação, a decodificação e a explicitação, codificação e a iluminação de uma realidade mas, também estaremos desenhando as formas de clarificar essa realidade escolar complexa que vivemos, estaremos produzindo uma prática pedagógica criativa, imaginosa, abrangente, de uma ideia coletiva, Projeto Pedagógico.

A escola para realizar plenamente os fins a que se destina, deve ser processualmente célere, tecnicamente competente, efetiva, socialmente eficaz e politicamente independente. Este ponto de chegada vem da produção de práticas integradoras, coletivas, e da superação da versão simplificada e desproblematizadora do ato educativo, pois não basta recitar um texto na sala de aula, a escola é muito mais que a soma dos textos e das salas de aula.

As mudanças significativas que precisam ser construídas não podem ser entendidas como artefato, como simples *corpus jurídico-formativo* preciso, localizado no tempo, que formaliza estruturas e produz regras que fatalmente seriam reproduzidas em conformidade com as ações. As ações que fornecem meios de constituições de novos abrigos, um agir sem reserva política, fundadas na expressão da realidade daqueles que fazem a escola, assim podendo ser uma representação complexa e múltipla, em proveito da pluralidade de suas perspectivas, correspondendo à pluralidade do ponto de vista coexistente e às vezes diretamente concorrente, que está na construção coletiva da conscientização da espiritualidade pedagógica. As instituições escolares só serão educativas na medida em que se constituírem como centros de formação coletiva. É nessa tarefa que elas adquirem sua identidade e sua autonomia mais plena. É nessa formação coletiva que os sujeitos que compõem a escola se afirmam como sujeitos plurais. A desejável reestruturação administrativa das escolas, visando uma gestão escolar consistente, diz respeito à construção coletiva da escola. Dessa forma, o entendimento desta instituição como instrumento de transformação e desalienação das práticas pedagógicas simplificadoras se realiza. A ação coletiva, consegue avançar na direção de resoluções das controvérsias escolares e com ela se ganha em diversidade, amplitude e profundidade, alcança a natureza das causas e das consequências.

SENTIMENTOS CONCLUSIVOS

Não Existe, nenhuma veleidade de apresentar uma proposta “revolucionária”, quando a aproximação entre as questões macroestruturais e as questões internas da escola. Também, não é propósito buscar a eliminação total da máquina estatal na organização escolar. Pelo contrário, o Estado deve participar mais ativamente da questão educacional como um todo. Contudo, certos limites devem ser respeitados, especialmente aqueles que dizem respeito aos aspectos mais básicos da liberdade humana. Ou seja, o direito que todos têm de buscar o crescimento intelectual e social que querem e não o que os dirigentes lhes impõem.

Mesmo que a escola, como anteriormente foi enfatizado, não seja o único espaço onde os homens aprendem certas habilidades imprescindíveis à vida social ela é, sem dúvida alguma, a mais apropriada para tal. Ela é, especialmente na infância e juventude humanas, o núcleo formador do caráter individual e, também, o local aonde as pessoas normalmente iniciam o desenvolvimento de uma vida grupal, o aprendizado da comunhão coletiva com outros homens.

As concepções particulares estão implícitas e, às vezes explícitas, quando se propõe a abertura da escola e como parte da comunidade, a construção de identidades próprias, auto-gestão escolar, ações coletivas, participação efetiva de seus sujeitos, projeto pedagógico conjugado com a gestão escolar. A vivência de alguns anos dentro de muitas escolas da região Norte brasileira, leva a certas perspectivas consolidadas. Evidentemente não se pode afirmar que todo o restante deste imenso país reflete exatamente o que ocorre na região citada. É possível que não seja exatamente assim e, portanto, esta visão esteja distorcida por diferenças culturais. Contudo, acredita-se muito nessa possibilidade visto que, pelos contatos mantidos com muitos colegas professores de diferentes rincões do Brasil, ouvem-se os mesmos reclamos sobre a ingerência descabida da burocracia estatal na escola brasileira.

O fazer pedagógico que suscita a conscientização que liberta e refaça a vida pedagógica na escola não está no conteúdo contextualizado dentro de uma nova metodologia; não se encontra na mudança da avaliação quantitativa proposta pelo Ministério da Educação; não está na formação contínua e permanente de professores, técnicos e funcionários isoladas; não está na obrigação de seguir o plano de aula ou no cumprimento dos conteúdos pré-estabelecidos. Ações isoladas tornam-se medidas paliativas. Não se descarta esses pontos e outros, também importantes, mas o saber do sabor pedagógico está no encontro, desencontros e reencontros de ideias, na somatória da auto-organização, projeto pedagógico e no envolvimento do trabalho coletivo como ponto fundamental e inicial. As ideias, ações,

projeções, sonhos, desejos, ambições, pretensões individuais se propõe a fortalecer, se tornar, o coletivo traçam um quadro mais qualitativo sobre o feixe das relações pedagógicas e sociais.

A liberdade de expressão, a participação livre e efetiva, a autonomia plena, a igualdade no início, meio e fim de cada processo, são elementos de conquista que não possuem data, dia e hora. É uma construção permanente e contínua. Não adianta lutar em um único momento pela autonomia financeira, pedagógica, científica e administrativa, enquanto existir o silêncio obrigatório de algumas vozes no espaço escolar. Vivemos em uma sociedade cada vez mais aberta e heterogênea, nas quais há coexistência de uma multiplicidade de vozes, portanto, não combina, não contribui atitudes de gestão ainda presa a atitudes coronelista na Amazônia.

A viabilidade política, técnica, científica e pedagógica das propostas que constantemente temos tentado mapear se localiza inicialmente na valorização de seus sujeitos, na ação mutualista e no comprometimento individual. Isto antes de qualquer produção computadorizada. Enfim, necessita de análise, reflexão, reconhecimento, debate, um sentir escolar individual e coletivo/comunitário, um horizonte vivido de todas as experiências que são percebidas e vividas, com todos os erros e acertos individuais e coletivos.

Os desafios que a atual (des)organização escolar coloca à nossa frente não são fáceis, mas podemos registrar alguns pontos gerais que podem alterar/modificar o quadro de conformismo e apontar outras possibilidades de vivência educacional e social, são eles: ação pedagógica realizada pela razão e esclarecimento; pela acessibilidade à informação e ao debate livre; pela produção do conhecimento local vindo da realidade vivida; formação de homem sensível socialmente e ambientalmente; ações pedagógicas dentro parâmetros formais e essenciais da sociedade, da escola e dos sujeitos escolares.

A Gestão Escolar aberta, pleiteada, autônoma e somada a um Projeto Pedagógico da Escola Participativo/Coletivo/Autônomo requer uma real descentralização dos Sistemas de Ensino e da escola - entendida como descentralização do poder e fortalecimento da cidadania participativa e libertadora de seus edificadores... Enfim, uma verdadeira escola para todos.

REFERÊNCIAS

AMORIN, Enio Fernandes. **Efeito do Processo de Deposição no Comportamento de Refeito da Mineração de Ouro** – Brasília-DF- 2007.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Sala de Aula ou lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In. Moraes, Regis de (org.). **Sala de aula: que espaço é este?** Campinas-SP: Papirus, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2011.

AYRES, Manuel; AYRES JR, Manuel; AYRES, Daniel lima; SANTOS, Alex Santos dos. **Bio Estat 5.0: aplicações estatísticas nas áreas das ciências biológicas e médicas**. Belém-Pa: Publicações avulsas do Mamirauá, 2007.

BAUER M W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In. BAUER M W, GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis-RJ: vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUMAN, Sygmunt. **A Ética é Possível Num Mundo de Consumidores**. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2011.

BAUMAN, Sygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Sygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2009.

BAUMAN, Sygmunt. **A Cultura no Mundo Líquido Moderno**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2013.

BAUMAN, Sygmunt. **Ensaio Sobre o Conceito de Cultura**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2012.

BAUMAN, Sygmunt. **Identidade: entrevista a Benedito Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Sygmunt. **Legisladores e Intérpretes**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Sygmunt. **Sobre Educação e Juventude**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2013.

BALL, Stephen J. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In **Currículo Sem fronteira**. V 1, nº 2, pp. 99-116, jul/dez 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.

BECKER, Bertha K. A Geopolítica na virada do milênio: logística e desenvolvimento sustentável. Im CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa e CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2008, 271-307.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BICUDO, Maria aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa Qualitativa Segundo a Visão Fenomenológica**. São Paulo-SP: cortez, 2011.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. Rio de Janeiro-RJ: Ediouro, 1997.

BOFF, Leonardo. **A águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

BOFF, Leonardo. **Ecologia: Grito da Terra e Grito dos Pobres**. Rio de Janeiro-RJ: Sextante, 2004.

BOHM, David. **A Totalidade e a Ordem Implicada**. São Paulo-SP: Cultrix, 1992.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional, Ministério do Meio Ambiente. **Plano Amazônia Sustentável**. Brasília, 2004.

CANÁRIO, Rui.(org.) **Inovação e Projecto Educativo de Escola**. Lisboa: Educa, 1992.

CANÁRIO, Rui. Estabelecimento de Ensino: A inovação e a gestão de recursos educativos. In. NÓVOA, Antônio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: IIE/Publicações, Dom Quixote, 1995.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo-SP: Editora Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo-SP: Editora Cultrix, 1987.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e Crítica**. São Paulo-SP: Cortez Editora, 1996.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. Trad. Instituto de Letras da Puc-Campinas-SP: Papyrus, 1988.

CASSIANO, Célia Cristina de Fiqueredo. **O Mercado do Livro Didático no Brasil do Século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo-SP: Editora Unesp, 2013.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da Educação**. Trad. Oscar Calavia Sáez. Campinas, Sp: Editora Autores Associados, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.

CHRISTIANS, Clifford G. A Ética e a Política na Pesquisa Qualitativa. In. DENZIN, Norman K. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre-RS: Editora Artmed, 2006.

COSTA, Rogério Haesbaert da. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 2004.

DEIRÓ, Maria de Lourdes. **As Belas Mentiras – a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo-SP: Moraes, 1979.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte-MG: UFMG, 1996.

DENZIN, Norman K. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre-RS: Editora Artmed, 2006.

DUPAS, Gilberto. **O Mito do Progresso ou Progresso como Ideologia**. São Paulo-SP: editora UNESP, 2006.

ENRIQUEZ, Maria Amélia Rodrigues da Silva. **Maldição ou Dádiva? Os dilemas do desenvolvimento sustentável a partir de uma base mineira**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Agosto de 2007.

FARIAS, Carlos Eugênio Gomes. **Mineração e Meio Ambiente no Brasil** 2002.

GALVAO, Juarez B. **Escola: Una e Múltipla**. Santarém-PA: Editora Tiagão, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GUATTARI, Feliz e ROLNIK, Suely. **Cartografia do Desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2000.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Paz e Terra, 1985.

IBGE 2000. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatística/populacao/censo2000/universo.php?tipo=31o/tabela13_1.shtm&uf=15 . Acesso em 01/04/2010.

IBGE Cidades. 2008/2009. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 01/04/2010.

INEP/MEC, 2007/2009. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 02/04/2010.

INOWE, Cristina Yumi Aoki. O conceito de regime global de biodiversidade. Proposta de um referencial analítico para estudo de experiências locais de conservação e desenvolvimento sustentável: O caso Mamirauá. In JACOBI, Pedro e FERREIRA, Lúcia da Costa. (Org.) **Diálogos em Ambiente e Sociedade**. São Paulo-SP: ANPPAS e ANNABLUME, 2006.

JICK, Todd. D., Mixing qualitative and quantitative methods: trinangulation in action. In **Administrative Quarterly**, vol. 24, nº 4, December 1979, pp. 602-611.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo-SP: Nova Cultural, 1996.

KENWAY, Jane. Educando Cibercidadão que Sejam “Ligados” e Críticos. In SILVA, Luiz Heron da (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis-RJ, 1998

KINCHELOE, Joe L. & MACLAREN, P. Repensando a Teoria Crítica e a Pesquisa Qualitativa. In. DENZIN, Norman K. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre-RS: Editora Artmed, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1976.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e Crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Rio de Janeiro_RJ: EDUERJ: Contraponto, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jeanne. **A construção do saber manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre-RS: Artmed, 1999.

LEFF, Enrique. **Discursos Sustentáveis**. São Paulo-SP: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de Saberes na Escola: suspeitas e apostas. In CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2000.

LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (org.); RODRIGUES, Maria Lucia. **Metodologias Multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília-DF: Liber Livro editora, 2006.

LINCOLN, J; DENZIN, N. K. O Sétimo Momento: deixando o passado para trás. In DENZIN, Norman K. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre-RS: Editora Artmed, 2006.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsks. **A Amazônia no Século XXI: novas formas de desenvolvimento**. São Paulo-SP, Editora Empório do Livro, 2009.

MACHADO, Edileine Vieira & CHAMLIAN, Luiz Aurélio. Inclusão e Cidadania: Possibilidade e Prática. In FURLANETTO, Ecleide Cunico; MENESES, João Gualberto de Carvalho & PERREIRA, Potiguara Acácio. **A Escola e o Aluno: relação entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor**. São Paulo-SP: AVERCAMP Editora, 2007.

MAFFESOLI, M. **O tempo das Tribos**. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 1987.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo-SP: Boitempo, 2013.

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo-SP: Editorial Psy II, 1995.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação Para a Além do Capital**. São Paulo-SP: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Crise Estrutural do Capital**. Trad. Raul Cornejo et al. São Paulo-SP: Boitempo, 2008

MCLAREEN, Peter. Traumas do capital: Pedagogia, Política e Práxis no Mercado Global. In SILVA, Luiz Heron da (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis-RJ, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-SP: HUCITEC-ABRASCO, 2010.

MONTEIRO, Maurilio de Abreu. **Meio Século de Mineração Industrial na Amazônia e Suas Implicações para o desenvolvimento regional**. Estudos Avançados. Nº 19 53, 2005.

MONTEIRO, Maurilio de Abreu & MONTEIRO, Eder Ferreira. **Amazônia: os (des) caminhos da cadeia produtiva do alumínio**. São Luis-MA: Forum Carajás, 2009.

MONZONI, Mario et al. **Juruti Sustentável: uma proposta de modelo para o desenvolvimento local**. Juruti-PA: log&Print Gráfica e Logística S/A,2008.

_____. **Indicadores de Juruti: monitoramento 2011**. Juruti/Pa: Gráfica Andrade, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas SP:Papirus,1997.

MULLER-PLANTEMBERG, Clarita. As precondições de previsão: conhecimentos da população acerca das cadeias de impacto do alumínio na Amazônia. Em D'INCAO, Maria Ângela e SILVEIRA, Isolda Maciel (orgs.). **A Amazônia e a crise de modernização**. Belém-PA: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2009, pp. 39-62.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. **CADERNO DE PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO, SÃO PAULO**, V.1, Nº 3, 2º SEM./1996. Disponível em: <http://www.regeusp.com.br/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em 10/07/2013.

NÓVOA, Antônio.(org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: IIE/Publicações, Dom Quixote, 1995.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo-SP; Editora Moraes; 12^a ed. 1978.

OLIVEIRA, D.A. **O Papel do Diretor no Quadro de Reestrutura do Trabalho Pedagógico**. Florianópolis-SC. Núcleo de Publicações – CED/UFSC. Série Documentos, 1990.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A Política do Livro Didático**. São Paulo-SP: Summus,1984.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; CECCON, Claudio. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis-RJ, Editora vozes, 1995.

OLIVEIRA, Francisco de. “A reconquista da Amazônia”. Em D’INCAO, Maria Ângela e SILVEIRA, Isolda Maciel (orgs.). **A Amazônia e a crise de modernização**. Belém-PA: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2009, pp. 83-96.

OLIVEIRA, J. B. **A Política do Livro Didático**. São Paulo-SP: Summus, 1984.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo-SP: Editora Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Eleições de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas-SP: Papirus, 1996.

PÈCHEUX, M. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.

PETRI, Verli. **Michel Pêcheux e a Teoria do Discurso nos anos 60**. Texto apresentado na Conferência de abertura da Semana Acadêmica de Letras da UFSM, em 2006. Disponível no site: http://www.ufsm.br/corpus/txts_profes/Verli_expressao.pdf. Acesso em 05/04/2010

PINTO, Lúcio Flávio. A Amazônia entre estruturas desfavoráveis. In. D’INCAO, Maria Ângela e SILVEIRA, Isolda Maciel (orgs.). **A Amazônia e a crise de modernização**. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, 2009, pp. 109-121.

PIRES, Álvaro P. Sobre Algumas Questões Epistemológicas de Uma Metodologia Geral Para as Ciências Sociais. In. POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

POPE, Catherine & MAYS, Nicholas. **Pesquisa Qualitativa na atenção à Saúde**. 2ª ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 2005.

POLIT, D. F. **Fundamentos da Pesquisa em Enfermagem**. 3 ed. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1995.

LEFF, Enrique. **Discursos Sustentáveis**. São Paulo-SP: Cortez, 2010.

REA, Louis M.& Parker, Richard A. **Metodologia de Pesquisa: do planejamento à execução**. Trad. Nivaldo Montigelli Jr. São Paulo-SP: Pioneira Thomson Learning,2002.

RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo-SP: Cortez, 2009.

ROCHA, Ariadne da Silva Nodari et al. **A política mineral na constituição de 1967**. Rio de Janeiro-RJ, MCT/ CNPq/ Cetem, 1987 (Série Estudos e Documentos).

ROMEU, Sônia Aparecida. **Escola: Objetivos Educacionais e Objetivos Educacionais**. São Paulo-SP. EPU.1987.

RUMSEY, Deborah. **Estatística para leigos**. Trad. Larissa Franzin. Rio de Janeiro-RJ: Altas Books,2010.

SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas-SP: Autores Associados,1995.

SANTIAGO, Anna Rosa F. **Projeto-Político Pedagógico da Escola: desafio à organização dos Educadores**. In. VEIGA, Ilma P. Alencastro. Projeto Político-Pedagógica da Escola: uma construção possível. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

SCHWANDT, Tomas A. Três Posturas Epistemológicas para a Investigação Qualitativa: interpretativo, hermenêutica e construcionismo social.In. DENZIN, Norman K. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre-RS: Editora Artmed, 2006.

SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1996.

SENNETT, Richard. **Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. trad. Marcos Aarão Reis. São Paulo-SP: editora record,1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. In. Jantsch, Ari Paulo & BIANCHETTI, **Lucídio. Interdisciplinaridade: além da filosofia do sujeito**. Petrópolis-RJ: Vozes,1995.

SERRA, Maurício Aguiar; FERNÁNDEZ, Ramón Garcia. **Perspectivas de desenvolvimento da Amazônia: motivos para o otimismo e para o**

pessimismo. Revista Economia e Sociedade. Campinas-SP, v.13, nº 2, p. 107-131, jul/dez.2004.

SILVA, Jair Militão. **A Autonomia da Escola Pública.** Campinas-SP: Papyrus, 1996.

SILVA, Jair Militão da. Et al. Demandas do aluno no projeto pedagógico. In. FURLANETTO, Ecleide Cunico; MENESES, João Gualberto de Carvalho & PERREIRA, Potiguara Acácio. **A Escola e o Aluno: relação entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor.** São Paulo-SP: AVERCAMP Editora, 2007.

SILVA, Luiz Heron da (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.** Petrópolis-RJ, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo Como Fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte-MG: Editora Autêntica, 1999.

SILVA, Luiz Heron. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SZYMANSKI, Heloisa. (org); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na Pesquisa em Educação.** Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa. **A Entrevista na Educação: a palavra reflexiva.** Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2010.

TRIVINHO, Eugênio. **Global: Visibilidade mediática, imaginário bunker e existência em tempo real.** São Paulo-SP: Annablume, 2012.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo-SP: Atlas, 1987.

ZUBEN, Newton A. Von. Sala de aula: Da angústia de labirinto à fundação da liberdade. In. Morais, Regis de (org.). **Sala de aula. Que espaço é este?** Campinas-SP: Papyrus, 1996.