UNIVERSIDADE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSANGELA APARECIDA HILÁRIO

**A ESCOLA DE LINHA EM RONDÔNIA: A PEDAGOGIA DA
DIVERSIDADE E ACOLHIMENTO DISCENTE NO INTERIOR DA
FLORESTA AMAZÔNICA**

São Paulo

2013

ROSANGELA APARECIDA HILÁRIO

**A ESCOLA DE LINHA EM RONDÔNIA: A PEDAGOGIA DA
DIVERSIDADE E ACOLHIMENTO DISCENTE NO INTERIOR DA
FLORESTA AMAZÔNICA**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, como exigência
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Educação, área de concentração Didática, Teorias
de Ensino e Práticas Escolares, sob a orientação da
Professora Doutora Nídia Nacib Pontuschka

São Paulo

2013

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rosângela Aparecida Hilário

A ESCOLA DE LINHA EM RONDÔNIA: A PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE E
ACOLHIMENTO DISCENTE NO INTERIOR DA FLORESTA AMAZÔNICA

Aprovado em ____/____/____

Professor Doutor: _____ **Instituição:** _____

Assinatura: _____

Professor Doutor: _____ **Instituição** _____

Assinatura: _____

Professor Doutor: _____ **Instituição:** _____

Assinatura: _____

Professor Doutor: _____ **Instituição** _____

Assinatura: _____

Professor Doutor: _____ **Instituição** _____

Assinatura: _____

São Paulo

2013

Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Fernando Pessoa

DEDICATÓRIA

Foto 01: HILARIO, 2012.

Para minha avó Djanira que teve coragem de sonhar com este dia, para minha mãe Nina que me fortaleceu e nutriu de amor até que o dia chegasse, para o Igor que me concedeu a imortalidade e suportou as ausências para organizar este pensar e para Sophia, que vai continuá-lo com vez e voz na vida.

AGRADECIMENTOS

Foto 02: LEANDRO, 2013.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas...

Que já tem o formato de nosso corpo...

E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares...

É o tempo da travessia

E se não ousarmos fazê-la...

Teremos ficado... sempre...

À margem de nós mesmos...

Fernando Pessoa

Outra vez é setembro. Setembro mês da primavera, setembro das minhas travessias, setembro de minhas mudanças, de minha reorganização como ser humano em busca do direito de sonhar e realizar sonhos. Em setembro, há exatos quatro anos eu mudava minha vida e experimentava emoções contraditórias e convergentes que me tiravam da zona de conforto e me lançavam em dois novos status, social e pessoal: tornei-me professora de uma universidade federal e avó, com intervalo de dezenove dias entre uma emoção e outra.

Estou muito distante geograficamente dos caminhos que levam aos mesmos lugares. Ousei fazer a travessia. Conheci novos sabores, novos sons, novos saberes e novas formas de acomodar tudo isto dentro desta identidade mestiça, feminina, diversa que está em processo de mutação constante. Parei com o suco de mamão papaya e tomo suco de cupuaçu, de buriti. Aprendi a conhecer primeiro e “caretear” depois. Troquei a balada pelo *piseiro*. As *marolas* pelos *banzeiros*. No processo, fui tomando contato com outra língua portuguesa, outros sotaques e cheiros e novos sentidos para vivenciar intensas emoções.

Por vezes, a travessia ficou tempestuosa e algumas pessoas, agentes e sentimentos ajudaram a manter-me em movimento, tornar a trajetória aprazível e iluminada. Estas pessoas, estes irmãos e irmãs, estas famílias, estes meninos e meninas que permitiram que eu chegasse aqui hoje, sempre vão ocupar um espaço especial em minha vida. A todos e todas dedico a chegada desta travessia e o direito de ter sempre um lugar especial em minha vida. Nomeando alguns homenageio todos e todas:

À minha orientadora, Professora Doutora Nidia Nacib Pontuschka que durante nosso tempo juntas, no tecer deste conhecimento, e a partir do exemplo de rigor científico temperado com generosidade, fez que aumentasse em mim o orgulho de ser professora, de ter minhas origens na escola pública de educação básica. Todas as palavras ditas e escritas não seriam capazes de traduzir o imenso privilégio de tê-la em minha vida; de poder compartilhar estes saberes e alegria deste dia com um ser humano tão impar, meu carinho e meu respeito para muito além do sempre;

As Professoras Doutoradas Circe Maria Fernandes Bittencourt e Sonia Maria Portella Kruppa que ao tecerem sugestões e críticas durante a qualificação contribuíram para a corporeidade atingida por esta investigação. Compartilho a percepção de que a generosidade na interlocução me fortaleceu para concluir a travessia;

Ao meu amigo Ederson Lauri Leandro que traduziu com poesia em imagens os relatos, esperanças e cotidiano das comunidades nas Linhas, nas aldeias da Amazônia além de ter contribuído na finalização da tese;

Para o meu amigo Januário Amaral, que segue acreditando ser o conhecimento a melhor estratégia contra a intolerância e que me alimentou e nutriu sobre todos os sentidos para que eu concluísse a travessia;

Ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia, na pessoa da Professora Eunice Johnson, amigos amorosos e acolhedores desde o primeiro momento em Rondônia, que não medirão esforços para a conclusão da travessia;

Ao Professor Doutor Alexandre de Salles e ao Instituto de Pesquisas de Rondônia, na pessoa da Professora Geruzza Vargas, parceiros no olhar amoroso necessário para investigar a Escola de Linha e permanência na caminhada;

A Tais, menina mulher pela alegria de ter me tornado avó de Sophia e ampliado minha preocupação com o mundo a ser entregue para nossa menina;

As minhas alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, que ao aceitar o desafio de compor um grupo de estudos para refletir sobre a diversidade se perceberam sujeitos e objetos da mudança do paradigma educacional para os coletivos diversos e iniciaram sua própria travessia;

Aos Professores e Professoras das Linhas em Ariquemes, Guajará Mirim, Machadinho do Oeste, Urupá, e todas aquelas que não pude conhecer; bem como os meninos e meninas, seus alunos, que estão em busca de seus sonhos, de construir sua própria trajetória. Sem estes sujeitos a travessia não teria sido possível;

Aos meus amigos e amigas novos, antigos, futuros. Na cidade que escolhi para viver um amigo é a família que se pode ter e tê-los fez com que a travessia fosse mais colorida, aconchegante;

Agradecer a Deus pelo tempo que ele me dá para viver. Agradecer nós, a vós e ao caminho bonito da gente encontrar (Cacaso). Enfim, agradeço a todos que tornaram a travessia possibilidade real para a chegada iluminada.

RESUMO

HILÁRIO, Rosangela Aparecida. A ESCOLA DE LINHA EM RONDÔNIA: a pedagogia da diversidade e acolhimento discente no interior da floresta amazônica. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A formação territorial de Rondônia foi definida com a criação do território Federal do Guaporé, por meio do Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, atendendo ao preceito constitucional de 1937 em seu artigo 6º: *A União poderá criar, no interesse da defesa nacional, com partes desmembradas dos Estados, territórios federais, cuja administração será regulada em lei especial*. Nesta perspectiva, um grande número de pessoas migrou para o Território por vontade própria ou não com a finalidade de povoar e buscar melhores oportunidades de sobrevivência. Em um tempo em que tudo estava por ser feito, as Escolas de Linha de Rondônia cumpriram e cumprem papel fundamental para implantação da escola como espaço de práticas sistematizadas para aprender e *vir a ser no mundo*, entre os migrantes que se fixaram no Estado, desde os tempos do Território Federal de Guaporé no início do século passado até os dias atuais. São Escolas da Floresta e da Diversidade, nas quais os herdeiros de pais não bem sucedidos nas várias economias de exploração da floresta se abrigam para sobreviver, trocar saberes e construir uma nova organização da cultura. Em função das políticas públicas que orientam ações para a escola de Educação Básica estas escolas tendem a desaparecer por força de normativas que a qualificam de ineficiente e onerosa financeiramente. Para chegar aos objetivos propostos realizamos uma pesquisa-ação por compreender que os principais atores/sujeitos do processo das escolas da floresta são os alunos, pais e professores e, por corroborarmos com a possibilidade de um hibridismo e complementariedade das metodologias de pesquisa participante e pesquisa-ação, vimos nessa modalidade de investigação um instrumento capaz de "empoderar" de voz e representatividade aos sujeitos/atores das referidas escolas e tornar visível seu sistema educacional periférico, relatando desta forma, as representações sociais desses indivíduos sobre o espaço/lugar da Escola de Linha e como o entendimento da diversidade cultural como valor a ser agregado ao currículo é importante para que os sujeitos obtenham sucesso em suas práticas. Como referencial foram utilizados os teóricos das Representações Sociais (Moscovici, Minayo), os autores da área de estudos culturais e políticas públicas (Kruppa, Bittencourt, Arelaro, Oliveira) os autores que escrevem sobre colonização e povoamento na Amazônia (Amaral, Gurgel do Amaral, Oliveira); Pontuschka e as alternativas pedagógicas para inclusão e "despadronização" do sistema escolar. Os resultados obtidos evidenciam que nos locais mais distantes de centros urbanizados, a instituição escolar não raras vezes, se constitui na principal referência da presença do Estado para as comunidades da Floresta. Transitar entre as múltiplas identidades em que a escola pública se organiza nas Escolas de Linhas exigiu além de um novo significado para as palavras espaço e cultura, a elaboração de um diálogo permanente entre as diversas ciências que orientam a formação do professor e as escolas, para avançar em uma proposta educativa que contemple e atenda a diversidade. Não basta universalizar o espaço; é preciso viabilizar o acesso de fato e fazer valer o estar na escola dando voz e relevância à cultura vivenciada pelos coletivos diversos fora da escola.

PALAVRAS CHAVE: Escolas de Linha – Formação de Professores – Políticas Públicas – Diversidade Cultural e Social – Rondônia

RESUMÉE

La Ligne de L'École en Rondônia: La pédagogie de la diversité et d'accueil des étudiants dans la forêt amazonienne.

La formation territoriale de Rondônia a été définie avec la création de la Guapore fédérale de territoire par le décret-loi n ° 5.812 du 13 Septembre 1943, étant donné le précepte constitutionnel 1937 à son article 6: L'Union apporte dans l'intérêt la défense nationale, avec des pièces provenant du démembrement des Etats, territoires fédéraux, dont l'administration est régie par une loi spéciale. Dans cette perspective, un grand nombre de personnes migré vers le territoire volontairement ou non dans le but de peupler et de chercher de meilleures possibilités de survie. À une époque où tout était à faire, Écoles ligne Rondônia remplies et jouent un rôle essentiel pour la mise en œuvre de l'école comme un lieu d'apprentissage et les pratiques de gestion des connaissances devenir dans le monde, parmi les migrants qui se sont installés dans l'Etat, depuis fois le territoire fédéral de Guapore le début du siècle dernier à nos jours. Sont des écoles forestières et la diversité, dans laquelle les héritiers des parents qui n'ont pas réussi dans les différentes économies d'exploitation de l'abri de la forêt pour survivre, l'échange de connaissances et de construire une nouvelle culture organisationnelle. À la lumière des politiques publiques que les actions d'orientation pour l'éducation de base scolaire de ces écoles tendent à disparaître sous les règlements qui sont considérées comme inefficaces et coûteuses financièrement. Pour atteindre les objectifs proposés mené une recherche-action pour comprendre que les principaux acteurs / sujets de la forêt de l'école sont les élèves, les parents et les enseignants, et corroborarmos avec la possibilité d'une hybride et la complémentarité des méthodes de recherche et participant à la recherche action, vu dans ce type de recherche un outil pour la habiliter voix et la représentation de sujets / acteurs de ces écoles et rendre visible leur système éducatif périphérique, de figurer dans cette voie, les représentations sociales de ces personnes sur l'espace / de l'école la ligne et comment la compréhension de la diversité culturelle comme une valeur à ajouter au programme est important pour les personnes à obtenir du succès dans leurs pratiques. Ont été utilisés comme des théoriciens de référence des représentations sociales (Moscovici, Minayo), les auteurs des études culturelles et les politiques publiques (Kruppa, Bittencourt, Arelaro, Oliveira) des auteurs qui écrivent sur la colonisation et le règlement de l'Amazonie (Amaral, Gurgel Amaral, Oliveira); Pontuschka et alternatives pédagogiques pour l'inclusion et le système scolaire. Les résultats montrent que, dans le plus éloigné des centres urbanisés, l'établissement d'enseignement n'est pas rare, constitue la référence principale de la présence de l'Etat dans les collectivités de la forêt. La transition entre plusieurs identités dans l'école publique est organisée dans les lignes Écoles nécessaires ainsi un nouveau sens à l'espace et de la culture termes, le développement d'un dialogue entre les diverses sciences qui guident la formation des enseignants et les écoles à avancer une proposition éducative qui répond et répond à la diversité. Ne vous contentez pas d'espace universel, il est nécessaire d'améliorer l'accès de fait et affirmer être à l'école en donnant la parole et la pertinence de la culture collective vécue par beaucoup en dehors de l'école.

MOTS-CLÉS: Écoles de Ligne - Formation des Enseignants - Politiques Publiques - Diversité Sociale et Culturelle –Rondônia.

SUMÁRIO de FOTOGRAFIAS

Foto 01: Sophia e sua tataravó Djanira.	05
Foto 02: Paineira na cidade de Cacaulândia, RO.	06
Foto 03: Requeiros no Garimpo de Ariquemes.	19
Foto 04: Escola de Linha na Beira do Rio Machado, RO.	37
Foto 05: Foto da série “Migrações na Amazônia”.	48
Foto 06: Casal Ribeirinhos	55
Foto 07: Requeiros	60
Foto 08: Por do Sol no Madeira	73
Foto 09: Ipê florescendo no Rio	97
Foto 10: Escola e Igreja próximo às estradas líquidas	122
Foto 11: Mãe e filha passeando na floresta	152
Foto 12: Mulheres caminhando nas Linhas	181
Foto 13: Crianças na janela	205

SUMÁRIO de TABELAS

01 - Sujeitos do estudo por função na escola	117
02 - Sujeitos do estudo por etnia	118
03 – Formação de professores	119
04 – Religião dos Sujeitos	119
05 - Quadro de alunos por etnia/nacionalidade	138

SUMÁRIO de GRÁFICOS

01 – Gráfico média de alunos por turma/Ariquemes	147
02 - Gráfico de média de horas – aulas diárias	148

SUMÁRIO DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

CONAE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBT – Movimento das Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONG – Organização não governamental

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PDE – Plano Decenal de Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC – Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa

PNE- Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAERO – Sistema de Avaliação de Rondônia

SEDUC – Secretaria de educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sonhe com aquilo que você quiser.
Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que se quer.
Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.
As pessoas mais felizes
não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor
das oportunidades que aparecem
em seus caminhos.
A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passam por suas vidas.
O futuro mais brilhante
é baseado num passado intensamente vivido.
Você só terá sucesso na vida
quando perdoar os erros
e as decepções do passado.
A vida é curta, mas as emoções que podemos deixar
duram uma eternidade.
A vida não é de se brincar
porque um belo dia se morre.

Clarice Lispector

Sumário

INTRODUÇÃO	21
1. O IMPACTO DOS PROCESSOS DE MIGRAÇÃO E POVOAMENTO DE RONDÔNIA NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	49
1.1. A Revolta da Chibata e Suas Consequências para o Povoamento nas Linhas	56
1.2. Migrações, Globalização e Cultura: Conceitos Fundamentais para Compreensão do Espaço na Escola de Linha.....	61
1.3. A Formação dos Coletivos Diversos na Escola Rondoniense	63
2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA GARANTIR O ACOLHIMENTO DA DIVERSIDADE NAS ESCOLAS DE LINHA.....	74
2.1. Legislação e Educação: O Direito Subjetivo à Educação na Constituição Federal de 1988 e sua materialidade nas Linhas	74
2.2. A Proposta da Educação Inclusiva nas Cartas Constitucionais: da Invisibilidade dos Direitos da Constituição de 1934 a Constituição Cidadã de 1988	76
2.3. Políticas Neoliberais Para a Escola Pública Brasileira.....	80
2.4. Escola do Conhecimento ou Escola do Acolhimento: As Práticas Educativas a nas Linhas	84
2.5. Políticas de Avaliação nas Linhas: A Interpretação dos Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.....	87
2.6. Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores.....	91
3. OS PERCURSOS METODOLÓGICOS: OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	98
3.1. O Acolhimento na Escola da Floresta: Os Contextos da Pesquisa	108
3.2. Os Sujeitos Inseridos nos Contextos da Comunidade	117
3.3. Coleta de Dados	119
4. TRAJETÓRIA ANTROPOLÓGICA E REPRESENTAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE ENTRE OS SUJEITOS NAS ESCOLAS DA FLORESTA.....	123
4.1. Formação Docente e Diversidade Discente: Desempenho Escolar das Crianças das Linhas.	132
4.1.1. A Comunidade e a Escola de Guajará Mirim	135
4.1.2. A Escola de Ariquemes	141
4.1.3. IDEB -201: Análise dos dados emanados no último biênio	149
5. TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES DAS LINHAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE AFETIVIDADE E DOCÊNCIA.....	153
5.1. A Professora Veterana de Guajará Mirim.	158
5.2. Junior: Aproximações e Distanciamentos do Professor Requeiro	165
5.2.1. O Racismo no Garimpo: Percepções, Vivências e Representações.	172
6. A VOZ DOS ALUNOS NO SISTEMA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS LINHAS.....	182

6.1. Demarcando os limites da teoria	182
6.2. Sujeitos em Busca do Reconhecimento no Percurso Escolar: A Diversidade Discente Reorganiza Seus Saberes.....	191
6.3. A Menina que Não Quer Ser Empregada Doméstica	195
6.4 Novas Organizações Familiares: O Estigma do Filho de Duas Mães	200
7. CONSIDERAÇÕES PARA AMPLIAR A REFLEXÃO E INICIAR O DEBATE	206
APÊNDICES	224

Foto 03: LEANDRO, 2010

(...) Quem são estes desgraçados
Que não encontram em vós
Mais que o rir calmo da turba
Que excita a fúria do algoz?
Quem são? Se a estrela se cala,
Se a vaga à pressa resvala
Como um cúmplice fugaz,
Perante a noite confusa...
Dize-o tu, severa Musa,
Musa libérrima, audaz!...

São os filhos do deserto,
Onde a terra esposa a luz.
Onde vive em campo aberto
A tribo dos homens nus...
São os guerreiros ousados
Que com os tigres mosqueados
Combatem na solidão.
Ontem simples, fortes, bravos.
Hoje míseros escravos,
Sem luz, sem ar, sem razão. . .

São mulheres desgraçadas,
Como Agar o foi também.
Que sedentas, alquebradas,
De longe... bem longe vêm...
Trazendo com túbios passos,
Filhos e algemas nos braços,
N'alma — lágrimas e fel...
Como Agar sofrendo tanto,
Que nem o leite de pranto
Têm que dar para Ismael.

Castro Alves

INTRODUÇÃO

Nos anos finais do século XX ocorreram importantes mudanças sociais, culturais e históricas induzidas pelos processos de redemocratização da sociedade brasileira: os movimentos sociais, as associações de operários, as associações de estudantes entre outras entidades representativas estabeleceram uma agenda política cuja intencionalidade era a recuperação do estado de direito garantido pela democracia.

Após conviver mais de vinte anos com os desmandos da ditadura militar (instalada no poder em 1964) com invasão e fechamento de universidades, extinção de disciplinas escolares e a colocação de toda a sociedade em um regime de exceção, os brasileiros tiveram oportunidade de recuperar sua cidadania por meio da instalação de um marco legal que tencionava garantir direitos e compartilhar responsabilidades: a Constituição Federal de 1988.

A nova Carta Constitucional foi elaborada na perspectiva de garantia que os direitos humanos fossem oportunizados a todo o brasileiro independente do espaço que ocupasse na pirâmide social. Não por acaso, a Carta Constitucional ficou conhecida pela alcunha de Constituição cidadã; sendo por isto um documento extenso, (em tese) com abrangência e cobertura de todos os aspectos, correntes ideológicas e fluxo de forças divergentes e convergentes para viver e conviver em meio à diversidade mestiça, social e econômica brasileira. De todos os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, na perspectiva da assunção à cidadania de os brasileiros, o mais significativo foi o direito de **todos**¹ os brasileiros e as brasileiras terem acesso à escola: os filhos e filhas dos trabalhadores, os trabalhadores e trabalhadoras, os camponeses, os operários.

Por outro lado, as mudanças econômicas impulsionadas pelos avanços da tecnologia da informação e da comunicação tornaram imperiosa uma mudança na ordem econômica tornando as práticas e estratégias do capitalismo em voga ainda mais vorazes no final do *breve Século XX*: as nações que não ousassem atender ao chamado de *modernização* imposto pelo capital e controle exercido pelos avanços da tecnologia da informação e comunicação e não teriam acesso à capital internacional para financiamento de projetos internos. As políticas neoliberais se instalaram com força e se fizeram presentes nas reformas políticas e econômicas do final do século, redundando em mudanças profundas no interior da instituição escolar.

¹ Grifo da autora

Fazia-se necessário alfabetizar aos cidadãos brasileiros, melhorar os índices de aprendizagem e negatizar a evasão escolar, formar professores, formar cientistas, desenvolver lideranças representativas que mudassem todas as concepções vigentes permitindo a permanência do mesmo status quo, urbanizar as cidades e assumir a vocação do país do futuro dar voz as minorias representadas pelos trabalhadores sem terra, pelas etnias indígenas expropriadas de sua identidade, pelos seringueiros sem trabalho, pelos requeiros sem garimpo, pelos operários sem emprego, pelos alunos sem escola.

Para tanto foi realizada mais uma reforma educacional que pudesse abarcar a grande massa de crianças e jovens *expulsos* da escola por não conhecerem ou não dominarem as suas linguagens, os seus códigos, as normas e os ritos, enquanto instituição zeladora do mais caro ideal da classe média burguesa que ascendeu durante a ditadura militar: a distinção existente entre os educados, os preparados para liderar e a grande maioria tolerada para receber ordens diante do estabelecido desde sempre, a quem era destinada uma educação para acomodá-los diante de um papel predestinado. Era preciso quebrar paradigmas, promover a distensão para obter acesso ao financiamento internacional da economia por meio de agências de fomento internacionais como o Banco Mundial.

A carta constitucional articulava o desenvolvimento econômico e social ao acesso irrestrito de todas as pessoas (inclusive aquelas que não tiveram acesso na idade certa) em processos de aprender e determinava o desenvolvimento de políticas públicas para todas alcançarem o sucesso. Em seu artigo 214, por exemplo, prescrevia a elaboração de legislação específica para organizar o Plano Nacional de Educação com duração plurianual que deveria propor metas, objetivos e estratégias ao *Poder Público para erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país.* (BRASIL, 1988)

As preocupações com a diversidade presente na escola como representativa do fenômeno da perpetuação das desigualdades sociais, econômicas e de acesso à cultura formal permeiam todo o desenvolvimento do texto legal e inspiraram a organização de políticas públicas com vistas a diminuir a distância existente entre a escola dos privilegiados e a escola dos pobres, *a escola do conhecimento e a escola do acolhimento.*

A materialidade do texto legal não trouxe resultados que sinalizassem com o sucesso das políticas públicas elaboradas no bojo das reformas educacionais do final do século XX no Brasil: continuam existindo e persistindo problemas de fracasso das crianças pobres nas propostas educativas da maneira como são apresentadas, as escolas continuam sendo comparadas a partir de uma lente do “padrão” sobre o “diferente”, embora tenham comunidades diversas, estruturas diferentes e até professores com formação diferente, propostas educativas uniformes a partir de currículos prescritivos ditados por avaliações institucionais que continuam penalizando as crianças das classes sociais desfavorecidas.

A contradição presente consiste no *acesso* de todas as crianças com presença obrigatória na escola, mas não necessariamente vivendo a escola e aprendendo na escola é um pesadelo pedagógico que ainda persiste em todas as regiões do Brasil.

Nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil se constituem *pedra pedagógica* não removida em toda sua variedade multifacetada de etnias, socioeconômica, etárias, urbanas e rurais, de cores e sabores, não podendo ser comparadas a nenhuma outra organização escolar e, portanto, ter suas práticas pedagógicas, seu calendário escolar e sua avaliação de processos calcadas em uma escola real e não no ideal descrito nos documentos para financiamento da educação. Para não perpetuação do estigma da escola dos pobres, sem estrutura, com professores que se veem como de segunda classe e com práticas e propostas que não se ajustam aos contextos e deixarem de ser representadas como exemplos de anacronismos pedagógicos.

Assim, a temática desta investigação é abrangente: é a perspectiva da professora formada e com identidade docente constituída na zona urbana paulistana, caloura na academia e formadora de professores no Norte do país sobre as práticas desenvolvidas em uma escola pública no espaço da cultura ribeirinha que se organiza como as curvas dos rios. Destaca-se o fato de ser a tese defendida aqui elaborada a partir do pressuposto de acolhimento ser diferente do assistencialismo que parece condenar aos mais vulneráveis socialmente a uma existência feita de caridade e concessão, sobre o que é possível, é ganho ou concedido pelo poder público; para um acolhimento necessário para as crianças das classes populares terem uma chance real de viver a escola: merenda, transporte escolar, biblioteca e um ano a mais de estudos para que possam aprender os códigos e condutas exigidos para se obter sucesso na escola de educação básica. Não é concessão; é direito.

Rondônia é um ente federado cortado de uma ponta a outra pela diversidade e que tem como maior característica de sua peculiaridade a formação demográfica: reúne em um mesmo espaço pessoas de diversos lugares do Brasil e de fora do país, com os mais variados perfis, com diversas representações sobre o mundo, a escola e a floresta que circunda o complexo fluvial. A Floresta é o caminho trilhado pelos oprimidos de todas as horas concebendo sonhos nascidos nas mais diferentes leituras do mundo, os quais parecem ter como ponto de partida uma escola e uma professora disposta a acolher os herdeiros sem terras, sem herança, sem trabalho que habitam as Linhas das cidades rondonienses. Linhas são estradas de terra nas quais se organizam comunidades remanescentes dos períodos econômicos de efervescência no extrativismo *na e da* Floresta, e que concluído o período perdem sua funcionalidade e são deixados a mercê de sua própria sorte.

As Escolas de Linha de Rondônia cumpriram e cumprem papel fundamental para implantação da escola como espaço de práticas sistematizadas para aprender e *vir a ser no mundo*, entre os migrantes² que se fixaram no Estado, no início do século passado até os dias atuais. Possuem características e rotinas muito peculiares, reunindo em seu interior crianças de toda a extensão da Linha, o que pode significar até vinte quilômetros de distância entre a casa da criança até o ponto onde está localizada a escola. É uma escola estruturada e pensada para os filhos e filhas dos oprimidos e explorados que estiveram presente em todas as economias, desde o tempo em que o Estado de Rondônia se chamava Território Federal do Guaporé, sobre responsabilidade e administração do governo federal. Na sua origem a Escola de Linha estava ligada a apenas uma comunidade específica. Atualmente existem as Escolas Polos que reúnem em um mesmo espaço crianças de diversas Linhas, e mesmo de fora delas.

Nesta investigação assumimos a intenção de investigar uma Escola de Linha tal como se apresentava em sua origem a qual denominaremos Cupuaçu, por se tratar de um espaço no qual nasceu e é mantida pelas crianças e pela professora uma árvore da fruta. A Escola de Linha com características de Escola Polo referenciada se encontra em um Distrito próximo a Ariquemes, uma das principais cidades de Rondônia. No caminho do Distrito tem sobrevivido a devastação provocada pelo garimpo uma árvore

² Os migrantes das Linhas são trabalhadores sem qualificação que foram para a cidade para trabalhar na engrenagem das economias e na terra e transformaram-se em camponeses sem terra. São agricultores familiares que utilizam a força do trabalho familiar para sobrevivência, para inserção no capital de forma subalterna e recorrendo a biscates e programas sociais para formar a renda familiar.

solitária de Açaí. Para manter o anonimato dos espaços e preservar professores e alunos que contribuíram com sua generosidade para o desenvolvimento deste trabalho, nomearemos assim as duas escolas: Cupuaçu e do Distrito Açaí.

A densidade da diferença como fator de enriquecimento cultural, bem como a legitimidade da diversidade como marco regulatório das relações nestas escolas, postergando processos de discriminação e marginalização dos alunos moradores das comunidades das Linhas para a segunda fase do ensino fundamental (do sexto ao nono ano) se apresentaram durante o desenvolvimento desta investigação como o diferencial destas instituições educativas: o acolhimento funciona como motivação para frequentar a escola.

Assim, nesta pesquisa investigamos como as representações sociais de professores e alunos das duas Escolas de Linha (dos cinco anos iniciais da educação básica) organizam, orientam, impactam e reorganizam processos didáticos de aprender e ensinar fortalecendo o diferencial e intervindo de fato nas rotinas e afazeres dos moradores das Linhas. Buscamos a compreensão de como as concepções destes professores sobre a diversidade discente, as representações culturais e leitura de mundo afetam suas práticas e consolidam a escola como única representação do Estado nestes lugares.

A intenção é o estabelecimento de um aprofundamento teórico, metodológico e interpretativo para tradução e ampliação do nosso fazer docente nos processos de formação dos professores que se encaminham para as Linhas, a compreensão de como se organizam para alcançar o sucesso em suas práticas pode servir de referencial para o acolhimento e sucesso de outras crianças que estão na escola, mas não vivem plenamente a escola. O objetivo principal da pesquisa é analisar como o histórico de vida dos professores e sua formação contribui para fazer frente aos processos educativos de inserção nos espaços facultados aos meninos e meninas da classe popular, por meio das políticas públicas de inclusão para acesso, permanência e aprendizagem, no bojo da redemocratização brasileira do final dos anos oitenta do século passado.

Como objetivos secundários há intenção de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas para permanência com aprendizagem, como as políticas de acolhimento contribuíram para ampliar oportunidades de viver e aprender na escola e como a legislação e o desenvolvimento de políticas públicas permitiram que a permanência destas crianças fosse efetivada com sucesso em sua vivência escolar, bem como sua

marca de diverso e pobre influenciou metodologias de aprender e ensinar nas escolas públicas de um pedaço da Amazônia Brasileira. As questões que nortearam a organização desta investigação foram: Que escola? Qual currículo? Com que formação docente? Para qual sujeito histórico? Quais práticas foram pensadas e formuladas para materializar ações de inclusão dos excluídos que finalmente tiveram acesso facultado aos sistemas escolares?

Cabe ressaltar que esta investigação está em consonância e articulação reflexiva com os documentos que apresentam e orientam as diretrizes do Estado Democrático Brasileiro no que tange as questões da diversidade e as relações estabelecidas pela escola com os representantes dos coletivos diversos que se agruparam em torno da proposta educativa presente nas Linhas. Nesta perspectiva cabe destacar os seguintes norteadores:

1. Os Planos Decenais de Educação/PDE – Elaborados pelo Ministério da Educação e promulgados por meio de Decreto Lei pelo Congresso Nacional, em especial aquele que traça metas a serem atingidas no bicentenário da Independência do Brasil (2011 -2022) e tratam especificamente de alfabetização na idade certa para compreensão, leitura e interpretação de textos, organização do atendimento para idade certa no ensino fundamental, expansão do Ensino Médio e melhoria numérica das aferições de avaliação institucional. O Plano traça dez diretrizes objetivas e vinte metas determinadas por estratégias para consecução. Para monitoramento e cobrança da sociedade de cada uma destas etapas são previstas avaliações sistemáticas com prêmios, incentivos e estímulos para cada conquista efetivada nas modalidades descritas e previstas. As metas são organizadas em torno do modelo de visão sistêmica da educação estabelecida em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A explicitação do Plano prevê estratégias distintas para a inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida, para alfabetização na idade certa, para melhorar os índices de sucesso nas escolas de educação básica e oportunizar a permanência e formação em todas as suas etapas, ampliação com vistas a alcançar a universalização do Ensino Médio entre outras intenções. A meta principal é elevar *o padrão* de aferição por notas de todos os municípios brasileiros ampliando sucessivamente até a nota 6,0, padrão dos países desenvolvidos do mundo, bem como promover a articulação e o confronto destas avaliações ao Programa conhecido como PISA (Programa Internacional de Avaliação de

Alunos) que atualmente alcança a média de 395 pontos para o Brasil e em torno de 271 pontos para Rondônia nos quesitos de ensino e alfabetização em ciências, educação matemática e língua materna.³ O Primeiro Plano Nacional de Educação foi organizado pelo Ministério da Educação em 1993, mas a intenção inicial parece não ter sido alcançada pelos movimentos sociais, associações de classe, enfim da sociedade com vistas à institucionalização de uma escola democrática e plural, que contemple a diversidade em todas as suas manifestações: a corporificação da teoria do acesso da diversidade materializado pelas forças e organização dos movimentos sociais parece não ter encontrado eco na burocracia paralisante da lei em ação. Não era para ter sido uma proposta de um partido, de um governo, mas a somatória de vozes constituintes e representantes do tecido social manifestando a necessidade de promover escolarização com intuito de atender as necessidades de desenvolvimento. O texto final acabou por ser a tradução das determinações das agências internacionais de financiamento a educação. A voz dos movimentos sociais foi “enrouquecida” por interesses do capital.

2. Constituição da República Federativa do Brasil: As elites brasileiras sempre estiveram mais preocupadas com seu enriquecimento e manutenção dos seus privilégios do que a formação educacional e cultural das classes menos favorecidas e fizeram questão de marcar esta intenção por meio do conjunto dos textos legais dispostos na CF, apesar do discurso afirmar ao contrário. A contradição consiste na crença dos direitos se materializarem apenas por meio de decretos, leis e normas para regular as relações, as práticas, as propostas e as avaliações que vão permitir acesso e permanência. Foram relegados ao segundo plano, em uma eventual regulamentação nos Estados, aspectos importantes como formação inicial e continuada de professores para promover práticas educativas em uma nova realidade das inclusões, estrutura das escolas fora do eixo centro sul, utilização das novas tecnologias para potencializar “educação” em massa. O resultado são espaços nos quais as crianças desenvolvem suas tarefas em meio a condições inóspitas de calor, falta de cadeiras para sentar, falta de água potável para beber e deficiência na quantidade e entrega da merenda escolar, crianças abandonam a escola para participar dos processos do extrativismo predatório da floresta, da ocupação ilimitada de espaços nos quais o Estado deveria agir por igrejas neopentecostais, de continuidade da ignorância, do sexismo, do racismo e do preconceito por meio da ausência do poder público como regulador das relações e mediador nas tensões. A

³ Dados disponíveis no Portal do INEP - inep.gov.br/compromisso-todos-pela-educacao. Acesso em 18 de julho de 2013.

Constituição de 1988 tem a prerrogativa de proporcionar a reconquista da cidadania plena. O clamor popular orientou a filosofia legal de educação como direito social e que, portanto, deveria ser universal, gratuito, democrático, laico e de *elevado padrão de qualidade*. Para tanto, deveria pautar-se nos seguintes princípios fundamentais: igualdade de condições e acesso, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e o saber e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O conhecimento da Constituição Brasileira propõe ações de materialidade da educação para todos os brasileiros com vistas a impedir que a ignorância subjugu as comunidades mais pobres.

3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – O retorno ao estado de direito e a normalidade democrática organizada em torno da redação da nova constituição propugnava a necessidade de traduzir em normas a organização de um sistema de ensino que atendesse as peculiaridades de um país de dimensões continentais como é o Brasil. Para tanto, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada pelo Congresso Nacional após oito anos de embates, com forte influência do MEC como legitimador do processo por meio de Fóruns, encontros e debates. Importante ressaltar ter sido esta organização levado a termo pelos burocratas do Ministério, considerados em alguns momentos ilegítimas, por se apresentarem prontas e unilaterais. O debruçar para entendimento do longo processo de tramitação da Lei e das forças que se organizaram e contrapuseram à proposta inicial do relator Darcy Ribeiro foi um momento importante da leitura de textos para interpretação de contextos. Para tanto procuramos nos ater a uma abordagem das principais inovações introduzidas pela Lei no que concerne ao acolhimento, acesso e permanência de todas as crianças na escola, os *embates de cidadania* para delineamento da utopia que modificaria a realidade educacional.

Em articulação com os citados documentos foi fundamental a leitura interpretativa dos orientadores da organização dos currículos escolares, sobretudo no ensino da língua materna, ainda utilizada nas escolas da diversidade como instrumento de manutenção do poder e da organização hegemônica do conhecimento das classes dominantes sobre os saberes e cultura das classes dominadas: os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais que tratam (ou tencionam dar tratamento reflexivo) aos conteúdos da diversidade tornados objetos de reflexão e de aprendizagem de professores e agentes educacionais por meio do currículo de formação.

Houve necessidade de estudar também aos programas complementares para acolhimento das crianças das classes populares na escola fomentados a partir da política pública para acesso e permanência em condições (em tese) de igualdade de oportunidades diante dos cânones escolares: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) fundamental nas Escolas de Linha tendo em vista o tempo que as crianças demoram em ir e retornar da escola, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que infelizmente nas Linhas só contempla a distribuição de livros didáticos descontextualizados da realidade e reduzem a possibilidades de leitura de diferentes gêneros textuais para os alunos como possibilidade de criar gosto nos alunos e o Programa Nacional de Transporte Escolar, que seria de grande valia se funcionasse em todas as Escolas de Linha, mas que infelizmente em grande medida funciona apenas em épocas datadas do calendário, como por exemplo, períodos eleitorais. O inverno amazônico castiga as regiões mais pobres com chuvas intermitentes obrigando que algumas localidades suspendam as aulas em função do alto nível de periculosidade das estradas sem asfalto rondonienses.

O reconhecimento da importância das Escolas das Linhas para as comunidades do entorno e dos avanços alcançados muitas vezes por um professor solitário que investe toda sua esperança, afetividade e tempo no desenvolvimento dos alunos representantes da diversidade não diminui as dificuldades relacionadas à ausência do Estado para oportunizar oportunidades de desenvolvimento social, tendo em vista a permanência das pessoas naqueles espaços estar vinculada a falta de opções para sobrevivência em outros, expulsando as pessoas cada vez mais para dentro da floresta, longe dos rios e das terras férteis.

Embora reconheça o imperativo da necessidade de considerar os questionamentos surgidos na organização da escola constituída na diversidade, multifacetada e democrática em seu acesso, a complexidade de seu funcionamento e da proposição de práticas que redundem em sucesso na aprendizagem das crianças pobres não foi ainda incorporada pela instituição. As avaliações que apresentam os avanços empreendidos pela educação sistematizada nas Linhas não são referência para a formulação de políticas públicas e acolhimento total na Escola de Linha. Os estudos sobre currículo, cultura e formação de professores para diversidade nos serviram como ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho.

A intolerância, o desconforto com a diferença, a análise de perspectiva em novas dimensões parecem ser substituídas pela necessidade da solidariedade entre a diversidade para sobrevivência em um ambiente inóspito. Pelo menos durante os cinco primeiros anos de escolaridade os diferentes convivem, trocam experiências, dividem merenda, trocam experiências e parecem aprender.

Entretanto, as meninas negras continuam não sendo noivas da quadrilha, os meninos da etnia Gavião têm de se submeter a ver sua cultura desrespeitada por quem não compreende as fundamentações, os meninos bolivianos continuam sendo ouvintes nas Linhas em razão de serem considerados estrangeiros e os haitianos recém-chegados estão sendo preparados para assumir postos de trabalho que ninguém deseja.

A constatação que emerge nas considerações finais faz com que fique evidenciada a postura embrionária da instituição escolar para propor práticas pedagógicas, para educar e lidar com as diferenças, com nossa cultura mestiça, para oportunizar escolhas. A relação dialética entre conhecimento e emancipação parece sempre estar em processo de reinício. O que efetivamente fez diferença na escola e para os alunos é o acolhimento oportunizado por meio dos professores.

A tese aborda um assunto contraditório e polêmico: como as políticas de assistência ao escolar parece ter se mostrado um paliativo ineficaz no qual as crianças representantes da diversidade estão na escola, e não se veem representadas na escola a não ser durante o período e se tiverem sorte de encontrar um profissional da docência que utilize sua autonomia a favor delas, do entendimento de sua cultura familiar, de um ponto de partida que parta de conceitos conhecidos para conceitos desconhecidos, do local para o global, do micro para o macro. O tema é negligenciado na escola e assim para desvendar as tramas que envolvem o tecer destes saberes nos utilizamos dos seguintes referenciais teóricos:

1. Teoria dos Estudos Culturais: corrente teórica que tem como foco a interpretação das culturas como estratégia para ampliar o sucesso das práticas escolares dos oprimidos, dos diferentes e da diversidade. Como referências basilares se destacam nesta pesquisa o pensamento pedagógico de Paulo Freire: são clássicas suas concepções do conhecimento como possibilidade de emancipação do oprimido em todas as épocas, as quais superaram a visão maniqueísta de certo e errado, o bem e o mal. De acordo com Brandão (2001) esta foi uma marca presente em todo o legado político e pedagógico de Paulo

Freire: os movimentos de cultura popular no Brasil e a criação das primeiras experiências de cultura popular do Brasil dependem do desenvolvimento de uma perspectiva de como os meninos e meninas aprendem a partir de seus contextos, de suas experiências, de seu olhar sobre o mundo e seus fenômenos. De acordo com o autor a assunção das identidades sociais está diretamente relacionada à decadência do padrão e a emergência da pluralidade de visões multifacetadas que surgem da identidade mestiça brasileira. Três perspectivas vão marcar esta assunção da diversidade como marca identitária em Rondônia: as teorias sociológicas e culturais voltadas para a compreensão da diferença como valor a ser agregado às culturas, o hibridismo cultural que emerge dos processos de desterritorialização e migrações sucessivas e o as reformas educacionais calcadas em teorias neoliberais do final do século XX. Associada a esta linha nos servimos dos estudos sobre intolerância, pluralismo cultural e do currículo de formação de professores como estratégia para repensar novas possibilidades na escola de educação básica calcada na diversidade. Para compreendermos a abrangência do conceito de intolerância, totalitarismo, racismo e sexismo, e ressignificá-lo a luz do contexto do campo da pesquisa nos utilizamos das teorias desenvolvidas por Arendt (1995, 2010) e BOBBIO (1992). Na linha teórica do estudo do Currículo recorreremos principalmente (mas não exclusivamente) aos seguintes pesquisadores: Arroyo (2011, 2008, 2000, 1997, 1986), Tomaz Tadeu da Silva (2004, 2001 e 2000), Candau (2006, 2003), Chndaiderman (2005). Em relação aos pesquisadores e estudos que têm como objeto de estudo a cultura amazônica podemos destacar: Gurgel do Amaral (2006, 2008, 2012^a, 2012b), Amaral (2004, 2010), Loureiro (2001). Para a análise sociológica da pesquisa na escola foram utilizados excertos dos estudos de Bourdieu (1997) e Forquin (1993). Não podemos deixar de citar os estudos da antropologia cultural de Matta (1981) e Martins (1991, 1990) entre outros. Para estudo dos espaços geográficos como variável importante na formação cultural e profissional do docente, bem como da tradução dos saberes docentes em metodologias para o sucesso das crianças pobres, utilizamos os estudos de Pontuschka (2002a, 2002b, 2004, 2006, 1999, 1991). Para a análise interpretativa das políticas públicas em educação aplicadas aos contextos das Escolas de Linhas utilizamos os resultados das pesquisas desenvolvidas por Arelaro (2003) Bittencourt (1994 2005), Kruppa (2001^a, 2001b, 2003), Oliveira (1999, 2001, 2006, 2009).

2. Teoria das Representações Sociais: no entendimento desenvolvido no decorrer deste estudo, embora seja mais utilizada no campo da psicologia social imbricada com a sociologia, por sua contribuição a Teoria da RS pode ser estudada e analisada a partir do campo dos estudos e investigações das ciências sociais. O fenômeno da diversidade impondo sua cultura e seus saberes a partir de representações distorcidas sobre o real tornou-se mais compreensível a partir do entendimento das representações dos professores sobre o *aluno padrão* e dos alunos sobre a função da escola no cotidiano das Linhas. Os principais autores que embasaram a teoria das representações sociais foram Sergei Moscovici (1978, 2003), Minayo (2003, 1991), Robert Faar (2003, 1991).

O processo de elaboração desta pesquisa e definição do quadro para a emersão teórica necessária não foi simples: não havia registro, memória sobre as Escolas de Linha, sua funcionalidade, suas professoras, as práticas que envolveram educar há mais de cinquenta anos aos excluídos, aos oprimidos moradores do interior da floresta. O ineditismo do tema teve de ser estudada a partir de uma perspectiva interdisciplinar de ciências articulando a antropologia cultural, a geografia, a história e a política pública no entendimento de ciência social, colocando no centro da reflexão a aprendizagem formal e sistematizada na escola como estratégia para melhorar a qualidade de vida e alçar a comunidade à condição de cidadão pleno.

Para tanto, os livros que compõem a sequência de reflexões sobre o conhecimento dos contextos como estratégia de emancipação do oprimido e do opressor, escritos por Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido, Ação Cultural para a liberdade, Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Autonomia e O ato de ler em três artigos que se completam) foram à escolha que buscou articular a rigorosidade necessária ao desenvolvimento da pesquisa de campo e a generosidade no tratamento com os sujeitos para tradução e transcrição fidedigna dos espaços, dos saberes em processo, da historicidade carregada de simbologia presente nas estruturas humildes destas escolas. A leitura de Paulo Freire me preparou para sistematização da Teoria das RS nos contextos das duas escolas delimitadas.

Por outro lado, a pesquisa de campo se mostrou ainda mais complexa para execução em função da instabilidade da política em Rondônia: os secretários de educação mudam muito. No período em que esta pesquisa foi realizada (2010 -2013)

houve seis trocas de secretário estadual de educação, duas trocas de secretários em Ariquemes e oito trocas de secretários em Guajará Mirim. Importante ressaltar que neste período houve uma única eleição para governador e uma eleição para prefeito.

Assim, a pesquisa de campo foi iniciada por meio de um estudo etnográfico desenvolvido com autorização das autoridades educacionais dos espaços descritos (2009/2010) e concluída com uma pesquisa ação sem autorização formal dos gestores do sistema, realizadas em finais de semana nas festas, cultos e casas dos moradores das comunidades das Linhas do estudo. De início a intenção era a aplicação de um questionário para coleta das informações sobre o aluno ideal e a escola *padrão naquela espaço*. Entretanto, a escolha não nos pareceu possível de traduzir a intensidade da relação pedagógica dos sujeitos professores com os sujeitos alunos, bem como as referências de seu histórico de vida repercutindo em seu fazer docente. Assim, optamos em solicitar aos participantes desta investigação um memorial sobre os caminhos e perspectivas que os conduziram a docência nas Linhas.

A leitura e análise destes memoriais identificaram questões que impactam diretamente ao acolhimento das crianças nas Linhas. O memorial se mostrou uma possibilidade forte de reflexão sobre os percursos de história familiar e formativos dos professores, a organização de suas práticas e o seu pensar sobre a necessidade educativa das crianças originadas das classes populares, como foram os próprios professores.

Na escrita do memorial as professoras e o professor desvelaram importantes aspectos de suas práticas e escolhas para as práticas docentes. O memorial foi aplicado em conjunto com um questionário socioeconômico que permitiu traçar as conquistas financeiras e materiais de cada um e o impacto destas conquistas em seu trabalho. O processo só não foi mais revelador em função do receio de serem identificados pelos gestores dos sistemas e perderem sua lotação nas Linhas.

As emoções eram contraditórias: pela primeira vez eram sujeitos dos seus saberes e de suas práticas, porém, reféns de um sistema perverso que lhes nega o direito a voz para manifestação de suas necessidades e pensamentos. Por este motivo, optamos por identificar as cidades, mas não as escolas. Por outro lado, os encontros com as crianças foram todos ricos em trocas, em renovação de energia e em descobertas. Inicialmente, tencionávamos desenvolver uma série de gravações com as crianças e suas famílias. No desenvolver desta investigação, a melhor metodologia para manutenção do rigor na análise sem ensaio prévio de respostas, foi um roteiro semiestruturado

desenvolvido em 12 encontros temáticos para conversar e escrever sobre família, escola, trabalho, sonhos, futuro, motivações para estudar. Todo o percurso foi devidamente registrado por um diário de campo e por trocas de correspondência com a orientadora em São Paulo.

Continuamos desejosas de manter a memória *alimentada* e não nos *deixarmos destruir* pela utopia de desejar consertar o mundo das ideias pedagógicas a partir desta investigação, bem como efetivar o compartilhamento deste saber com generosidade.

A pesquisa desenvolvida foi elaborada a partir das ideias desenvolvidas para a pesquisa educacional por Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), na qual buscamos trazer para a pesquisa qualitativa a análise do percurso formativo para a proposição de práticas pedagógicas e educativas voltadas para a diversidade da Escola de Linha. A intenção foi potencializar todas as oportunidades de interagir e coletar os dados para a investigação.

No processo, outro momento de desconforto: o fato de não se desejar excluir nenhum dado, nenhuma comunidade e a seleção do que compartilhar neste momento foi sofrida. O contexto escolar das Linhas mostrou-se um espaço rico em possibilidades que se esgotam ao final do quinto ano. Por isto, talvez as crianças posterguem a saída deste espaço educativo, e quando cumprem a finalização da educação básica o fazem na educação de jovens e adultos (EJA).

Nesse momento, de definições e despedidas não é demais ratificar ser de grande valia as disciplinas cursadas, os congressos que participamos e, com certeza, todas as leituras que foram desenvolvidas, todas as noites dormidas em aeroportos, o vai e vem de Porto Velho para a USP, da USP para Guajará Mirim, de Porto Velho para Ariquemes, e de novo para São Paulo, nos dias passados no escritório, na sala e na cozinha de minha orientadora e o intercâmbio de saberes que contribuíram para a organização das seções conforme a sequência:

Seção I – “Pedagogia da Diversidade: Escola de Linha, Migrações e Diversidade Discente em Rondônia” Nesta seção será apresentada o processo de formação e organização das Escolas de Linha, bem como, o impacto das migrações para a sua constituição como espaço de pessoas pobres, dos esquecidos da sorte, dos sem função nas Vilas, dos expulsos de seus espaços por conta da força do capital que impõe o determinismo econômico em detrimento de pessoas.

Seção II – “Políticas Públicas Para Garantir o Acolhimento da Diversidade nas Escolas de Linha” O objetivo desta seção é analisar como as políticas públicas para ampliação do acesso e criação de estratégias para prosseguimento e manutenção das crianças das classes populares nas escolas públicas nos anos finais do século XX impactaram e influenciaram as práticas pedagógicas, didáticas e metodológicas, bem como os resultados alcançados pelas crianças moradoras das Linhas.

Seção III - “Percursos Metodológicos Para a Pesquisa” Nessa seção é apresentado o percurso metodológico trilhado para a realização da pesquisa na escola e a grande questão que norteou o desenvolvimento da pesquisa: o acolhimento na escola como possibilidade de fato e de direito de inclusão. Na seção busca-se refletir sobre as referências teóricas para a análise de dados selecionados e utilizados na imersão do campo da pesquisa. Apresentam-se aos nossos seletos leitores avaliadores a contribuição do conhecimento do espaço geográfico, da investigação etnográfica, etapas do trabalho de campo, enfim a trajetória da pesquisa. São apresentados os procedimentos e o método para análise dos dados.

Seção IV – “Trajetória antropológica e representações sobre a diversidade entre os sujeitos nas escolas da floresta” – Nesta seção apresentamos os fundamentos teóricos que orientaram a organização deste saber em processo, suas concepções e pressupostos no entendimento de como foram materializadas as políticas de inclusão e acesso das crianças representantes dos coletivos diversos nas Escolas de Linha. São apresentadas também as comunidades do entorno das duas escolas, as escolas, um excerto da história e povoamento das Linhas, a constituição e história dos sujeitos participantes e nos quais são descritos os entraves para desenvolvimento, à influência da igreja e da instabilidade política no fazer pedagógico. Nossa intenção é demarcar a importância da Teoria das RS nas pesquisas em educação e da influência das referências culturais sobre os sujeitos sobre a escola.

Seção V – “Trajetórias dos Professores das Linhas: A voz dos professores no espaço das Linhas” - Nessa seção são apresentados as rotinas e percursos formativos dos sujeitos que atuam nas Escolas de Linha na perspectiva de análise dos contextos, dos sujeitos e seus discursos sobre o papel que cada um exerce e representa no cotidiano das Linhas, pautou-se na valorização dos enunciados do discurso, das informações e da reflexão científica que foram suscitadas a partir da teoria das representações sociais; da imersão nas escolas, nas práticas pedagógicas, na vivência e convivência dos sujeitos e

a formalização de seus pressupostos e práticas na consolidação de sua identidade docente, de sua palavra de professor.

Seção VI – “Os Coletivos Diversos relatam suas história” Nesta Seção apresentamos as representações dos alunos sobre o que seja a função da escola em suas vidas, as motivações para aprender aos conteúdos propostos pelas escolas e as expectativas em relação ao futuro tendo por como base os saberes escolares.

Então, passemos agora à apresentação dos pressupostos teóricos metodológicos da constituição e povoamento das Linhas. Afinal, não há pesquisa sem um lócus que instigue os questionamentos esclarecidos a partir de uma orientação teórica, com o apropriar-se dos conceitos que constituem a base da análise e deem envergadura ao esforço interpretativo. Ao que tudo indica o dever de casa da pesquisadora não admite simplificações. Transitar entre o Metrô Tucuruvi (em São Paulo) e a Madeira Mamoré (Rondônia) exigiu um diálogo permanente entre os vários ramos em que se dividem os estudos científicos para avançar em um conceito sobre o que seja o acolhimento para inclusão da diversidade. Para cada diverso há uma categoria e uma conversação específica a serem selecionadas a partir de critérios coerentes.

Foto 04: PEREIRA JR., 2012.

Não tenho sabença, pois nunca estudei,

Apenas eu seio o meu nome assiná.

Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,

E o fio do pobre não pode estudá.

Patativa do Assaré

SEÇÃO I

PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE: ESCOLA DE LINHA, MIGRAÇÕES E DIVERSIDADE DISCENTE EM RONDÔNIA.

Liberdade é pouco para mim. O que eu desejo ainda não tem nome.

Clarice Lispector

A Relação Pedagógica da Diversidade em Rondônia: Escolas de Linha

As Escolas da Floresta na Amazônia Brasileira adquirem os contornos, a historicidade e o perfil de acordo com o contexto em que está instalada. Assim, ela pode ser Escola de Linha em Rondônia, Escola Barco no Amazonas, Escola Aldeia no Pará, Escola Ribeirinha no Acre entre outras denominações que recebe e dos espaços que ocupa na função de levar práticas educativas sistematizadas para além dos lugares tradicionais nos quais a escola se encontra: todas conduzem as possibilidades oferecidas nos diversos contextos para inclusão da diversidade na escola pública.

Nesta seção será apresentado o processo de formação e organização das Escolas de Linha, bem como, o impacto das migrações para a sua constituição como espaço de pessoas pobres, dos esquecidos da sorte, dos sem função nas Vilas, dos expulsos de seus espaços por conta da força do capital que impõem o determinismo econômico em detrimento de pessoas.

As Escolas de Linha cumpriram e cumprem papel fundamental para implantação da escola como espaço de práticas sistematizadas para aprender e *vir a ser no mundo*, entre os migrantes que se fixaram no Estado, desde os tempos de Território Federal do Guaporé no início do século passado até os dias atuais. O processo de povoamento e desenvolvimento do Estado desde os primórdios está diretamente relacionado à maneira como a exploração dos recursos naturais direcionou as pessoas para incursões cada vez mais para o interior da Floresta, ao conceito de desenvolvimento e progresso que foi utilizado em cada um dos ciclos que deixaram para trás as comunidades das Linhas. Gramsci (2011) propugnava que a ideia de progresso está diretamente relacionada à relação de equilíbrio entre homem e natureza permitindo que os homens concebessem *racionalmente planos globais para sua vida*.

A fixação das pessoas as Linhas rondonienses, como de resto em toda a Amazônia Legal (todos os estados da Região Norte e mais os estados de Mato Grosso

do Sul, Mato Grosso, parte do Maranhão e Tocantins) obedeceram à lógica de povoamento baseada em um processo violento e opressor que foi deixando a margem todo àquele que não obteve a posse da terra ou não obteve sucesso na sua empreitada de exploração dos recursos da floresta. *A falta de políticas públicas de fixação do homem a terra geram o retorno* (OLIVEIRA, 2001, p.186) a lugar nenhum, por oposição o homem sem terra é o homem sem espaço para abrigar a si e sua família, sem trabalho e sem capital para plantar, criar animais ou exigir ser ouvido pelo poder público.

Nas Linhas, a condição para sobreviver é se conformar e não causar problemas, não chamar atenção sobre si, não exigir. Quem não se adequar ao *padrão* é compelido à saída, a não ter espaço nenhum. As famílias que residem nas Linhas não possuem atrativos ao capital: são trabalhadores sem qualificação, camponeses sem terra, lavradores sem máquinas, sem sementes e sem capital.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Pesquisas e Estatística/IBGE, a população dos 52 municípios de Rondônia está calculada em torno de 1.560.000 habitantes. Considerando-se dados disponíveis sobre o ano de 1976, o Território Federal de Rondônia possuía apenas dois municípios: Porto Velho e Guajará-Mirim, criados em 02 de outubro de 1914 e 12 de julho de 1928, respectivamente e com cerca de 110.000 habitantes; em números absolutos representa um crescimento de mais de mil por cento, sem a correspondente infraestrutura para recepção destas pessoas que chegaram e se instalaram nas cidades rondonienses. As condições eram precárias e se agravaram com a chegada do *estranho* com referências culturais diferentes, com uma interpretação de mundo diversa. Segundo Oliveira (2001, p.188):⁴

A ocupação recente da Amazônia é, pois, síntese e antítese desse processo violento. Se a abertura da posse pelo posseiro deriva da negação consciente à roletarização, a colonização tem sido a válvula de escape das pressões que a concentração e o remembramento da terra traz consigo, mas a realidade da floresta amazônica e a falta de

⁴ Em 1977, foi autorizada a criação dos municípios de Vilhena, Pimenta Bueno, Cacoal, Ji-Paraná e Ariquemes, todos surgidos a partir dos processos migratórios e ao longo da rodovia BR 364. Entre os anos de 1981 a 1995, foram criados os outros municípios do atual Estado de Rondônia, totalizando 52 municípios: Porto Velho, Guajará-Mirim, Ji-Paraná; Ariquemes; Cacoal; Pimenta Bueno; Vilhena, Colorado D' oeste; Costa Marques; Espigão D' oeste; Presidente Médici, Jaru, Ouro Preto D' oeste, Rolim de Moura, Cerejeiras, Santa Luzia D' oeste, Alvorada D' oeste, Alta Floresta, Nova Brasilândia do Oeste, Machadinho D' oeste, São Miguel do Guaporé, Cabixi, Nova Mamoré, Monte Negro, Governador Jorge Teixeira, Jamari (Itapuã), Urupá, Mirante da Serra, Ministro Adreazza, Theobroma, Alto Paraíso, Rio Crespo, Campo Novo de Rondônia, Corumbiara, Seringueiras, Candeias do Jamari, Cacaúlândia, Novo Horizonte D' oeste, Vale do Paraíso, Castanheira, Nova União, São Felipe D' oeste, Cujubim, Primavera de Rondônia, Alto Alegre dos Parecis, Teixeirópolis, Vale do Anari, Parecis, Chupinguaia, São Francisco do Guaporé, Pimenteiras D' oeste, Buritis.

políticas públicas de fixação do homem à terra geram o retorno. Os colonos retornados foram estudados por José Vicente Tavares dos Santos. A pressão que o capital exerce em um lugar, não é a mesma em outros lugares, liberando parcialmente parcelas do território destas ações.

No caso específico das Linhas, o que ocorre não é exatamente uma liberação; e sim uma acomodação das pessoas sem função na nova ordem econômica: as Linhas estão mais próximas da terra seca e longe dos rios que orientam a economia.

O Estado de Rondônia, rico de manifestações da diversidade em todas as suas formas e representações, sem identidade cultural consolidada, tem como maior marca de sua constituição a mestiçagem materializada por meio de várias gerações de migrantes de várias partes do Brasil e mesmo de outros países.

Neste processo, três condições foram se impondo na sua fixação aos espaços de trabalho: a organização de uma igreja, terras férteis para fixação e a fundação de uma escola para os filhos dos trabalhadores, e mesmo, por vezes, para os próprios trabalhadores que precisavam “aprimorar a leitura” para obter melhores resultados na exploração dos recursos naturais presentes na floresta.

No decorrer deste texto nos utilizaremos do conceito de mestiçagem em entendimento de que este traduz a mistura e o relacionamento fraterno e espontâneo entre pessoas, diferente de miscigenação que contém até hoje ecos de uma aproximação à força por meio da coação e da violência física entre indígenas, escravos e portugueses.

A mestiçagem pode ser entendida como um conjunto de valores éticos, estéticos, sociais, políticos etc., responsáveis pela criação de uma pretensa síntese cultural. Assim, o mestiço se tornou no interior desse modelo interpretativo, o símbolo nacional. Devemos observar que a mestiçagem não deve ser confundida com a miscigenação. A primeira foi responsável pela hierarquização étnico-racial a partir das teorias de branqueamento; a segunda resulta do violento intercuro sexual existente entre brancos, negros e indígenas (MUNANGA, 1999, p. 45).

Assim as Escolas da Diversidade possuem uma face e precisam de registro. São escolas que surgiram a partir da convivência mestiça ocasionada um pouco pela necessidade e outro tanto por afinidade. São escolas que poderiam ser classificadas como espaços dos saberes da floresta para os oprimidos de todas as épocas que “sobram” após o esgotamento das sucessivas economias que orientaram e organizaram

o desenvolvimento e povoamento. Segundo Hobsbawn, (1995) (...) *Acreditavam que o ciclo fazia parte de um processo pelo qual o capitalismo gerava o que acabaria por revelar contradições internas insuperáveis, achavam que elas punham em risco a existência do sistema econômico como tal.* Não é possível explicitar o que sejam as Linhas sem menção aos períodos de eufóricas flutuações do crescimento econômico motivados pela extração desmedida e farta dos recursos naturais nos diferentes tempos.

Nesta perspectiva, a Economia da Borracha produziu um breve desenvolvimento para a cidade de Guajará Mirim que durou aproximadamente do final do século XIX até meados do século XX (1897/1912). Desde então, a cidade vive um ocaso econômico que se arrasta e não produz o encontro com sua vocação produtiva, possibilitando o desenvolvimento de oportunistas de ocasião e reverberando em mais pessoas para se acomodar nas Linhas.

A cidade de Ariquemes teve o auge na Economia do Garimpo, nos anos finais do século XX (1987), e chegou a abrigar no Distrito do Bom Futuro perto de 40.000 pessoas, o que trouxe um impacto negativo sob os pontos de vista social, ambiental e de desenvolvimento: a cidade não tinha estrutura para abrigar a este número de pessoas: faltava água, luz, saneamento básico, moradia.

Atualmente devem morar e viver no Distrito do Bom Futuro não mais do que cinco mil pessoas que têm como principal fonte de recursos o trabalho assalariado no consórcio da mineradora para os que obtiveram um pouco de sorte e tem um mínimo de conhecimento formal ou o trabalho do requeiro ou reco, que são homens, mulheres e crianças que garimpam manualmente, nas sobras das máquinas escavadeiras, no lodo descartado dos separadores e na sequência entregam o produto a um *atravessador* que faz a negociação junto ao consórcio que tem a concessão do garimpo de cassiterita. Para cada quilo de pedras com 30% de teor de estanho que conseguem juntar ganham o equivalente a R\$ 1,80 (sessenta centavos de dólar aproximadamente).

Em decorrência desse processo, tornou-se possível identificar dois aspectos contraditórios destes capitalistas modernos: a mesma indústria automobilística que pratica as mais avançadas relações de trabalho do capitalismo no Centro-Sul, na Amazônia, ao contrário, praticava em suas propriedades agropecuárias a “peonagem”, relação de trabalho também chamada de “escravidão branca”. Em outras palavras, a mesma empresa atuava de forma diferenciada em regiões distintas deste país (OLIVEIRA, 2001, pg.189).

Assim, no Distrito grande parte dos moradores serão membros das famílias dos requeiros com renda per capita completada pela extensa rede de assistência social presente e gerenciada *na e pela* escola. As escolas deste lugar têm como maior característica uma mistura de espaço pedagógico com espaço de organização social da comunidade local mediada pela igreja evangélica.

As casas frequentemente, e salvo raras exceções, possuem aquele aspecto de construção inacabada ou improvisada, o esgoto corre a céu aberto, o sistema de energia quando existe é precário. Como representante da presença do Estado apenas as Escolas. As Duas Linhas abrigam em seus interiores migrantes que não obtiveram sucesso em suas incursões extrativista na floresta. São pessoas que não possuem o suficiente nem ao menos para retornar aos locais de origem. Acomodam-se em espaços e lugares que não escolheram e se conformam com o destino, sonhando com a possibilidade de que seus filhos ou netos estudem e consigam a emancipação de toda a família por meio da saída das linhas.

A lógica contraditória é uma só: o desenvolvimento capitalista que concentra a terra, concomitantemente, empurra uma parcela cada vez maior da população para as áreas urbanas, gerando nas mesmas uma massa cada vez maior de pobres e miseráveis. Mas, ao mesmo tempo, esta exclusão atinge também o próprio campo. Certamente as maiorias dos filhos dos camponeses, cujas propriedades tenham superfície inferior a 10 hectares, jamais terão condição de se tornar camponeses nas terras dos pais. A eles caberá apenas um caminho: a estrada. A estrada que os levará à cidade, ou a estrada que os levará à luta pela reconquista da terra (OLIVEIRA, 2001, p.190).

A partir do conhecimento em processo organizado em conjunto com os sujeitos que se beneficiam destes espaços institucionais, preliminarmente podemos suscitar que, estas instituições têm características e rotinas muito peculiares, reunindo em seu interior crianças de toda a extensão da Linha, podendo significar até vinte quilômetros de distância de uma ponta até o espaço da escola. É uma escola estruturada e pensada para os filhos e filhas dos oprimidos e explorados de todas as horas e possui a estrutura mínima para oferecer o que os gestores do sistema acreditam ser uma educação voltada para os filhos e filhas dos trabalhadores sem denominação e sem trabalho: lousa, giz, livros didáticos produzidos para espaços externos a Amazônia, merenda escolar e professores.

MAPA 01: As Linhas dos municípios de Rondônia sujeitos e objetos desta investigação.

Atualmente já existem muitos destes espaços escolares que possuem estrutura similar aos modelos dos grandes centros urbanos: autônoma, com diversos professores para atender as várias turmas e recursos tecnológicos como salas de vídeo, pátio coberto para atividades de educação física e laboratórios de informática entre outras coisas. Porém, para o desenvolvimento desta investigação nos utilizamos da pesquisa desenvolvida a partir de duas Escolas: A Escola de Linha da Linha que denominaremos Escola Cupuaçu, de Guajará Mirim, ainda organizada de acordo com as escolas pioneiras do século passado: multisseriada com uma única professora ministrando aulas para diferentes turmas em um mesmo espaço e simultaneamente exercendo as funções de diretora, merendeira, faxineira, assistente social, professora e conselheira.

Segundo dados do Censo Escolar de 2011, 45.716 escolas desta modalidade estão espalhadas pelo Brasil com bons resultados devido às múltiplas possibilidades de agrupamento e interação possíveis. Deste montante, 42. 711 ficam na zona urbana e 3005 na zona rural: eram 1.040. 395 matrículas na zona rural e 91.491 matrículas na

zona urbana. Na escola de Guajará Mirim estudam 32 alunos com idades que variam de 06 até 14 anos.

A segunda escola fica na Linha LXXIX, no Distrito que denominaremos de Açai, em Ariquemes. A Escola de Ariquemes pode ser caracterizada como uma Escola Polo porque recebe e reúne em torno de sua proposta educativa, e também social, crianças e adultos de Linhas de fora do Distrito: para frequentar a escola, receber cartões de assistência social, tirar carteira de motorista, estudar informática, participar de festas da comunidade. Mas, ela ainda é classificada como Escola de Linha em função de seu histórico com o Garimpo, de sua localização e do seu atendimento: filhos de requeiros, de empregada doméstica, de presidiários, de prostitutas, de pessoas sem qualificação profissional, de indígenas expulsos de sua etnia, de garimpeiros sem garimpo. No período da manhã há oito salas de aula dos anos iniciais, com em média 30 alunos e alunas, e flutuações de acordo com a época do ano.

Neste lugar de contradições e intenções, esta investigação se propôs a analisar como a escola pode se organizar para incluir todos os seus sujeitos emersos das classes populares em processos de aprender tendo como referência o currículo em processo desenvolvido pelos professores e o atendimento aos ditames dos currículos prescritivos da política educacional vigente, além de compreender como a rede de assistência social pode ou não impactar o acolhimento na escola e contribuir para melhorar rendimento nas práticas escolares.

Mapa 02: Localização do Distrito de Açaí e Linhas da cidade de Ariquemes

Importante salientar que as propostas curriculares desenvolvidas nas Escolas de Linha não sofrem nenhum tipo de mudança ou adaptação para atendimento às peculiaridades de uma escola no meio da floresta amazônica: as barreiras geográficas, o inverno amazônico, a cultura envolvida na divisão dos recursos, a alimentação preparada à base de peixe e criação doméstica de animais de pequeno porte, a prática do escambo, a divisão do tempo de acordo com a temperatura ao longo do dia, a divisão geográfica dos espaços e a inconstância demográfica são desconsiderados em detrimento de construções verticais, ilustrações do metrô paulistano, da Avenida Paulista, de um olhar eurocêntrico sobre o desenvolvimento dos saberes necessários para desenvolvimento dos currículos prescritivos da política educacional.

Nestas escolas estão às crianças, e por vezes, os adultos que acreditam na força do conhecimento para emancipar o sujeito amazônico, mas que são quantificados e avaliados pelos seus professores e pela política educacional como se nenhum problema houvesse em seus fazeres pedagógicos, como se houvesse se desenvolvido e constituído a beira das avenidas urbanizadas das grandes cidades e tivessem acesso pleno as linguagens e normas para terem acesso e se manterem nas escolas.

São Escolas da Diversidade porque os herdeiros de pais sem sucesso nas várias economias de exploração da floresta se abrigam e buscam construir um a compreensão do *seu lugar no mundo* por meio do entendimento de uma nova cultura que não é mais aquela de seus pais e avôs e tampouco, a encontrada na chegada destes pioneiros aos lugares nos quais se estabeleceram. É outra resultante do hibridismo destas duas e com acréscimo da mestiçagem, modificando as percepções sobre o que está posto.

Outro olhar sobre a cultura em processo e ação a qual nem sempre encontra eco e reverbera em práticas que contemple ao currículo oficial escolar. Enfim, o distanciamento entre os contextos culturais nos quais os alunos se constituem e as práticas pedagógicas adotadas nas duas escolas garantem tanto a dispersão por inadequação aos encaminhamentos oportunizados para os representantes da diversidade, e por vezes, mantém ou promovem o afastamento e a exclusão daqueles alunos que mais precisam estar no espaço escolar para terem uma oportunidade de fazer escolhas sobre sua vida.

Eu sou professora de sala multisseriada nas Linhas e acho que consegui fazer bem meu trabalho. Meu ofício de professora, como à senhora sempre diz. Tive uma oportunidade muita rica de formar

grupos produtivos, das crianças se integrarem e aprenderem juntas variadas coisas, leituras, jeitos de se relacionarem entre si e com o ambiente onde estão. Porque nas Linhas a aprendizagem tem essa natureza da diversidade e da participação colaborativa de todo mundo (PROFESSORA DE GUAJARÁ MIRIM, 2011).

Em função das políticas públicas que orientam ações para a escola de educação básica essas instituições correm o risco de desaparecer por força de normativas que as qualificam de ineficiente e onerosa financeiramente.⁵ As escolas atendem (o que é considerado pelos gestores do sistema) um número pequeno de crianças: entre vinte e cinco e não mais que trinta e cinco crianças por turma. De acordo com as justificativas que estão sendo apresentadas pela Secretaria Estadual de Educação nas audiências públicas com as diversas comunidades envolvidas, não se justifica um investimento tão alto em capital humano, eletricidade, água e *estrutura* para atender uma quantidade tão pequena de crianças.

Tencionamos que nossa investigação possa ser interpretada na perspectiva da tradução de como as práticas pedagógicas constituíram e modificaram a historicidade dos ribeirinhos, etnias indígenas, haitianos, caribenhos, barbadianos e outras “gentes” que se mobilizaram e exigiram por meio da pouca voz que lhes restava ter um local para expor seus saberes e aprender novos. Beneficiados pelas culturas míticas e a tradução do momento escolar nos rituais de ir para a escola, os caminhos que levam à escola, a importância do rio para vivência e sobrevivência, as vulnerabilidades desta escola, o inventário de bens; os componentes necessários para sua estrutura e conteúdos dialogam com os olhares que foram captados e traduzidos por meio da imersão nos processos educativos dos povos que vivem na floresta.

⁵ Há um grupo de trabalho instituído na Gerência de Desenvolvimento Pedagógico pela atual Secretaria Estadual de Educação, Professora Izabel Luz, com finalidade de *propor alternativas para o oneroso sistema representado pelas Escolas de Linhas*. O grupo não tornou público nenhuma de suas conclusões preliminares até o momento.

Foto 05: SALGADO, 2010 .

Vocês que fazem parte dessa massa,
Que passa nos projetos, do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais, do que receber.
E ter que demonstrar sua coragem
A margem do que possa aparecer.
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem, lhe comer.
Eh, ôô, vida de gado
Povo marcado, é
Povo feliz
Eh, ôô, vida de gado
Povo marcado, é
Povo feliz
Zé Ramalho

1. O IMPACTO DOS PROCESSOS DE MIGRAÇÃO E POVOAMENTO DE RONDÔNIA NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.

Tudo quanto era nariz e pele diferente andou por aqui
deitando com febrinha na boca da noite para amanhecer
no nunca mais.

Mario de Andrade

Rondônia é um Estado representativo das relações necessárias para a acomodação de “gentes” de lugares tão diferentes em torno de um projeto que ajuste a todos as necessidades do capital em produzir, exaurir e descartar: nos processos de colonização e povoamento, agricultores em busca de terra e reconhecimento, partiram das regiões sul, nordeste e sudeste do Brasil para ocupar as terras prometidas aos lavradores pobres e não tão pobres; por todos os governos desde o final do século XIX. Teixeira (2004) nos alerta para o fato da ordem de chegada ter determinado o sucesso da incursão das famílias pela Amazônia rondoniense. Quem chegou primeiro pode beneficiar-se da compra de terras “a preço de banana” em função da falta de estrutura para escoamento da produção: faltava estradas, faltavam insumos e não eram todas as terras que se prestava ao plantio. Não era tudo que se plantando, dava. Primeiro Chegaram os paranaenses, gaúchos, mineiros e paulistas.

Para o trabalho braçal chegara os nordestinos e suas famílias em caminhões” pau de arara”. Quando chegava em solo de Rondônia, o agricultor já estava em dívida com seu patrão: as despesas da viagem da cidade natal até o local de trabalho. Depois, as despesas só aumentavam e as compras dos gêneros de subsistência da família só podiam ser adquiridas no armazém e vendinhas nos espaços de trabalho. Assim, em um ano o trabalhador só fazia o suficiente para pagar o que consumia em gêneros alimentícios. Alguns se rebelaram contra a prática e fugiram para o interior da floresta no intuito de plantar, produzir e retornar para saldar as contas. Outros desistiram de negativar as contas e resolveram assumir o interior da Floresta como *seu* espaço e lugar.

Para que houvesse organização do novo espaço com seus sabores, cheiros e sons característicos e diversos reunidos em torno da criação de uma identidade coletiva forte o suficiente para equalizar diferenças foi preciso que se formassem comunidades em torno de objetivos semelhantes, nas quais pessoas pudessem se estabelecer e criar laços econômicos e afetivos e, gente disposta a permanecer, reconfigurar suas esperanças e alimentar sonhos em novos contextos geográficos.

Os processos de povoamento do Estado de Rondônia, não por acaso guardam grande simetria com os processos de povoamento e colonização do Estado Brasileiro: misturam-se em um mesmo espaço geográfico no oeste do estado pessoas que se alistaram nas expedições expansionistas do Marechal Rondon para escaparem da justiça, rapazes mal saídos da adolescência cujos pais queriam disciplinar e manter sobre controle por meio do alistamento forçado no exército brasileiro, prisioneiros políticos embarcados em aviões da Força Aérea Brasileira e deixados em meio ao desconhecido das cercanias amazônicas, largados em meio à floresta “para virarem” homens, traficantes de drogas, de animais e madeiras que se estabeleceram, constituíram família e se transformaram em lideranças locais, agricultores pobres do sul com o sonho da terra, mão de obra barata com o sonho do emprego, mulheres “decaídas” e indesejadas, sem profissão, aventureiros e sonhadores.

Não se trata de introduzir nada na vida dessas populações, mas de tirar-lhes o que tem de vital para sua sobrevivência, não só econômica, não só econômica: terras e territórios, meios e condições de existência material, social, cultural e política. É como se elas não existissem ou, existindo, não tivessem direito ao reconhecimento de sua humanidade. [...] Sinto-me pobre por viver em uma sociedade em que índios e camponeses precisem proclamar de voz viva que são humanos, que não são animais, e menos ainda animais selvagens. Por identificar-me com eles, fico em dúvida sobre o lugar que ocupo na escala que vai do animal ao homem, numa sociedade que não titubeia em proclamar a animalidade de seres que não são considerados pessoas unicamente porque são diferentes – falam outra língua, tem outra cor, outros costumes (MARTINS, 1991, p.63).

O caldeirão cultural resultante desta mistura fará com que até hoje pessoas e instituições se dirijam para Rondônia com um único intuito: extrair o máximo de proveito das riquezas locais e retornar para seus lugares de origem em busca de suas raízes, de sua história e de sua felicidade. Não há tentativa de entendimento, cultura do respeito com os nativos. Pressuponho que o *estranho* que chega ao estado não

ultrapassou ainda nem o limite da tolerância, um passo antes do respeito. Não conhece, não deseja conhecer e não gosta da cultura local, do calor, da comida, dos sotaques.

Os projetos se materializam em obras que se apresentam diante de indígenas e camponeses através de pessoas diferentes e relações sociais novas. Mesmo velhas relações sociais são substancialmente alteradas, embora mantenham a forma exterior. Indígenas e camponeses não ficam “fora” dessas relações. São por elas envolvidos de algum modo, geralmente numa relação de alteridade. A reciprocidade do impacto se manifesta na constituição do “outro” que passa a mediar às relações sociais para cada grupo envolvido no desencontro desse encontro (MARTINS, 1991, p.65).

Os Distritos e Vilas de Rondônia são as novas colônias exploradas e vilipendiadas pelos próprios brasileiros; (à disposição do capital estrangeiro – o novo formato para a representação da Metrópole que cresceu e se organizou em torno da exploração da colônia), seja por meio de empresas transnacionais de mineração, de madeireiros que transformam a riqueza da biodiversidade numa imensa floresta deitada para comercialização ilegal da madeira, ou por meio da exploração do homem por outros homens oprimidos como ele, na busca de tirar da terra o sustento de família.

Porém, foi no século XX que as migrações internas ganharam maior projeção no contexto nacional, tendo como fator indutor a abundância de terras não povoadas e subaproveitadas, a baixa densidade demográfica em alguns espaços e a grande oferta de postos de trabalho para mão de obra especializada ou não. Rondônia, sobretudo, sofre as consequências de uma colonização induzida que não funcionou a contento: cada fluxo migratório deixou como consequência um grupo de pessoas que não se sente pertencente ao local, aumentou o número de miseráveis e ampliou a desigualdade social.

A lógica da ocupação em Rondônia, em face da análise da estratégia geopolítica que marcou sua tentativa de expansão capitalista é ancorada na ideologia dos governos da ditadura militar de *integrar para não entregar*, bem como, a organização de medidas para ocupação de todos os claros. A face mais visível desta política de ocupação foi marcadamente a construção de rodovias, estímulo à migração com distribuição de terras por meio da colonização dirigida e dos assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA, como tentativa de ampliação das fronteiras agrícolas e minimização das tensões sociais por terra nas demais regiões do país.

No segundo momento da colonização agrária, quando ainda se acreditava que “... em se plantando dá”, houve uma espécie de invasão autorizada de agricultores da

região sul, em assentamentos pilotos que preparam e trataram a terra das florestas para receber plantações de café, feijão e capim para criação de gado de corte e leiteiro. Foi o que ocorreu nas cidades mais ao sul do Estado como Cacoal, Rolim de Moura e Vilhena.

A indução as migrações não veio acompanhada, em grande medida, de um planejamento que pudesse oportunizar desenvolvimento social. Mercado de terras griladas e mão de obra barata tornam os migrantes uma garantia de reserva para o trabalho na agricultura, nas indústrias de médio e grande porte que se instalaram nas cidades mais desenvolvidas. A grande quantidade de pessoas em busca do Eldorado permitiu uma renovação constante dos trabalhadores com baixos salários. (ANDRADE, 1998, p. 122)

O fenômeno das migrações como processo social pode ser compreendido como altamente complexo, estando envolvidos não somente as mudanças de rumo quando se cruza as fronteiras da cidade, mas principalmente as relações socioculturais em todas as esferas da vida. Martins, analisando a imigração de estrangeiros para solo brasileiro explicita que:

A migração não é apenas a passagem de uma localidade geográfica a outra, mas consiste na transição do sujeito, sozinho ou em grupo, de uma sociedade a outra. Neste plano, o sujeito não é apenas uma unidade física, um número ou um objeto, mas é alguém que se vincula, pelas suas relações com os outros, a uma sociedade determinada. Do mesmo modo, participa uma cultura que fornece como referência normas de comportamento apoiadas num sistema de valores. As relações de que participa na sua sociedade original são estabelecidas com base nesses componentes culturais, em graus variáveis, interiorizados na sua personalidade (MARTINS, 1973, p. 19).

As migrações ganham notoriedade com a expansão do capitalismo por meio de processos de globalização da economia, revelando um novo sentido para a expressão “meu lugar é o mundo e meu tempo é agora”: parece haver uma urgência absoluta para compreensão dos fenômenos sociais, políticos e culturais, cujas características correspondem às singularidades deste momento histórico pelo qual o mundo transita.

As consequências mais mediatas da explosão demográfica causadas pelos fluxos econômicos foi o crescimento desordenado das Linhas potencializando a dimensão de problemas como: sistema precário ou inexistente de abastecimento de água e esgoto, favelização horizontal por meio da ocupação desordenada dos espaços, contaminação

dos mananciais e do solo e principalmente atendimento deficitário do sistema de saúde e de educação que redundará em aumento da mortalidade, da violência, da miséria e da pobreza extrema.

Recentemente, com a construção das Usinas do Rio Madeira, as cidades no eixo da Rodovia 364⁶ passaram por um processo já vivenciado em outros momentos da história de Rondônia: o inchaço demográfico sem um planejamento para recepção das pessoas. Não havia casas para os trabalhadores da Usina, nem hotéis, nem espaços nos quais fosse possível promover a hospedagem e a acomodação de tantas pessoas.

Os gerentes e engenheiros da obra resolveram o problema construindo uma estrutura que previu até mesmo escola de educação básica para os que levaram a família. Porém, os funcionários da construção, os peões tiveram que se acomodar da maneira que foi possível. E uma das maneiras que foi possível foi se relacionando com as meninas e mulheres locais e sendo acolhidos em casas e vilas das cidades do entorno da obra da Usina de Jirau e de Santo Antônio.

Durante estes três anos foi possível acompanhar a ascensão e queda de meninas mal saídas da infância, por meio de suas relações com os trabalhadores das Usinas: muitas não sabem o nome completo dos homens com os quais se relacionaram e dependem aos quinze anos da assistência social para o mínimo necessário: alimentar a si e aos seus filhos.

A obra acabou e em janeiro de 2013, de acordo com a equipe multidisciplinar contratada pelo consórcio⁷ que construiu Jirau para *prevenir e propor ações* para evitar *maiores* danos sociais e ambientais,⁸ 10.000 homens retornaram para seus estados de origem. Não chega a um por cento os que solicitaram passagem para acompanhante no retorno (83 homens). O que significa informar que em um único Distrito (Jacy Paraná)

⁶ Principal estrada rodoviária de Rondônia. O Estado de Rondônia não possui uma malha ferroviária e a principal maneira de chegar suprimentos como hortaliças e verduras na cidade é por meio da 364 que começa em Vilhena e se prolonga pelas principais cidades de Rondônia até Porto Velho a capital: Vilhena-Cacoal- Ji- Paraná e Ariquemes. Interessante que a carne e o leite produzido no estado não são comercializados nas cidades rondonienses: são vendidas para os grandes centros do sul e sudeste. Até 2011 o leite de Rondônia abastecia parte da merenda escolar da capital de São Paulo.

⁷ Consórcio ESBR - Energia Sustentável do Brasil, formado pelas empresas Suez Energy (50.1%), Eletrosul (20%), Chesf (20%) e Camargo Corrêa (9,9%).

⁸ A equipe é formada pelo gerente socioeconômico de Jirau, Luiz Antônio Medeiros da Silva, uma Pedagoga, um Engenheiro Agrônomo, uma Assistente Social, duas Geógrafas, uma Enfermeira, um Administrador Rural e um Administrador de Empresas. A função da equipe além da sinalizada é também acompanhar a vida e as rotinas dos ribeirinhos assentados em novos espaços em função do alagamento dos seus locais de origem.

há um total de pelo menos 300 crianças *filhas e filhos das Usinas*. A fonte dos dados é o próprio consórcio, o que significa que podem ser mais. Significa afirmar serem estas crianças filhas e filhos de meninas e mulheres que não tem renda, não tem trabalho, não terminaram a escola e são pobres. Muito em breve, vão sair do Distrito e se aventurar pelas Linhas a serem formadas, com os problemas sociais que restaram depois de encerrado mais uma economia de exploração no estado.

A este grupo de mulheres se juntarão os homens que não querem retornar para seus Estados por acreditarem que encontraram seu *lugar*⁹ no mundo. Normalmente, são aqueles sem qualificação, sem identidades profissionais reconhecidas; e saídos dos espaços geográficos nos quais se constituíram por não encontrarem trabalho. Assim se formam as Linhas, estes são os sujeitos que as constituem.

⁹ Utilizo neste texto uma adaptação do conceito de lugar desenvolvido pelos pesquisadores dos Geógrafos, entre as quais destaco Pontuschka, Oliveira e Leandro: *Lugar é o conceito do espaço que carrega nossa história, nossos acertos, nossas esperanças. A escola passa a ser o lugar onde vou buscar insumos para desenvolver com propriedade minha história.*

Foto 06: LEANDRO, 2012.

1.1. A Revolta da Chibata e Suas Consequências para o Povoamento nas Linhas

(...) *Rubras cascatas jorravam das costas*
Dos santos entre cantos e chibatas
Inundando o coração do pessoal do porão
E a exemplo do feiticeiro gritava então
Glória aos piratas, às mulatas, às sereias
Glória à farofa, à cachaça, às baleias
Glória a todas as lutas inglórias
Aldir Blanc e João Bosco¹⁰

Um fato histórico importante para entender a constituição das Linhas como um dos movimentos de povoação de Rondônia, e não explicitado nos relatos históricos, é contado no livro de Amizael Gomes da Silva *Da Chibata ao Inferno*. O autor apresenta em linhas gerais a articulação existente e significativa entre a Revolta da Chibata no Rio de Janeiro e a inclusão de *migrantes* no período que se mistura com a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e a implantação das linhas telegráficas, sob o comando de Rondon.

Os motivos principais da Revolta de Marinheiros na Bahia da Guanabara, liderados por João Cândido – o “Almirante Negro” eram simples: o descontentamento com os baixos soldos, a péssima alimentação e os humilhantes castigos corporais, ainda impingidos aos nossos marinheiros. Herança da (recente) e extinta escravidão, talvez, como forma de disciplinamento pelos oficiais aos sem patente.

Os castigos físicos haviam sido abolidos um dia após a Proclamação da República com intuito de *dar um verniz* de civilidade e prestígio aos militares, porém em função de nossa herança escravocrata foram restabelecidos no ano seguinte (1890), estando previstas: de prisão a ferro na solitária até vinte e cinco chibatadas no caso de faltas gravíssimas.

¹⁰ Letra da Canção “O Mestre Sala dos Mares” – de Aldir Blanc e João Bosco censurado durante todo o regime militar por exaltar a insubordinação de marinheiros negros contra o oficialato, insuflando a revolta.

A revolta só terminou porque o Congresso Nacional reuniu-se e anistiou aos amotinados. Porém, os setores mais conservadores de nossos militares e oligarquia cafeeira não ficaram satisfeitos. No intuito de agradar as elites militares e econômicas o governo brasileiro decretou o Estado de Sítio, para punir aos revoltosos. Mesmo que os marinheiros tivessem como defensor na tribuna Rui Barbosa e contassem que o Congresso os anistiará.

Segundo o autor, muitos marinheiros foram presos, mas somente 105 foram retirados do presídio e enviados para a Amazônia, juntamente com 292 civis (ladrões, criminosos, mendigos) e 44 mulheres da casa de detenção (condenadas por serem prostitutas). O relato salienta o fato de tudo não ter passado de manobra política para livrar a capital de um problema indesejável.

Em 09 de dezembro de mesmo ano (1910), uma nova rebelião tomou corpo na baía de Guanabara, desta vez envolvendo soldados do Batalhão Naval da Ilha das Cobras. Esse foi exatamente o pretexto: O governo reagiu e prendeu centenas de pessoas, entre elas João Cândido e outros marinheiros anistiados que haviam participado da Revolta da Chibata.

O “Almirante Negro” e outros líderes foram encarcerados na Ilha das Cobras. Os demais foram condenados ao considerado cruel e desumano castigo: o degredo na Amazônia, para trabalharem na Comissão Rondon e na estrada de ferro Madeira-Mamoré.

Primeiro dera baixa aos soldados revoltosos e anistiados, segundo requêra ao Congresso poderes absolutos – estado de sítio, depois mandara prender os anistiados juntamente com os vadios, prostitutas e mendigos, naturalmente para dar outra impressão ao público, afinal de contas o governo anistiará os marinheiros que agora eram civis, mesmo assim metera-os nos porões infectos dos presídios, pusera-os a ferro e agora restava-lhes o desterro. O governo fretara um navio do Lloyd Brasileiro, naturalmente para não comprometer a marinha, que levaria aquela gente desgraçada aos confins ermos da Amazônia daqueles idos de 1910 (SILVA, 2001, p. 45).

No Natal de 1910, os degredados foram embarcados no navio cargueiro “Satélite”, que partiu do Rio de Janeiro no mesmo dia. A bordo estavam cento e cinco ex-marinheiros, duzentos e noventa e oito criminosos comuns e quarenta e quatro prostitutas, confinados em seus porões. Todos com o mesmo destino: serem abandonados em Porto Velho. Duzentos homens seriam entregues à Comissão Rondon

e o restante à Madeira-Mamoré. Alguns prisioneiros, entretanto, não resistiram ou foram eliminados na viagem.

O navio *Satélite*, comandado pelo capitão Carlos Brandão Storry, fez sua primeira escala no porto de Recife, onde o contingente militar foi reforçado com fins de prevenir surpresas de insubordinação. Já no primeiro dia, seis homens foram fuzilados e dois, desesperados, jogaram-se ao mar para morrerem afogados. No dia seguinte, mais dois marinheiros foram executados.

Quando o navio atracou no porto de Manaus, houve um princípio de motim a bordo, tão logo a tripulação tomou conhecimento que o destino final da viagem seria Porto Velho. O pavor causado pela mitologia que envolvia a região Amazônica era muito grande, devido às notícias de doenças, mortes e violência. Mas o navio seguiu seu rumo. Na manhã de 03 de fevereiro de 1911, uma sexta-feira, após quarenta e um dias de viagem, o “*Satélite*” lançou âncora no porto da cidade de Porto Velho, onde a situação era inquietante, em razão dos rumores sobre o fuzilamento de prisioneiros a bordo. Os jornalistas do Rio de Janeiro e de São Paulo faziam a cobertura do caso, que classificava de *o bárbaro e vergonhoso incidente do navio Satélite*. Por seu lado, o comandante enfrentava pressões da tripulação para que se desvencilhasse rapidamente da indesejável carga.

A situação piorou ainda mais porque a Madeira-Mamoré recusou-se a receber os presos que lhe eram destinados. Para esse fim, a empresa armou e municiou os homens do seu poderoso sindicato e impediu o desembarque em Porto Velho. Vários tiros foram disparados e o navio “*Satélite*” teve de levantar âncora e rumar para o Porto dos Vapores, na Vila de Santo Antônio. (SILVA, 2001, p. 47)

O principal motivo que levou a diretoria da Madeira-Mamoré a tomar tal decisão foi à presença das quarenta e quatro prostitutas a bordo. Não foi por causa dos marinheiros ou dos criminosos comuns, mas sim pelo motivo de que em Porto Velho não era permitida a prostituição. Na Vila de Santo Antônio o comandante não teve dificuldades para desembarcar *a carga*, em virtude de não haver o patrulhamento do sindicato da Madeira-Mamoré. No mesmo dia, ele entregou os duzentos homens destinados à Comissão Rondon ao próprio Cândido Mariano da Silva Rondon. Mas a

tripulação estava temerosa porque a localidade era conhecida por seu elevado índice de doença e mortandade.

Abertos os porões do *Satélite*, o que se viu foi um espetáculo degradante e humilhante sobre a condição humana: com fome, em pele e osso, seminuas, desesperadas e atiradas no porto, homens e mulheres, ou o que deles restava, foram submetidas a todo tipo de constrangimento. Aos que não seguiram com a Comissão Rondon restou o trabalho nos seringais. As mulheres entregaram-se à prostituição e foram bem aceitas porque em Santo Antônio praticamente não havia presença feminina.

E assim, a tripulação dispersou e se livrou de sua indesejável carga humana. Às sete horas da noite daquele mesmo dia, o navio “Satélite” zarpou do porto de Santo Antônio, passou bem longe de Porto Velho e seguiu rumo ao Rio de Janeiro, onde aportou no dia 04 de março de 1911. Para ter uma ideia da impressão que a região causava e dos momentos vividos transcreveremos um pequeno trecho do relatório do capitão Carlos Brandão Storry, comandante do navio, que fez a seguinte citação:

A 03 de fevereiro de 1911, pela manhã, foram entregues à Comissão do Dr. Rondon, duzentos homens, conforme ordem do governo. Os restantes teriam de descer com ele e ir deixando-os pelas margens do rio. Felizmente, momentos depois, chegavam aos poucos, os seringalistas, que pediam ao comandante da força, homens para o trabalho. Assim, foi se dispondo o pessoal, até que saíram os últimos. Nesse mesmo dia, pelas 7h p.m. deixávamos o porto de Santo Antônio, livres e salvos das garras de tão perversos bandidos (SILVA, 2001, p. 52).

Em 2008, presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a anistia póstuma do marinheiro, após proposta feita pela então senadora Marina Silva; datada originalmente de 2002. Os marinheiros nacionais, A viagem do navio “Satélite”, suas razões políticas e raciais, e o destino final de sua carga, servem para dar uma pequena ideia de como era feito o povoamento da região do Alto Madeira, na primeira metade do século XX, e as perversas condições de trabalho que eram ofertados aos migrantes *na marra* nas obras da ferrovia Madeira-Mamoré, na Comissão Rondon e nos seringais.

Foto 07: LEANDRO, 2013.

O que não é mercadoria é condição para torná-la.

Karl Marx

1.2. Migrações, Globalização e Cultura: Conceitos Fundamentais para Compreensão do Espaço na Escola de Linha

O Brasil é reconhecido interna e externamente como o país do futuro, no qual as belezas e riquezas do ecossistema, a diversidade étnica e religiosa, a solidariedade e a tolerância se *harmonizam* para constituir a cultura que nos identifica e nos une enquanto Nação. Prevalece há mais de quinhentos anos o mito do País tropical abençoado com uma gente cordial e uma natureza generosa; embotando a racionalidade e confundindo a objetividade científica.

No entanto, repetida a exaustão, a premissa deixa de considerar que o País tem dimensões continentais e desigualdades macros: há uma grande extensão de terra nas mãos de poucos latifundiários do Norte ao Sul do país, a educação e a saúde são temas de constante preocupação e poucas ações para os mais vulneráveis socialmente, em função das discrepâncias existentes entre a classe dominante e a periferia social que tenta sobreviver se adaptando aos momentos econômicos não há empregos para todas as pessoas e os menos qualificados são empurrados para desenvolver tarefas que ninguém deseja fazer; são muitas as mudanças impostas por processos econômicos que os mais pobres não dominam pela falta de conhecimento e leitura de mundo que não é oportunizado a todos pela escola.

Por este motivo e, ainda acreditando no folclore da democracia racial e da tolerância e solidariedade da “gente brasileira”, grandes massas se deslocam pelos municípios rondonienses em busca de qualidade de vida, de oportunidades de ascensão social, de realização do sonho de ter um “pedaço de chão”, de ser reconhecido e respeitado em comunidade e socialmente. Pessoas com o desejo de serem sujeitos de suas vidas migram em busca de oportunidade para os lugares mais recônditos. Estrangeiros em busca de acolhimento se mudam para as Linhas.

Por migrações se entende os deslocamentos realizados por pessoas ou grupos de pessoas, legalmente garantido pelo Artigo 13 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seus parágrafos 1 e 2, que protege e garante os direitos de homens e mulheres circularem pelas localidades até encontrar o *seu lugar*: 1- *Todo ser humano tem direito a liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado e 2- Todo o ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.*

Partindo deste pressuposto, todo ser humano tem o direito de migrar em busca de condições melhores de viver e sobreviver para si próprio e sua família. Migrar tem sua origem no vocábulo latino *Migratum*, que significa mudar de residência, ir de um lugar para o outro. O movimento em busca de uma vida idealizada faz parte da conduta humana, um fenômeno que afeta e organiza os grupos sociais e reverbera em consequências sociais, econômicas e culturais. No Brasil o fenômeno parece naturalizado e sempre estão acontecendo deslocamentos de pessoas em busca de melhores condições de trabalho, educacionais, econômicas, políticas e até mesmo em função da possibilidade de atingir qualidade de vida; que é a soma de todos estes fatores aliados à sensação de bem estar por encontrar *seu lugar no mundo*.

O campesinato deve, pois, ser entendido como classe social que ele é. Deve ser estudado como um trabalhador criado pela expansão capitalista, um trabalhador que quer entrar na terra. O camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e)migrar. Dessa forma, ele retorna à terra mesmo que distante de sua região de origem. É por isso que boa parte da história do campesinato sob o capitalismo é uma história de (e) migrações. (OLIVEIRA, 2007, p. 188)

Em Rondônia o fenômeno da migração está diretamente articulado as questões subjacentes à posse da terra, as oportunidades de se “empoderar” do direito de ter escolhas, de obter financiamento e começar uma plantação, uma criação de pequenos animais para alimentar a família e comercializar o excesso. Enfim, migrar seria em princípio começar uma nova história por vontade ou pela imposição da necessidade.

Pressupondo que a grande maioria das pessoas permanece nos lugares que lhes são familiares e nos quais se constituíram, identificando-se com os hábitos, tradições e cultura de uma dada comunidade, podemos caracterizar os movimentos migratórios como momentos de ruptura com os laços nos quais se nasceu e viveu toda sua vida, com suas referências, com seu chão. Ainda que seja uma decisão fruto da racionalidade, durante o tempo de acomodação ao novo local perde-se o sentido de pertencimento e tem-se a sensação, o sentimento de pertença a espaço nenhum.

O fenômeno das migrações como processo social pode ser compreendido como altamente complexo, estando envolvidos não somente as mudanças de rumo quando se cruza as fronteiras da cidade, mas principalmente as relações socioculturais em todas as esferas da vida.

As migrações ganham notoriedade com a expansão do capitalismo por meio de processos de globalização da economia, revelando um novo sentido para a expressão “meu lugar é o mundo e meu tempo é agora”: parece haver uma urgência absoluta para compreensão dos fenômenos sociais, políticos e culturais, cujas características correspondem às singularidades deste momento histórico pelo qual o mundo transita. Córdia (2004) ressalta que os movimentos pluridirecionais das populações fazem com que coexistam no mesmo espaço e de maneira simultânea fluxos intensos de capital, trabalho, mercadorias, representações simbólicas e/ou idealizada de imagens formatadas a partir do entrosamento entre as lembranças reais e as forjadas pelos sentimentos de saudade e nostalgia.

1.3. A Formação dos Coletivos Diversos na Escola Rondoniense

Os rios com seus mistérios e lendas, organizam a vida, as finanças, a alimentação e até mesmo o calendário escolar das comunidades de seus entornos. Os rios determinam quem vai prosperar e quem vai se conformar em ser escolhido. No entorno do Rio Mamoré de Guajará Mirim e do Rio Machado em Ariquemes estavam às vilas mais prósperas, os professores mais bem pagos, as escolas mais proativas dentro de uma perspectiva de apresentação de conteúdos em articulação com a cultura local, na orientação de novos conhecimentos que vão embasar a acomodação das populações em seus Distritos e Vilas de maneira sustentável, equilibrada para não esgotar a Floresta e não ser por ela esgotado. Depois, com a “invasão” da floresta para exploração de seu potencial monetário, as estradas (BR – rodovias federais) substituíram os rios em importância. No entorno da BR 364 estão às cidades mais desenvolvidas de Rondônia. As estradas líquidas perderam lugar para o asfalto e as pessoas que vivem mais para dentro da Floresta parecem ter sido esquecidas.

Em volta da cultura ribeirinha rondoniense, no início do século os agricultores tinham sonhos de não mais ter de se submeter aos ditames do capital: ter sua própria terra, plantar seu arroz, sua mandioca, pescar seu peixe e criar suas galinhas. Não foi o que ocorreu: cada fluxo migratório criou seus milionários de “ocasião” e seus miseráveis de sempre. Cada grupo de migrantes que aportou nas margens do Madeira e seus afluentes legou a cidade também uma geração de assalariados e sem salários. Os pobres do Nordeste transmutaram-se em miseráveis do Norte. Os sonhos de ser fazendeiro acomodaram-se na condição de colono assalariado.

Em Rondônia parece ter ocorrido um fenômeno no que tange ao assentamento de agricultores nas terras devolutas: não há indícios fortes de ter sido projeto do governo federal que todos os agricultores tivessem a propriedade da terra. Era necessário que houvesse proprietários e trabalhadores “assalariados” para manter o equilíbrio hegemônico do poder político e do capital sobre a mão de obra. Os primeiros dominavam técnicas agrícolas para extrair da terra o máximo e propor novas possibilidades para o entorno dos rios. Na sequência foram estimulados a migrar para Rondônia mão de obra para colocar esta técnica em ação: cearenses, baianos, alagoanos, maranhenses, piauienses e acreanos.

Os indígenas primeiros moradores das matas amazônicas foram perdendo território e afastados das margens dos principais rios, até praticamente desaparecerem. Com sua identidade questionada quando exigem seus direitos junto à Fundação Nacional do Índio/FUNAI, vivem uma situações delicadas com a pobreza e praticamente nenhum acesso a equipamentos sociais, culturais e de saúde. Amaral explicita que: *Neste processo secular, os índios passam de uma condição de hegemonia à minoria. Foi estabelecido na Amazônia um cerco da sociedade nacional as sociedades indígenas, culminando por estabelecer relações de dominância e dependência* (2004, p.31).

O reflexo deste processo está presente todos os dias na vida das crianças da tribo Gaviões e Pacaás que frequentam as aulas nas Escolas das Linhas próximas as suas aldeias nas cidades de Guajará - Mirim e das crianças da etnia Surui e Cinta-Larga no Distrito do Açaí, em Ariquemes: seu conhecimento sobre os fenômenos é tratado com desdém e desconfiança; e sua cultura, sua língua nativa, religião e demais manifestações culturais só encontram eco durante as festas datadas do calendário escolar. Para Ribeiro, esta é uma manifestação clara de que:

(...) Esta situação começa com um longo e terrível processo de integração compulsória, através do qual transitam da condição de índios específicos, com sua própria língua, sua cultura original, seu autogoverno e orgulho de si mesmo, à de índios genéricos, cada vez menos distinguíveis pela língua que falam, pelos hábitos de trabalho, pelos usos e costumes das gentes do contexto novo em que se encontram imersos... O índio que conseguiu integrar-se em nossa sociedade, de fato, foi o filho de índia “prenhada” pelo invasor ou foi o descendente esquecido de seus maiores, de índios levados aos extremos de deculturação como escravos e outras formas de compulsão que destruindo a comunidade e a família não deixa lugar para qualquer herança cultural, nem mesmo a identidade étnica. (1976, p. 478-479).

O sistema jurídico brasileiro demarca como momento de assunção a cidadania plena quando o cidadão adquire personalidade jurídica, entendida como a aptidão no geral para obter titularidade de direitos e obrigatoriedade de deveres. Entretanto, esta capacidade pode ser limitada em função da maturidade biológica, como é o caso das crianças que têm seus direitos e capacidades orientadas e organizadas pelos pais ou responsáveis, as pessoas com limitações em função de limitações neurológicas e de deficiência mental, limitações por patologias e os indígenas.

De acordo com o Estatuto do Índio (Lei 6001/73), os indígenas brasileiros serão tutelados pelo Estado, até que adquiram todas as capacidades e requisitos que os libertem definitivamente e permitam a ascensão ao estado pleno de direito do qual são signatários todos os brasileiros ao nascer e medidas paliativas não substituem a vontade política para efetivá-las. O artigo nono do referido Estatuto determina e regula quando são legítimas e lícitas as relações de qualquer natureza praticadas entre índios e não índios¹¹. Entretanto, se não houver ações efetivas para mediar e superar esta fase de transição, este período se estenderá para a eternidade.

O Projeto de Lei 2057/91, em tramitação há exatos vinte e dois anos e já desatualizado, propunha entre outras coisas a ampliação da cidadania indígena por meio da preservação de sua cultura em escolas organizadas para atendimento e respeito aos tempos e ritos de cada um dos povos constituintes da diversidade das nações de índios brasileiras. O entendimento da diversidade como valor a ser agregado e preservado seria, em tese, o fio condutor da proposta. Mas, os especialistas da causa indígena sinalizam com o fato de que todo o processo de emancipação não trouxe para o centro

¹¹ O artigo 9º do referido Estatuto explicita que : “ **Qualquer índio poderá requerer ao Juiz competente a sua liberação do regime tutelar previsto nesta Lei, investindo-se na plenitude da capacidade civil, desde que preencha os requisitos seguintes:**I - idade mínima de 21 anos; II - conhecimento da língua portuguesa;

III - habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional; IV - razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional.” Os índios que frequentam as escolas de linha não sabem mais falar a língua nativa, não querem mais se utilizar da pesca e da agricultura familiar para alimentar-se, tomam danoninho, comunicam-se pela web, assistem novelas e repetem bordões populares e até ouvem artistas celebridades do momento. Não estarão suficientemente inseridos na cultura e costumes nacionais? Não seria o momento de dar-lhes a opção de entendimento de sua cultura, de suas tradições para prepará-los para a emancipação?

do debate os líderes para proporem sugestões para a educação indígena e preservação da cultura, e todo o Estatuto ter sido desenvolvido numa perspectiva não indígena.

Assim, nos espaços que foram objeto destes estudos as regras e normas que orientam a educação das crianças indígenas são propostas sem que a comunidade que representam tenha sido ouvida ou tenha feito um levantamento sobre suas propostas. Ou seja: as etnias indígenas rondonienses só sobrevivem aos processos predatórios de *colonização* por terem se acomodado, ainda que por meio do uso de técnicas sofisticadas de aculturação, em uma realidade posta. Embora tenham resistido enquanto puderam, não conseguiram impor seu entendimento sobre o mundo nas práticas escolares de seus descendentes. Apequenados como seres humanos em uma legislação que teria como intencionalidade protegê-los, não são considerados responsáveis pelos seus atos e muito menos por sua cultura.

A opção que lhes resta é juntar-se ao seu opressor e sobreviver à custa do comércio ilegal de pedras preciosas e madeira, aprender a navegar na internet, beber, enfeitar-se com as pinturas fúnebres em festas do dia do índio, adoecer e morrer mais cedo e, paulatinamente, esquecer sua língua, seus ritos, sua relação de respeitosa deferência com a natureza. No processo instalado, a escola contribui para o aniquilamento desta diversidade indígena naturalizando as relações desiguais de poder e aculturação.

No século XIX migrou para Amazônia de maneira geral, e, para Rondônia em particular, o nordestino do sexo masculino para trabalhar nos seringais. Os nordestinos solitários em meio à mata entraram em conflito com os índios na intenção de conseguir uma companheira. Dizimaram populações nativas e criaram mais uma forma de se miscigenar, acrescentando um novo elemento para a já complexa miscigenação brasileira: os filhos de nordestinos não brancos e não negros que se misturaram as índias e deram origem aos cidadãos com pele azeitonada, cabelos lisos e olhos amendoados¹². Não são considerados índios pelos indígenas e não são considerados nordestinos pelos seus pais nordestinos. Portanto, renegam ou desconhecem ambas as culturas, contribuindo para a falta de identidade percebida no Estado.

Mulheres eram mais “caras” que a carne de sol, o leite e os gêneros de primeira necessidade. No final do século XIX e início do século XX acorreram à Rondônia

¹² Os descendentes desta mistura no estado são conhecidos como Bugres.

imediatamente depois dos soldados da borracha, seringalistas (donos dos barracões) e seringueiros (trabalhadores contratados para fazer *sangrar* os seringais); prostitutas e homossexuais para *aplar* a solidão dos homens.

[...] No período do rush da borracha o homem em geral vinha só. Neste caso, a mulher tornou-se objeto cobiçado. Encomendavam-se mulheres aos patrões e estes às casas aviadoras como se encomendavam gêneros alimentícios e, como verdadeiras mercadorias, entravam nas contas escrituradas pelo guarda-livros. (CARDOSO; MULLER, 1978, p.30)

As mulheres e homossexuais que prestavam “favores” sexuais aos seringueiros e seringalistas eram confinadas em espaços e não se misturavam com as “poucas” mulheres de “bem” dos distritos e povoados. Era um “mal” necessário, mas deviam se manter longe dos olhos diurnos da população. A lógica que parece ter imperado foi a de que para o prazer eram bem vindas às mulheres vindas do nordeste e sudeste; para formar família as índias eram disputadas com os índios entre os seringueiros aumentando o conflito e ampliando as diferenças sobre leitura de mundo e cultura, e, portanto, de educação formal.

Para os posseiros com algum dinheiro e capatazes das fazendas que se formavam eram importadas e/ou “compradas” mulheres brancas e de “família” vindas do Paraná, de São Paulo, de Minas Gerais, de Santa Catarina. Por este motivo, encontram-se entre os rondonienses, pessoas louras de olhos azuis e verdes, índias de olhos claros, negras de pele mais azeitonadas e cabelos lisos e grossos. Até hoje sensualidade explícita, entre as mulheres, deve ser mantida longe dos olhos de maridos e pais. Este comportamento dúbio das meninas reverbera na escola, sobretudo nas Linhas.

As mulheres, em Rondônia, ainda hoje parecem ser tratadas como mercadoria valorada pelo sobrenome, por suas qualidades estéticas e capacidade de adaptação às diversas situações. As tradições rondonienses remontam a uma versão mais contemporânea do coronelismo: as filhas devem obediência aos pais e aos mais velhos e se quiserem ser respeitadas no espaço que transitam devem manter o recato, a obediência aos mais velhos, à consulta sobre os fatos mais triviais sobre controle dos homens da família.

As meninas das Linhas parecem buscar algo que não sabem nomear: sua cidadania completa, absoluta. Talvez, seja por este motivo que os casamentos são estimulados cedo pelas comunidades: não são incomuns as meninas de catorze, quinze

anos abandonarem a escola com consentimento dos pais para se juntarem aos homens, dez e até vinte anos mais velhos. É garantia que não irá “se perder”. Terão um homem a zelar por elas. Ou a repetir o ciclo de desencantamento e exploração de suas mães e avós: além de contribuir para “trazer dinheiro” e, por vezes assumir a função de provedoras, ainda precisam cuidar da organização da casa, da “educação” das crianças e de se manter lúcida e esperançosa no futuro que não chega.

O direito a infância é um bem caro e de difícil acesso nas comunidades das Linhas: a necessidade de sobrevivência e a precariedade da vida em função do subdesenvolvimento e do abandono do poder público fazem com que crianças de nove, dez anos estejam no manejo de madeira ou *na lida* na terra, no recolhimento dos ovos da poda, no tratamento do açaí. Nadar nos rios, construir castelos de capim gordura constitui seu lazer.

A rebeldia que parece natural para movimentar as engrenagens sociais e provocar mudanças não cabe nas rotinas das meninas e meninos das Linhas. Ambos vão assumir precocemente papéis sociais relacionados à produção, a procriação e a sobrevivência, bem como da manutenção hegemônica do capital sobre os oprimidos: meninos devem ser fortes e produzir respostas que se transmutem em sobrevivência da família e meninas deve ser bonitas e cordata, prendada e religiosa para manter a unidade da família. Compartilhamos uma reflexão desenvolvida por Nolasco para explicitar as relações patriarcais na formação da família brasileira do século XIX e, em que se pese e guarde as devidas proporções em função dos tempos, é como um retrato em palavras da organização e da divisão das famílias nas Linhas que foram objeto de a presente investigação:

Tanto os meninos quanto as meninas foram submetidos a um modelo de cultura, a patriarcal, que serviu de medida e parâmetro para definir e determinar uma visão de mundo monolítica em que o homem adulto era primeiro e único. Desse modelo foram excluídos não só as mulheres mas também os meninos. A maior violência que será exercida por esse sistema sobre ambos não está na ordem do corpo, e nem se faz com objetos ou armas: ela se constitui, sobretudo, das crenças e práticas que servem para destituir de valor a autoestima da mulher e do menino, tornando-os apêndices de um sistema que se reconhece na negação. Um certo estado melancólico e mórbido emerge dessas criaturas que escapam, no caso das mulheres pelo hábito da confissão, e no dos meninos, pelo menos os que chegam à idade adulta, pela identificação com o homem adulto seu opressor e benfeitor (NOLASCO, 2001. p. 103).

Assim, embora aparentemente os meninos estejam em vantagem em relação as meninas por poderem permanecer mais tempo na escola, estudar e garantir mais benefícios sociais as suas famílias, já que um menino não está “pronto” para se casar aos doze, treze anos; na realidade são considerados como um “investimento” sem retorno: quando começam a trabalhar e iniciar a devolutiva do tempo, dinheiro e sentimentos *gastos* com eles constituem sua própria família e agregam mais um elemento ao núcleo familiar ou vão embora viver com a família das mulheres. As meninas iniciam cedo as tarefas domésticas e vão sendo preparadas para serem zeladoras da ordem familiar. Guardadas as devidas proporções, ousaríamos afirmar que as Linhas são os guetos de Rondônia, assim como as periferias parecem ser os guetos das metrópoles.

As Escolas de Linhas estão em ação com sujeitos cujo acesso só foi facultado por força das políticas públicas para combate a miséria, engendradas no final do século XX em articulação com uma intensa rede de assistência social. São sujeitos nascidos e adentrados na sociedade em um tempo onde tudo parece estar por se adaptar aos contextos e as novas relações necessárias para conviver com respeito em meio às diferenças que constituem a riqueza e as contradições de viver e conviver com o pluralismo cultural orientador das relações.

São cidadãos que sempre tiveram negados seus direitos a cidadania completa, ao sentido de humanidade que o conhecimento parece agregar, os quais conquistaram praticamente à força o direito de estar na escola, mas ainda causam desconforto por sua maneira de interpretar e se comunicar com o mundo a partir de suas referências culturais, geográficas, religiosas e sociais. As crianças são originárias de famílias que se deslocaram dos *seus lugares* em busca de condição melhor de vida se depararam com a necessidade permanente de negociar sua identidade e lutam por obter espaço de fato e de direito em todas as atividades da escola.

A escola pública nos rincões da Floresta Amazônica concentra uma grande quantidade de programas e políticas voltadas para as mais diversas demandas de pessoas. Nos locais mais distantes das cidades e localidades mais urbanizadas, a instituição não raras vezes, se constitui na principal referência da presença do Estado para uma determinada comunidade.

Assim além de desenvolver o trabalho pedagógico com os alunos, a Escola de Linha assume outros papéis: pode funcionar como posto do Governo Federal para cadastramento à Bolsa Família¹³, encaminhamento para tratamento de saúde, criação de oficinas para capacitação profissional, serviço de informação, produção e promoção de eventos esportivos e de lazer, espaço de cultos evangélicos e católicos, autoescola e agência do correio, posto de vacinação, ponto de encontro da juventude.

As Linhas possuem em sua história fases que retratam conflitos, violência e exploração do homem pelo homem por meio da comercialização dos recursos naturais e minerais. Por contradição, a área que produz riquezas minerais e financeiras, já tendo sido considerado o “Eldorado” para inúmeras famílias, hoje sofre seu ocaso no que tange a novas formas de organização do trabalho para gerar renda.

Como não há praticamente fluxo produtivo seja por meio do comércio, do setor de serviços ou agricultura as famílias moradoras destes espaços se mantêm em função da economia do escambo que é muito forte nas comunidades mais pobres, por meio do aluguel da mão de obra para atravessadores e donos de barco no caso do Garimpo, para as famílias em melhor situação financeira nas periferias das cidades do entorno das Linhas (neste caso mais especificamente as mulheres e crianças: são faxineiras, babás) e aos que tiveram mais sorte há ainda a opção de serem funcionários públicos. Mas, estes são considerados os vencedores e tão logo conseguem juntar suas economias, saem das Linhas e se encaminham para as periferias das cidades.

Mas, o grosso da economia vem mesmo dos programas de assistência social em ação: as crianças recebem alimentos, material escolar e até complemento de renda para permanecerem nas escolas com frequência positiva. Portanto, as crianças das Linhas raramente faltam por dois motivos: o primeiro é que elas podem exercer seu direito de ser criança e o segundo diz respeito ao fato de que a renda da família e o pouco de conforto familiar dependem que ela esteja na escola. Por este motivo explica-se a contradição das meninas juntarem-se a homens mais velhos, formarem suas próprias famílias e permanecerem na casa da família: aumentar a renda.

¹³ A Bolsa Família é uma ajuda financeira que tem como intencionalidade retirar as famílias da situação de pobreza extrema contribuindo para que a renda per capita da família seja equivalente a cerca de trinta e cinco dólares por pessoa da família. O programa deveria fortalecer a permanência das crianças na escola combinada com uma série de programas sociais. Não é o que ocorre nas escolas pesquisadas, sobretudo na Escola do Distrito Açai no qual as crianças trabalham no contra turno escolar.

Há famílias nas quais convivem juntos na mesma casa, quase sempre com dois ou três cômodos, três gerações de família: a bisavó com idade perto dos 55 anos, a avó com perto dos 40, a filha que não chegou aos vinte e a bisneta bebê. Todos os agregados juntos: maridos, padrastos e maridos das avós. Nas Linhas ocorre ainda outro fenômeno antropológico que não poderíamos deixar de citar, ainda não sendo nosso objeto de estudo: as mulheres preferem viver com um marido violento, desempregado a não ter marido nenhum. Em função das rígidas regras de conduta que norteiam a organização do espaço social nas comunidades, uma mulher sozinha não consegue sobreviver sem sofrer constrangimentos e assédios de todos os tipos e, por vezes, discriminação dos pares. Remetendo-se aos princípios do povoamento rondoniense, mulher sem marido é considerada sinônimo de mulher não séria.

Nesta perspectiva, em tese, os grandes eixos do processo de abertura das Escolas das Linhas no início dos anos de 1980 a todas as pessoas que quisessem estar, permanecer, interagir e aprender em seus espaços estariam cobertos por:

- A.** Democratização e flexibilização do acesso (as Escolas de Linha acolhem a diversidade em seus contornos mais marcantes e todas as crianças independentes de sua trajetória, idade ou nível de entendimento sobre os processos formais estão presentes na escola);
- B.** Garantia de insumos básicos a fim de se oferecer, de fato, um mínimo de chance para as crianças permanecerem na escola após o acesso (Os programas sociais seriam postos na perspectiva de oportunizar a todas as crianças as mesmas chances: alimentação, fomento para aprender e ampliar leitura de mundo e criar referências culturais outras como o Plano Nacional do Livro Didático, Transporte Escolar, Merenda Escolar, distribuição de material escolar, acompanhamento da saúde do escolar e distribuição de óculos entre outras coisas);
- C.** Desenvolvimento de um sistema de avaliação capaz de verificar a eficácia dos sistemas e propor os ajustes necessários (recentemente o Estado criou o SAERO – Sistema de Avaliação do Estado de Rondônia. Até dezembro de 2011 eram utilizados os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica /IDEB para punir e premiar avanços dos processos pedagógicos das escolas.

Inclusive de Linhas, submetidas aos mesmos testes sem nenhum tipo de compensação ou justificativa em função dos contextos já explicitados);

D. Descentralização da gestão educacional (As Escolas de Linha estão longe de sua sede administrativa, em grande medida, assim ganham em autonomia e perdem em informações importantes para o desenvolvimento das rotinas pedagógicas).

Assim, nesta seção foi apresentado o lócus de pesquisa e compartilhadas reflexões iniciais sobre os espaços percorridos e trajetórias empreendidas, o processo de elaboração do quadro teórico para que possibilitar o relato de temas e saberes tão delicados. Na próxima seção compartilhamos o resultado deste pensar articulado com as políticas públicas que organizam as práticas pedagógicas nas Linhas, bem como os resultados empreendidos em cada uma das comunidades pesquisadas.

Foto 08: LEANDRO, 2011

*Quando nosso céu se faz moldura, para engalanar a natureza, nós os
Bandeirantes de Rondônia nos orgulhamos de tanta beleza.
... Que Deus o mantenha sem rival cristalino sempre puro o conserve sempre assim!*

Hino de Rondônia

SEÇÃO II

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA GARANTIR O ACOLHIMENTO DA DIVERSIDADE NAS ESCOLAS DE LINHA

2.1. Legislação e Educação: O Direito Subjetivo à Educação na Constituição Federal de 1988 e sua materialidade nas Linhas

A escolha da efeméride que abre esta segunda seção não foi por acaso: versos retirados de uma estrofe do Hino de Rondônia apresenta o olhar sobre o *estranho, o migrante, o forasteiro* e tem intenção de propor uma reflexão para analisar o contexto das políticas públicas que norteiam as práticas educativas nos espaços pedagógicos das Linhas. Religiosidade e o orgulho nativista se organizam em torno de uma mesma representação sobre os encantos da natureza e a exploração consentida de sua riqueza. Aos *Bandeirantes afortunados de Rondônia* são permitidas e estimuladas à assunção de uma nova identidade de proprietário das terras e de toda a riqueza que se encontra sobre ela, de explorador do capital constituído e presente na Floresta.

Mas, não foram todos os bandeirantes que se transmutaram em proprietários de terras: os nordestinos sem qualificação profissional, os agricultores pobres em busca do título de doação fundiária, os soldados embarcados a força para o interior da floresta amazônica, as mulheres trabalhadoras do sexo e causadoras de distúrbios em seus estados de origem, os barbadianos e caribenhos analfabetos iludidos pelo sonho de se tornarem seringalistas; em função do esgotamento dos processos extrativistas e sem mudança significativa no paradigma de exploração, tiveram mesmo de acomodar a si e suas famílias nas Linhas distantes dos grandes centros urbanos e com pouca, quase inexistente presença do Estado.

Não teriam sobrevivido desde sempre sem uma imbricada e articulada rede de assistência social ampliada nos anos finais do século XX e ancorada em políticas públicas orientadas pelo neoliberalismo, conceito que dominou a organização das políticas públicas. O neoliberalismo segundo a definição mais ortodoxa dos economistas *é uma redefinição do liberalismo clássico, influenciado pelas teorias econômicas neoclássicas, e é entendido como um produto do liberalismo econômico clássico.* (Aurélio, 2010) No Plano político se traduz por meio de um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defendem a não participação do estado na economia e

total liberdade das transações econômicas. No Plano Educacional se traduz pela mercantilização do ensino, precarização do trabalho docente e pouco investimento em processos e estruturação dos espaços educativos, já que propugna a pouca intervenção do Estado na organização de espaços e agendas sociais importantes como educação, saúde, bibliotecas e organização dos sistemas de ensino.

A ausência do Estado na regulação dos programas para salvaguarda dos direitos de todos os cidadãos nas Linhas contribuiu para a criação de um paradoxo: as políticas de assistência social são praticamente o único meio de sobrevivência das comunidades. A renda só é suficiente para as necessidades básicas: alimentação e eventualmente, remédios. Não existem projetos de desenvolvimento sustentável para estas comunidades e tampouco, ações que impeçam as crianças de viverem situações insalubres para estar e permanecer na escola. As políticas compensatórias transmutam-se em políticas de sobrevivência. Assim, o objetivo desta seção é analisar o impacto das políticas públicas para inclusão das crianças das classes populares nos processos de traduzir a linguagem das classes privilegiadas da escola para aprendizagem das crianças das Linhas.

A abordagem foi pautada na relação existente entre educação, a utopia perseguida de assunção pelo conhecimento, a reflexão sobre qualidade da educação a ser apresentada e desenvolvida na inclusão de alunos por meio das políticas públicas articuladas às possibilidades de trabalho e geração de renda efetivados a partir do entendimento *sobre e na Floresta dos moradores das Linhas em suas Escolas tendo em vista que (...) É pelo trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Mas não fazem isso apenas de forma repetitiva. Ao transformar a natureza, homens e mulheres acumulam conhecimentos que, simultaneamente, mudam sua forma de produzir os meios de sua própria vida e sua relação com a natureza.* (KRUPPA, 2005, p. 01).

Neste movimento da investigação torna-se primordial informar que não existe um consenso nas Linhas sobre a função da escola para os diversos sujeitos em seus âmbitos e representações: a instituição representada pela professora espera que a Escola consiga *incutir bons modos e vencer a pobreza*, as famílias aguardam ansiosamente que as crianças tenham sucesso na escola e *“aprendam alguma coisa que ajude toda a família a sair da Linha”* e as crianças vão para a escola para *“aprender as receitas de peixe da minha avó antes que ela morra”* ou *“escrever as histórias que só meu avô conhece e ele já está velhinho”*. Nenhum dos atores envolvidos na organização das

ações e em sua materialidade apresentou como função da escola fazer treinamento para bons resultados no IDEB para manutenção da Bolsa Família. Parece naturalizado pelas comunidades a espera de a solução para os problemas imediatos virem por meio das propostas e saberes contidos na instituição escolar, não sendo impeditivo de sonhar com um futuro no qual sejam verdadeiramente sujeitos de suas escolhas.

2.2. A Proposta da Educação Inclusiva nas Cartas Constitucionais: da Invisibilidade dos Direitos da Constituição de 1934 a Constituição Cidadã de 1988

A reflexão sobre a Constituição Brasileira desde 1934 até 1988 vai corroborar a percepção sobre a falta de direito a educação das crianças não pertencentes às classes favorecidas: em um primeiro momento vai ser concessão na perspectiva de garantir a manutenção do poder constituído e dos privilégios da classe dominante. Tendo em vista só serem votantes os alfabetizados foi garantido o ensino primário gratuito mas não obrigatório, em escolas públicas para as crianças pobres. Porém, necessário se faz lembrar que as escolas públicas eram poucas e não havia citação sobre a metodologia de ensino voltada para inclusão das crianças oriundas das classes populares e menos ainda programas complementares para acolhimento destas crianças (quase sempre trabalhadoras) no Programa Nacional de Merenda Escolar, Programa Nacional do Livro Didático, Programa de Transporte Escolar. Quando muito havia a caixa escolar para distribuição de cadernos e lápis de qualidade duvidosa. A Escola, sobretudo a pública, não era *lugar* para todas as crianças. Os trabalhadores pobres e suas famílias não eram sujeitos de direitos na perspectiva da Carta Constitucional.

Entretanto, a constituição de 1934 inovará ao determinar que a União fixe as diretrizes e bases da educação nacional sem ferir os princípios do pacto federativo. Os Estados ganham autonomia para organizar seus sistemas de ensino e incorporar-se-á ao texto constitucional, três importantes conquistas: ensino primário gratuito oferecido em estabelecimentos públicos de ensino (inclusive para adultos) e transferência de 10% da renda resultante do pagamento de impostos da União e 20% dos Estados para ações de manutenção e desenvolvimento do ensino. Nenhuma única palavra sobre inclusão das crianças das classes populares em processos formais de educação, e nem tampouco como incluí-los de fato em processos de aprendizagem.

A Carta Constitucional de 1946 traz como sua marca mais forte a organização equilibrada do sistema educacional brasileiro em consonância com um modelo

administrativo e pedagógico descentralizado. Porém, no Norte e Nordeste do país o que prevalece na educação das crianças pobres são as escolas organizadas em torno de fazendas, igrejas e até mesmo em quartéis para *ensinar as primeiras letras e uma profissão*. As classes privilegiadas enviam seus herdeiros para internatos nas regiões Sul e Sudeste, e mesmo, na Europa.

A Constituição Federal de 1967, elaborada durante o período de exceção da ditadura militar e pautada em princípios da segurança nacional vai abrir espaços ampliados para *apoio e fortalecimento do ensino particular*. Para ele eram *direcionados recursos públicos desapeados de qualquer critério* (CARNEIRO, 2010). A Constituição de 1969 manterá todos os aspectos restritivos da Carta anterior, sendo que seu aspecto mais peculiar e cerceador dizem respeito à vigilância e monitoramento das atividades docentes: a escola perdeu sua autonomia enquanto proponente de ações educativas e precisou se pautar a regras, planejamentos e *técnicas* pasteurizadas e gestadas a partir de Brasília.

A formação de professores passou a ser organizada em torno de uma série de técnicas que, em tese, se aplicariam do Norte a Sul do país sem respeito às peculiaridades regionais, ferindo de morte ao pacto federativo, a autonomia dos Estados e qualquer possibilidade de distensão e abertura das escolas para os filhos e filhas dos trabalhadores. A mensagem que emerge na leitura interpretativa do texto legal foi a de ser a educação (no entendimento do agente) direito de uma pequena parcela da população formada pelas lideranças políticas, econômicas e culturais.

As crianças das classes populares deveriam se preparar para serem herdeiros de seus pais no *chão da fábrica, nos tanques, nas casas de família e nos trabalhos que ninguém queria fazer*. Para tanto, saber assinar o nome, e ler instrumentalmente pequenos textos dos livros didáticos e dos manuais de adestrar leitura e escrita do Movimento Brasileiro de Alfabetização/Mobral já era suficiente.

A Carta Constitucional de 1988 busca garantir (já na organização do texto) conquistas sociais importantes, entre as quais pode ser destacada o direito a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade a todas as crianças, e, inclusive a quem não teve acesso na idade certa. No caso específico da educação vai se perceber que: *As conquistas foram desiguais de acordo com as regiões, com a interpretação do texto legal* (CARNEIRO, 2011, p. 23.).

Atualmente, nas Linhas as escolas mantêm uma estrutura semelhante ao final dos anos de 1980: as crianças estão nas escolas por imposição do texto legal, suas famílias recebem as compensações dos benefícios sociais que contribuem para amenizar as vulnerabilidades cotidianas e os agentes educacionais mantêm uma postura de servidão perante aos gestores do sistema em função da flexibilidade da legislação de ensino que ainda permite ao Secretário Estadual de Educação de Rondônia transferir para qualquer lugar do estado os (poucos) professores formados: os professores não são concursados *nas* Escolas. São concursados *dos* Sistemas.

Assim, um professor da zona urbana de Porto Velho que esteja causando muitos *problemas* ao sistema pode ser transferido legalmente para uma Linha de Guajará Mirim, por exemplo. O fato faz com que muitos se acomodem diante de uma identidade docente pela metade para ter o direito de estar distante dos espaços mais complexos e funciona como instrumento de pressão para sufocar *insubordinação*, ou exigir direitos.

Ressalte-se que as reformas educacionais foram idealizadas por pesquisadores e intelectuais das regiões Sudeste e Sul que levaram para a organização do texto: suas premissas, seus preconceitos, anseios, resultados de pesquisas desenvolvidas em escolas e outras instituições educativas e expectativas de profissionais dos grandes centros de pesquisas das regiões urbanas do Brasil.

Não se tem registro de terem sido objeto de reflexão e proposição de projetos e metodologias à escola para os filhos dos trabalhadores sem trabalho que moram nos recônditos mais afastados dos grandes centros urbanos do Centro Sul. A Lei Magna e as suas derivadas referem-se aos herdeiros sem herança de maneira genérica como se todas as necessidades fossem iguais, como se todas as pessoas fossem encontrar empregos e gerar renda para manter suas famílias, como se todo oprimido por obra e materialidade da Constituição atravessasse o preceito legal e se *assenhorasse* de sua cidadania.

Para tornar tudo ainda mais complexo estas delicadas imbricações entre *criador* (o legislador) e *criatura* (A CF) o Ministério da Educação /MEC parece ter se transformado no feudo dos paulistas que pensam o mundo todo a partir de São Paulo, e, portanto, os processos foram traduzidos em currículos, programas e ações que cabem melhor em uma realidade distinta. Durante os dois governos do Partido da Social Democracia Brasileira/PSDB, o ministro e toda sua assessoria do primeiro escalão eram paulistas e paulistanos (Professor Paulo Renato de Souza no ministério e Professora

Maria Helena Guimarães de Castro no INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e produziram todo o material curricular, de avaliação e de gestão dos sistemas que vão orientar aos Estados e municípios nos anos finais do século XX e início do século XXI.

Por outro lado, nos dois governos do Partido dos Trabalhadores/PT a supremacia paulista e paulistana permaneceu. Houve até agora quatro ministros: um pernambucano (Cristovam Buarque – Ex Reitor da Universidade de Brasília e demitido por telefone por não concordar com a marca neoliberal em processos educativos no início do governo Lula 2003/2004), um gaúcho (Tarso Genro – advogado que perdeu a eleição para governador e assumiu o Ministério após Cristovam Buarque ter sido exonerado 2004-2005), Fernando Haddad (professor da Universidade São Paulo e atual prefeito de São Paulo 2005/2012) e Aloizio Mercadante (economista e atual ocupante da pasta parece a vontade para empreender as reformas e os ajustes necessários ao cumprimento da agenda política de inclusão por meio de preceitos legais inspirados no neoliberalismo).

São incontestáveis as conquistas sociais que as políticas públicas determinadas pela Constituição de 1988 trouxeram às comunidades das Linhas: parte das crianças parece estar se alimentando melhor, com cadernos e demais acessórios escolares de melhor qualidade e melhorias visíveis na ordem das casas que beneficiam toda a família (poço, ampliação de cômodos na casa, celular, televisão).

Por outro lado, nas duas comunidades das Linhas, objeto desta investigação, a grande maioria das famílias na condição de maior vulnerabilidade econômica, vive praticamente dos aportes financeiros oferecidos pelas medidas compensatórias da assistência social. Neste caso podemos inserir a comunidade da Linha da Escola Cupuaçu, que será detalhada em seção mais à frente, mas cujos processos para geração de renda e manutenção das necessidades básicas das famílias são quase nulos.

Os documentos prescritivos e orientadores das ações da política pública na educação brasileira, gestados a partir da constituição cidadã de 1988 a interferir diretamente nas rotinas da escola são pela ordem: o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/90) que ratifica o pressuposto de crianças e jovens serem sujeitos de direitos; a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que orienta a formação de professores, currículo e práticas pedagógicas; os Planos Nacionais de Educação que

traduzem a intencionalidade de traçar objetivos, metas e estratégias para o desenvolvimento das rotinas para as práticas pedagógicas, a Lei 11.653/2004 que disciplina os programas especiais de formação de professores em serviço.

Oliveira (1995) propugna ser *A declaração do Direito à Educação é particularmente detalhada na Constituição Federal (CF) da República Federativa do Brasil, de 1988, representando um salto de qualidade com relação à legislação anterior*. O que equivale a afirmar que os aspectos teóricos das propostas alcançaram um nível de precisão e detalhamento jurídico nunca antes existente em nenhuma das Cartas Constitucionais, mas que sua efetividade era dependente da vontade política.

No próximo item refletiremos sobre as proposições que surgiram a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia e como uma carta de intenções para inserção e inclusão na escola foi emanada: A Declaração de Jomtien inspirou toda a organização dos documentos oficiais que nortearam a educação brasileira desde então. De acordo com Libâneo as análises precisam ser empreendidas *a partir da constatação da diversidade e antagonismo de posições sobre os objetivos e funções da escola no Brasil da atualidade* (2012, p. 03)

Para tanto, pautaremos nosso fio condutor tendo como pressupostos teóricos as políticas públicas que deram sustentação às propostas emanadas da CF e os documentos que gravitaram em torno dos programas do Banco Mundial e se traduziram em currículo de formação de professores, avaliação do sistema, novas metodologias formativas para professores. Centraremos nossa análise também no questionamento às proposições de Libâneo: sem acolhimento às crianças das classes populares, talvez não fosse possível defender aprendizagem e conhecimento na escola pública.

2.3. Políticas Neoliberais Para a Escola Pública Brasileira

A abertura escrita para a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, poderia ter sido escrita especialmente para explicitar as condições em que vivem, estudam e trabalham as comunidades das Linhas: apesar da Declaração dos Direitos Humanos ter sido promulgada há mais de 70 anos e ratificar serem todos os seres humanos sujeitos de *direitos essenciais*.

- Nas duas Escolas de Linhas objetos da investigação estudam aproximadamente 300 crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Deste montante em torno de 180 estão na escola, mas não *vivem* a escola por terem de contribuir de alguma maneira para organização do orçamento doméstico. Deste total (180) pelo menos 160 são meninas. Nas Linhas, a maioria das comunidades é formada por mulheres analfabetas ou semianalfabetas que sustentam sua família a partir de trabalhos pouco valorizados socialmente e que exigem pouco conhecimento formal;
- Nas Linhas a grande maioria das famílias não tem acesso às necessidades básicas mais emergentes como saneamento básico, água encanada e setor de serviços no espaço onde vivem. Acesso ao conhecimento impresso e as novas tecnologias e habilidades que poderiam melhorar suas vidas se resumem ao celular que não *funciona de acordo com o lugar de moradia*;
- Nas Linhas os adultos que concluíram o ensino fundamental não conseguem articular o conhecimento da escola com as necessidades pragmáticas para sobrevivência e cidadania completa.

Nesta leitura sobre o mundo e as rotinas, o direito à educação seria um dos prioritários, porque a partir deste todos os outros passam a se constituir possibilidade real. Mas, no que tange as crianças das classes populares não se restringe a ter garantidos pela lei um direito a qualquer educação: é uma educação que lhes restitua o direito de escolha. Entretanto, políticas neoliberais não são convergentes à ética defendida na declaração dos direitos humanos: a lógica do mercado é contrária a da emancipação pelo conhecimento.

A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem percorre um caminho longo e sinuoso, atrelado a variáveis importantes no plano social e político com a satisfação das necessidades básicas de alimentação, cuidado na doença, trabalho e casa para morar, no plano cultural com acesso a bens culturais como livros, música, esportes, espetáculos de dança respeito à diversidade cultural com conhecimentos sólidos sobre a cultura indígena, quilombola, cabocla destituídas de juízo de valor depreciativo e no acesso das crianças das classes populares à escola uma estratégia sobre o prisma pedagógico que permita acolher sem apequenar as atividades pelo fato das crianças serem pobres: acolher com estrutura para oportunizar conhecimento. Desvendar a escola, entender a linguagem, a língua e os valores que as crianças trazem de suas referências familiares e sociais para lhes apresentar os conceitos e valores que são esperados adquirirem ao longo do processo educativo.

Por outro lado, não é possível se defender uma educação permanente sem ter oportunizado uma formação inicial: as crianças filhas dos trabalhadores precisam ser iniciadas a formalização dos seus saberes. Não se pode falar em contribuir para o progresso de um país em um espaço no qual não há saneamento básico e nem água encanada. Não é possível discursar sobre a contribuição de cada brasileiro para divisão das riquezas e das responsabilidades para quem não aprende a racionalizar, se apropriar do conceito.

Não se propõem igualdade de oportunidades oferecendo *um mínimo* de conhecimento. A educação para todos, no entendimento aplicado a leitura interpretada da Declaração de Jomtien, parte do princípio de que pessoas aprendem de *diferentes* maneiras a partir de *diversas* estratégias, mas precisam aprender os mesmos conceitos e ser alfabetizada em língua materna, histórica, geográfica e científica para poder interpretar e traduzir para o cotidiano os fenômenos científicos, sociais e políticos.

A educação para todos como um direito é apresentada como uma necessidade a ser perseguida e um objetivo, fim em si mesmo na perspectiva de superação e eliminação das desigualdades. A proposta é manter um padrão *mínimo* de qualidade de aprendizagem. Nossas investigações junto às comunidades das Linhas nos sinalizam que deveria ser exatamente o contrário: o máximo de livros, de estudos do meio para entendimento do futuro e do presente, de imersão nas dificuldades de aprender matemática apresentada na escola, nos jogos de raciocínio e parlendas¹⁴ típicas da região amazônica, no conhecimento da história e da geografia da região determinando os rumos do povoamento e da política local.

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados, os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1998).

¹⁴ Parlendas são as lendas recontadas a partir das referências culturais dos alunos.

O esgotar de todas as potencialidades não parece significar se submeter a livros didáticos que não retratam sua realidade primeira antes de propor novos conceitos. *Abordagem ativa e participativa* parece ter sido traduzida no primeiro Plano Decenal de Educação (1993-2003) como ajuste para caber nos pressupostos do Banco Mundial e a implantação de políticas de avaliação de desempenho dos sistemas em momento de classificar e ratificar o senso comum da *inaptidão das crianças das Linhas na Escola*.

Cada item da Declaração de Jomtien aborda um tema traduzido em um programa social de inclusão na escola no Brasil de maneira geral e nas Linhas em particular: políticas de apoio à saída da miséria absoluta, obrigatoriedade do ensino fundamental em um primeiro momento, criação de programas de alfabetização como estratégia para prevenção dos problemas sociais, valorização e proteção às mulheres e à família como profilaxia aos desajustes sociais e fortalecimento das alianças entre os povos para organização de um ambiente favorável na escola.

A Política Pública entendida como plano de ação e traduzida em Planos Nacionais de Educação – foi elaborada a partir das concepções dos autores e atores que contribuíram em sua elaboração e traduzem uma definição de mundo e realidade social sobre as quais vão se assentar para as propostas e metas.

As relações necessárias para o desenvolvimento dos planos nacionais que se traduzem em projetos político pedagógicos e, por fim, práticas docentes não se desenvolvem apartadas das relações de poder e dominação. Assim, envolveu uma *adaptação* da proposta para cenários que pudessem atender ao proposto pela Declaração de Jomtien e os ditames do neoliberalismo para financiamento interno da educação nas Linhas. Assim, o que constitui a diferença nos resultados de fato e de direito são as ações mediadoras efetivadas pelos professores.

Nas Linhas, o confronto de interesses entre o acolhimento proposto pelas políticas e a prioridade estabelecida pela sobrevivência, em certa medida, se materializa em Escolas nas quais o sucesso das práticas de inclusão foi oportunizado (ou não) a partir das propostas dos professores, elaboradas tendo como referência o sistema de representação sobre sua identidade docente e a função da escola nas comunidades das Linhas.

2.4. Escola do Conhecimento ou Escola do Acolhimento: As Práticas Educativas a nas Linhas

Há uma grande controvérsia no debate sobre como a escola teria se dividido em duas correntes com funções diferenciadas a partir das políticas de inclusão de todas as crianças na instituição: se por um lado foi oportunizada a entrada no ambiente escolar, não teria sido oportunizado acesso aos códigos para compreensão de como as crianças das classes populares incluídas se apropriariam do conhecimento.

Assim, houve a cisão da instituição em dois ambientes distintos: a escola do conhecimento centrada na aprendizagem e apropriação das tecnologias em benefício do poder estabelecido e a escola do acolhimento organizada em torno da assistência social, da integração e no entendimento da diversidade como obstáculo a ser superado e não entendido como fator estratégico para aprendizagem e enriquecedor das culturas. Ou seja: o acolhimento proposto para viabilizar as famílias e as crianças pobres oportunidades senão iguais, ao menos semelhantes, em sua entrada no ambiente escolarizado do conhecimento se perpetuaram em ações da política de assistência social para atendimento de interesses outros que não a inclusão.

Nesta perspectiva, a escola da floresta parece ainda não ter encontrado sua identidade: ora se manifesta com um enfoque econômico social na busca de propor atividades que oportunizem as crianças uma chance de inserirem-se como trabalhadores fora das Linhas, ora se propõem a emancipá-las por meio de atividades com o intuito de levar crianças e famílias à reflexão sobre sua condição de explorado e despossuído de direitos básicos. As variáveis vão ocorrer de acordo com o momento político, com as trocas e omissões que parecem perpetuar nas Linhas uma condição desumana de sobrevivência.

As Escolas das Linhas não haviam sido ainda objeto de interesse dos pesquisadores em função de abrigar em seu interior pessoas que parecem adquirir o *manto da invisibilidade* em função de sua condição social. Na Escola Cupuaçu, em Guajará Mirim segundo a professora, o Projeto Político Pedagógico é apenas uma carta de intenções para com a comunidade escolar e está sendo produzido há mais de uma década. Cada diretora que entra tem como primeira medida percorrer a Linha e informar que agora a comunidade será reconhecida e terá práticas pedagógicas apropriadas para suas necessidades. O mais perto alcançado pela comunidade foi à organização de uma

horta em meados de 2009. Mas, será esta a função da escola na Linha? Ou será só esta a função da escola?

Libâneo disserta sobre o fato de que as ações que antecedem a formulação de planos educacionais e itens da política educacional para estados e municípios serem esboçados pela tentativa de tornar a escola um espaço padrão, sem identidade e no qual as propostas possam ser genéricas, iguais. Segundo o pesquisador, as políticas advindas da legislação embasada em princípios neoliberais busca retirar do Estado a responsabilidade sobre a funcionalidade dos ambientes escolares, exatamente o contrário da proposta de entendimento da escola como ambiente de emancipação, no qual primeiro se diagnostica a comunidade escolar e na sequência se faz a proposta de ações:

Minha crença é de que a definição dos objetivos para a escola deve anteceder todos os demais itens de uma política educacional, pois deles dependem as políticas de currículo, de formação de professores, de organização da escola, de práticas de avaliação, de financiamento, etc ((2012, p. 02).

Nesta perspectiva, traçar metas e propostas genéricas para alcançar um ideal de educação nacional *de qualidade* que possa servir a qualquer escola sem considerar suas peculiaridades, pluralidades, estrutura e regionalidades parece ser temerário e ferir ao próprio pacto federativo. A qualidade de processos formativos que não se traduzem em aprendizagem para as crianças pobres, porém, se ajustam aos percursos de avaliações de sistemas que classificam as escolas sem considerar as implicações socioeconômicas de seus sujeitos deveriam ser consideradas tomando como base os avanços reais e não por meio da comparação de perspectivas diferentes sobre qual seria a tradução da qualidade nestes espaços.

A Escola nas Linhas precisa necessariamente passar pela fase do acolhimento para chegar ao conhecimento: necessita iniciar os alunos e alunas no sistema organizativo da instituição, seus códigos, sua língua. Em nosso entendimento não é provocar o dualismo perverso: é oportunizar acolhimento que reverbere em conhecimento. Partir dos conceitos e pressupostos que as crianças dominam para outros a serem desenvolvidos. Não é uma escola para pobres, é uma escola que aproveite sua

constituição calcada na diversidade para oportunizar experiências culturais enriquecedoras.

Libâneo (2012) citando a si próprio em 2004 compartilha a perspectiva de que mais do que um espaço de socialização e acolhimento à instituição escolar seja um espaço de desenvolvimento de competências necessárias para o desenvolvimento em todas as áreas do desenvolvimento do ser humano:

Se alguém acredita que deva ser principalmente um espaço de socialização dos alunos, que seja um lugar de encontro e compartilhamento entre pessoas, que seja um lugar para que sejam acolhidos seus ritmos, suas diferenças, suas inclinações pessoais, então nesse caso o sistema de ciclos é ótimo, a flexibilização da avaliação é coerente. É claro que estas coisas são importantes, mas penso que, antes de tudo, através do conhecimento teórico e prático, propicia as condições de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. E que faça isso para todos os que disponham de competências físicas e intelectuais requeridas para isso. Aprender, então, consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos. (...) Sendo assim, a tarefa das escolas fica muito mais clara, que é assegurar as condições para que a aprendizagem escolar se torne mais eficaz, mais consolidada, enquanto ferramenta para as pessoas lidarem com a vida (LIBÂNEO, 2004, p. 07).

O próprio autor admite que para ter sucesso na escola seja necessário ter certas condições atendidas (capacidades físicas e intelectuais) e para que isto ocorra, as práticas de acolhimento presentes nas Linhas são fundamentais: duas refeições no mínimo na escola, atendimento das necessidades mínimas das famílias para que as crianças possam permanecer na escola pelo máximo de tempo possível, transporte escolar para percorrer as longas distâncias, calendário escolar diferenciado em função da dificuldade de se locomover durante o *inverno* amazônico, livros, tecnologia a favor dos professores, quadro branco, material escolar entre outras coisas.

No interior da Floresta afastada dos grandes centros os efeitos nocivos do regime de exceção se fizeram presentes na inconstância de funcionamento das escolas, na ausência de direitos sobre a propriedade da terra, na ausência do Estado nos lugares mais vulneráveis socialmente. Portanto, a declaração e reafirmação de que todos os homens são iguais em direitos e deveres salientados na Carta Magna era uma possibilidade de poder escolher, de atingir voz e representatividade por meio da política, da educação e das reformas propostas que parecem ainda não terem sido concretizadas. Só tendo as necessidades básicas satisfeitas se organiza o conhecimento para

transformar oprimidos em cidadãos plenamente senhores de sua cidadania e aptos a viver e conviver na sociedade do conhecimento.

2.5. Políticas de Avaliação nas Linhas: A Interpretação dos Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

Organizada em torno de relações socioculturais desiguais, a escola tem produzido a exclusão em seus espaços de todo aquele que não se insere em um “padrão” imposto a partir das representações existenciais e sociais das classes dominantes. Nesta perspectiva, a avaliação institucional das atividades pedagógicas propostas às crianças das classes populares, tendo como referência uma matriz avaliativa que considera os hábitos e a linguagem utilizada pelas crianças das classes favorecidas em suas práticas sociais tem funcionado como mecanismo de interpretações equivocadas sobre a aprendizagem das crianças pobres.

Compartilharemos neste item os resultados preliminares desenvolvido nas escolas objetos desta investigação sobre o impacto interpretativo dos resultados do Índice de Desenvolvimento de Educação/IDEB em processos de aprender das crianças em situação de vulnerabilidade social e apartadas do conhecimento sobre a cultura escolar. O IDEB foi apresentado pelo governo federal como um indicador de qualidade elaborado para avaliar e acompanhar sistematicamente a educação ofertada em cada um das unidades da federação, dos municípios e escola pública. Todos os sistemas de ensino devem submeter-se com a finalidade de aferir a qualidade da educação, apresentar as melhorias efetivadas e a evolução das metas propostas em cada comunidade escolar. O indicador é calculado a cada dois anos e articula dados do rendimento escolar obtido por meio do Censo Escolar com dados do desempenho dos alunos em avaliações externas como a Prova Brasil.

Como política de avaliação dos sistemas trouxe para dentro da escola a cultura da avaliação a partir de metas preestabelecidas, mas acrescentou também um adendo pelos gestores dos vários sistemas que engendrou um desvio de finalidade e suscitou uma comparação equivocada e desnecessária entre escolas, sistemas e mesmo municípios.

As escolas não ajustadas são estigmatizadas e penalizadas com a desconfiança das comunidades nas quais estão inseridas, e em função do sistema de lotação dos professores nas escolas em Rondônia são as instituições escolares que têm mais dificuldades para fixar professores. São penalizadas por não receberem estruturas que

lhes possibilite oferecer atividades que realmente insiram de fato e direito todos os alunos. Ou seja, desvio de finalidade da avaliação institucional.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa de campo foi possível analisar o descolamento existente entre a interpretação dos dados empreendidos pelos alunos e os contextos nos quais se realizam os processos educativos: não são consideradas na aferição de resultados as condições estruturais das escolas, a falta de livros, a falta de equipamentos para acompanhamento e recuperação de aprendizagem, a falta de biblioteca e de condições de infraestrutura nas Linhas que oportunizem que as crianças possam desenvolver e ter desafiadas suas potencialidades e habilidades.

O índice calculado a cada dois anos pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), articula dados do rendimento escolar (obtidos pelo Censo Escolar) com dados de desempenho dos alunos nas avaliações externas nacionais. A intenção declarada, em princípio, seria a prestação de contas à sociedade brasileira dos esforços para inserção de todos os alunos em ambientes de aprendizagem de fato, com regularidade na frequência.

A hipótese corrente para o desenvolvimento da proposta era o fato de a comunidade escolar pretensamente se unir em torno da melhoria de seus indicadores, a partir do comparativo e tutela e cobrança de pais, e assim contribuir para melhoria dos processos de organização das rotinas escolares redundando em melhoria e ampliação da qualidade da educação.

A hipótese desconsidera o fato de a instituição escolar não ser uma entidade abstrata que se movimenta somente a partir da legislação. Os resultados obtidos (sobretudo em comunidades de filhos e filhas de trabalhadores que obtiveram o direito de *estar* na escola, há menos de trinta anos) estão diretamente relacionados às condições socioeconômicas dos sujeitos matriculados na escola. Não se pode obter melhoria da qualidade à custa do aumento da desigualdade e da evasão alimentada por falta de aprendizagem entre os alunos já discriminados em função de sua condição social, cor da pele, gênero e em Rondônia até mesmo pelo cabelo.

Nesta análise utilizamos o relatório empreendido pela Organização Não Governamental “Todos pela Educação” a partir dos dados disponibilizados pelo Portal do INEP. Lembramos que a ONG só faz a análise e emite o relatório descolando-se dos contextos e dos sujeitos que deram origem aos dados estatísticos, e posteriormente,

emitem o relatório que sinalizam para o fato de que mesmos os municípios que atingem números muito acima das médias propostas, estão deixando no vácuo um número considerável de crianças, havendo disparidades entre os melhores resultados e os que estão muito abaixo da média.

A arbitrariedade da leitura e interpretação dos resultados do IDEB no ambiente das duas Escolas objetos deste estudo se dá em dois movimentos:

1. O nível socioeconômico da comunidade escolar, suas referências, os espaços nos quais estão localizadas e o histórico do povoamento das Linhas são desconsiderados. Assim, uma questão sobre moradia adequada ao ser humano que apresenta como resposta certa um espaço verticalizado, previamente desconsidera o espaço habitacional existente na floresta, nas Linhas. Adequado não é ser vertical ou horizontal: adequado é ter saneamento básico, luz e água. A renda, a escolaridade dos pais, os hábitos de lazer da família e sua entrada nas Linhas podem suscitar resultados diferenciados no mesmo lugar, na mesma instituição.

2. Uma escola para efetivar a inclusão das crianças das Linhas precisa ser bem estruturada e possuir um número menor de alunos. As crianças das Linhas não têm grandes referências sobre a cultura escolar. Suas motivações para aprender a ler e escrever são afetivas e os textos que apresentam em sua língua são sempre carregados de sentido, de mitologia e de significados. Portanto, um texto que só pode ser compreendido à luz da cultura escolar carece de sentido para este grupo específico: para aprendizagem dos novos conceitos é preciso criar referências a partir dos que já estão incutidos.

Conhecimento útil no meio da floresta é saber o horário em que o mosquito da malária costuma picar suas vitima, que ao caminhar em meio ao mato fechado deve-se fazer barulho para espantar possíveis animais peçonhentos, que peixe de rio não tem gosto de terra e quais são as ervas utilizadas para temperar comida e quais são utilizadas para cura da dor de cabeça, para ajudar no nascimento dos bebês em *banhos de assento*.

Mas, isto não significa não ser necessário às crianças saber da eficiência do soro antiofídico, da importância da culinária local no estabelecimento de sua identidade regional, de ter acesso a remédios e as implicações de tomá-los ou não. Mesmo saber da existência de espaços verticalizados em espaços precarizados é importante para debater a pertinência de derrubar árvores centenárias para erguer conjuntos habitacionais para

peças pobres como um depósito e sem acesso aos equipamentos mínimos, como está chegando ao interior da Floresta. O capital impõe sua força sobre a tradição de moradia das pessoas das Linhas e de acordo com sua conveniência, promove mudanças profundas aos moradores. O conhecimento oportuniza escolhas: do que se vai comer, de como se vai comer, do que se quer comer, de onde se vai ou não morar, do que é ou não é prioridade e em que tempos. Portanto, não pode ser *minimizado*.

Concluindo este item, acreditamos necessário informar que o estado de Rondônia só passou a ter um sistema próprio de avaliação do desempenho escolar a partir do ano de 2012: o Sistema de Avaliação do Estado de Rondônia que avalia tão somente as escolas estaduais. Considerando-se que as duas escolas estudadas são municipais nenhuma criança sujeito desta pesquisa foi avaliada pelo SAERO.

O SAERO foi desenvolvido por pesquisadores e professores da Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF por meio de convênio estabelecido entre a Secretaria da Educação de Rondônia e a UFJF. As referências utilizadas no desenvolvimento da metodologia, análise dos dados e padrões para aferir as variáveis foram elaborados com base no Sistema de Avaliação para o Estado de Minas Gerais.¹⁵

Na página da própria SEDUC consta a informação da intenção do sistema ser um diferencial que considere no momento da análise os contextos e referenciais externos à escola na composição dos resultados. Porém, seu alcance limita-se às escolas estaduais, deixando de fora da análise boa parte das Escolas de Linhas ainda em funcionamento.

Na página dedicada ao SAERO consta a informação de que 92. 223 estudantes foram avaliados, que o sistema visa à implantação de mais qualidade na educação e a implantação de um sistema próprio agrega *equidade* à qualidade da educação ofertada pelo estado. Os referenciais teóricos utilizados para a organização dos descritores, das matrizes e do conceito de avaliação em si foi o da Pedagogia das Competências, profundamente afinado com as referências neoliberais das políticas públicas para educação, e o próprio texto das oficinas de formação remetem ao fato de a escola *ter de preparar para o trabalho, para o desenvolvimento de competências desejáveis para inserção na cadeia produtiva* (Bruno Rinco Dutra Pereira, 2012, p.01, analista de avaliação).

¹⁵ As informações constam do Portal da Secretaria de Educação por meio da Assessoria de Imprensa: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/noticias-all/797-acoes-da-seduc-saero.html>

Enfim, todo o contexto ideológico que orientou a elaboração do SAERO encontra-se disponível no site que abriga as normas e resultados preliminares disponíveis.¹⁶ No ano corrente (2013), parece que não haverá avaliação do rendimento escolar no estado em função de o governo do estado ter infringido a lei de responsabilidade fiscal: não há dinheiro para a vinda de técnicos e sequência dos movimentos de apropriação das equipes, conclusão da análise e proposição de intervenção nas escolas da rede estadual.

2.6. Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores

Os últimos trinta anos têm reconfigurado às identidades acomodadas em *padrões de comportamento, de escolas, de ensino, de beleza*. Os movimentos organizados das mulheres, da comunidade LGBT Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais, Travestis e Transgêneros¹⁷, dos sem teto, o movimento negro, o movimento de trabalhadores sem terra tem buscado a assunção a sua cidadania plena e aos direitos que lhes garantam tratamento igual em todos os espaços sociais e acesso aos processos de compreensão da realidade por meio da aprendizagem na escola. Em função de tão grandes e profundas mudanças houve a necessidade da reorganização das identidades e do fazer docente. De acordo com Arroyo:

Nas duas últimas décadas fatos novos postos em nossa dinâmica social vêm reconfigurando as identidades e a cultura docente: a presença dos movimentos sociais em nossas sociedades: o movimento feminista e LGBT avançam nas lutas por igualdade de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, do conhecimento e cultura, assim como o movimento indígena, quilombola, do campo afirmam direitos à terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente (2011, p.11).

A dinâmica social se reconfigurou. As identidades sociais rebeladas clamam pela “*despadronização*”, por terem reconhecidas suas diferenças para chegar à igualdade de oportunidades. A legislação mudou para atender a demanda social. As políticas públicas se reorganizaram para atender as demandas impulsionadas pelos movimentos sociais. As conquistas individuais por educação de qualidade das crianças das classes populares

¹⁶ <http://www.saero.caedufjf.net/oficina/>.

¹⁷ Embora a se refira a seis comunidades é utilizado para identificar e nomear todas as orientações sexuais minoritárias e manifestações de identidades de gênero divergentes do sexo designado no nascimento, as identidades sexuais minoritárias (JUNIOR, 2010, p. 43).

nas escolas públicas foi um construto dos movimentos sociais reunidos em torno de um projeto de emancipação das minorias:

A variação da oferta de educação pelo poder público não pode ser analisada apenas por medidas legais. Estudos que focaram as pressões e lutas sociais pelo direito à escolarização básica no século XX (Beisiegel 1964; Malta Campos, 1990; Sposito, 1984; 1993), testemunham que a ampliação de seu atendimento público foi fruto de manifestações e organização da população, notadamente dos segmentos populares, que lograram constituir-se em sujeitos coletivos com capacidade de expressão política e de interferência na agenda governamental de forma a conquistar seus objetivos (KRUPPA, 2003).

Mas, as Universidades e Faculdades formadoras de professores no Estado de Rondônia continuam formando professores reportando-se a Lei 5.692/71. O primeiro curso oficializado na fundação da Universidade Federal de Rondônia em 1982 foi justamente o Curso de Pedagogia em Porto Velho em março e o Curso de Geografia em agosto do mesmo ano. Ambos tendo como intencionalidade primeira à formação de professores comprometidos com o desenvolvimento social do então Território Federal de Guaporé (Rondônia só foi alçado à condição de Estado após a Constituição de 1988), suas características geopolíticas e históricas. Porém, o Curso de Pedagogia sempre teve um público acima das vagas oferecidas em função de uma regra não escrita, mas válida de que o profissional formado em Pedagogia leciona qualquer disciplina em todos os níveis da educação básica. Assim, há pedagogos ministrando aulas de história, de geografia, de matemática, de física e do que for preciso em qualquer tempo.

O preceito legal, retirado do artigo 30 da Lei 5692/71¹⁸, transformou uma excepcionalidade da lei em regra e se aplica todos os anos em períodos de lotação de professores nas escolas: todo início de ano os professores concursados ou não passam

¹⁸ Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. § 1º Os professores a que se refere a letra a) poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. § 2º Os professores a que se refere a letra b) poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

pelo ritual de se dirigir para as Gerências Pedagógicas com a finalidade de saber em que espaços trabalharão no decorrer do ano. A lotação depende das conexões políticas, da influência e do quanto o professor trouxe problemas e soluções para o gestor da pasta. Vale para os sistemas estaduais e municipais.

Na esfera legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação prescreve em seu artigo 67 que *Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos do magistério público* (BRASIL, 1996). Na prática significa assegurar ao professor da educação básica o acesso ao sistema para exercer a atividade docente exclusivamente por concurso, garantias de formação continuada de acordo com os desafios e complexidade de formar e educar na diversidade social e cultural, piso salarial que lhes oportunizasse condições de uma vida digna sem sacrifício de sua saúde e de sua sobrevivência, progressão profissional por meio de assunção a titulação e avaliação de desempenho, período reservado a estudos e planejamento e condições adequadas de trabalho.

O pressuposto da ampliação da qualidade da educação básica por meio do fortalecimento da identidade profissional do professor está presente em toda a organização do texto legal, mas nas Linhas vai se organizar mesmo em função da política local: na prática a grande maioria dos professores das Linhas ainda não é formada e estão atuando por meio de um contrato emergencial por 12 meses.

Os profissionais que trabalham nestes espaços normalmente recebem um adicional em seus contra cheques que varia de R\$180,00 a 100% o valor bruto do contra cheque, de acordo com as condições financeiras do município. Assim, municípios menores como Urupá, Teixeiraópolis e Guajará Mirim pagam o mínimo estabelecido. Municípios maiores e mais bem estruturados como Ji-Paraná e Ariquemes pagam entre 50% e 100% do valor bruto do salário do professor de acordo com a distância, com as dificuldades para acesso, do grau de vulnerabilidade da comunidade atendida.

O salário médio dos professores nas Linhas vai girar em torno de R\$1.250,00 líquidos (aproximadamente seiscentos e quarenta dólares) por mês, abaixo do prescrito na Lei 11.738/08 que implantou o piso nacional dos professores da educação básica: R\$1.567,00 (aproximadamente 780 dólares por 220 horas mês), por quarenta horas

semanais¹⁹. Rondônia estava entre os sete estados brasileiros que não cumprem a Lei 11.378/08.²⁰ Lembramos que o professor que trabalha nas Linhas é de Dedicação Exclusiva. A capital de Rondônia, Porto Velho, também era uma das cinco capitais que não pagavam o piso nacional dos professores: R\$ o salário é de 1.445,00 (cerca de seiscentos e vinte e cinco dólares) por uma jornada de quarenta horas.²¹

Os professores das Linhas são *convidados* a participar de cursos diversos de formação continuada oferecidos em parceria com o MEC: Escola Ativa, PNAIC, Pró Letramento, Escola de Gestores entre outros disponibilizados. Mas, em função da dificuldade para acesso ao ambiente destes cursos realizados na sede das Secretarias Municipais de Educação ou em espaços locados na capital Porto Velho, raramente os professores se dispõem a frequentar e desenvolver os trabalhos solicitados até mesmo em função da precariedade dos espaços nos quais as escolas e os professores estão instalados: a internet mesmo nas regiões urbanas é lenta e grande parte destes programas e projetos tem uma carga de trabalho significativa a ser preenchida pela autogestão do tempo de estudo e tecnologias da educação à distância.

Para os docentes das Linhas conseguirem resultado financeiro mais rápido em função dos Planos de Carreira em ação participam de cursos Lato Senso com carga horária de 30 horas nos finais de semana, uma vez por mês, desenvolvidos em grande medida por instituições de ensino do Centro Sul em parceria com redes de ensino privadas do Estado. Os estudos lhes garantem um aumento de 5% em cada certificado apresentado até o teto máximo de 15%. Poucos se aventuram aos cursos e programas do MEC que tem uma agenda mais densa de atividades.

O desempenho dos profissionais da docência que trabalham é avaliado por meio da aferição feita na Escola Polo a que a escola está interligada. Assim, as possíveis benesses ou reprimendas vêm pela média da nota alcançada pela Escola Polo nas avaliações institucionais como o IDEB, Provinha Brasil entre outras. Importante informar que os alunos da Escola de Linha por vezes são *esquecidos* na hora da

¹⁹ Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação.

²⁰ Os outros Estados que não cumpriam a Lei 11.378/08 até o momento que esta seção foi finalizada eram na ordem do pior para o menos ruim: Maranhão, 725,00. Rio Grande do Sul (terra do governador que instituiu o Plano) com 977, 05, Sergipe que pagava 1.187,00, Bahia 1.451,00, Piauí 1451,00 e Goiás 1460,00.

²¹ -As outras que não pagavam o piso nacional dos professores eram pela ordem: Rio Branco: R\$906, 87(cerca de quatrocentos dólares), Maceió R\$1075,00 (mais ou menos quatrocentos e vinte dólares) , Salvador R\$ 1451,00 (setecentos e quarenta dólares) e Fortaleza R\$ 1470,00 (mais ou menos setecentos e trinta dólares).

avaliação institucional. O fato se deve a uma máxima de que os alunos das Linhas são *atrasados* e não aprendem o necessário para fazer as provas com “competência”.

As duas comunidades estudadas constituem exceção em um universo onde a alta rotatividade estabelece as diretrizes das práticas a serem estabelecidas: os alunos de algumas comunidades contam com voluntários que preenchem os espaços docentes na vacância dos professores que conseguem sair das Linhas por meio da influência, do *jeitinho* e do acomodamento a uma identidade docente que sirva ao sistema. Há institucionalização do professor leigo, ainda que a LDB determine a necessidade de formação específica para a função docente.

Nos municípios não há investimento em um centro próprio de formação continuada de professores sobre a justificativa de não haver recursos suficientes. Mas, o governo do Estado por meio da Secretaria da Educação continua comprando *pacotes* prontos de material didático de outros sistemas e grandes redes de ensino, as quais acoplam no mesmo espaço o material e o *treinamento* dos professores por meio de sofisticados termos técnicos ligados à tecnologia da comunicação. Os professores, sobretudo os das Linhas não são consultados sobre a adequação ou não deste material aos fazeres docentes naqueles espaços. As decisões sobre as rotinas educacionais passam pelos gestores do sistema, mas não pelos professores e professoras que vão torná-los exequíveis.

O documento tornado público pela Conferência Nacional de Educação Básica (CONAE), 2008, torna claro em seu item inicial ser a valorização dos professores fundamental a partir do reconhecimento dos saberes docentes para transformação por meio das práticas dos sistemas educacionais. Para tanto, parece necessário tornar o docente protagonista de sua ação e não mero executor, reproduzidor de uma proposta feita para todos os espaços do mesmo jeito.

Por fim, a garantia do padrão de qualidade defendido no artigo 206 da Constituição Federal vai necessitar de duas questões imbricadas: 1- Repensar a formação acadêmica do professor voltada para o aluno real, resultado e sujeito dos processos e políticos para acesso das classes populares aos sistemas formais de ensino. A lei sem transformação e reorganização da formação de professores é letra morta, tendo em vista que as políticas públicas defendem o acesso e a formação dos professores ainda se reporta ao aluno *ideal*. 2- Fiscalização por parte dos órgãos

reguladores do sistema (Conselho nacional, Conselho estadual e municipal de educação) sobre o desenvolvimento, aporte de recursos e estímulo de desenvolvimentos de práticas pedagógicas aos alunos incluídos em processos formais de aprender.

O processo exige professores bem formados e prontos a aceitar ao desafio, espaços educativos adequados e órgãos reguladores e fiscalizadores dos sistemas que exerçam sua função. Formar e transformar a realidade das Linhas necessita de compromisso com a função docente e apoio para materializar ações pedagógicas.

Nesta perspectiva, a formação consolidada de uma identidade docente que articule o entendimento das diferenças e autonomia nas trajetórias de aprendizagem parece ser uma agenda urgente e imediata.

© Ederson Lauri

Foto 09: LEANDRO, 2010.

Minha terra tem mais rosas
E quase que mais amores
Minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra
Ouro terra e rosas
Eu quero tudo de lá.
Oswald de Andrade

SEÇÃO III

3. OS PERCURSOS METODOLÓGICOS: OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Paulo Freire

O maior desafio que se tem ao compartilhar uma reflexão em processo é como traduzir para nossos pares, nossos interlocutores e nossos sujeitos à complexidade e as contradições que se entremeiam, se desfazem, entrecruzam novamente e se reorganizam no desenvolvimento deste pensar. A produção do conhecimento se ancora em um tripé: inferir – pesquisar – comunicar. A escolha dos percursos metodológicos e das categorias de análise constitui, por este motivo, um dos momentos mais importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

A produção científica, como forma de conhecimento, é um produto social que se acumula e se transmite de geração em geração, inovando-se e renovando-se constantemente, numa permanente tentativa de produzir o mundo real por meio de estudos e pesquisas (KÖCHE, 1997).

O método de abordagem dos quais nos utilizamos fez com que percebêssemos serem as ações de assistência social essenciais para manutenção das crianças na escola aquilo que parecem ser à primeira vista: na década de 1980 não tivesse havido doação de bicicletas para vencer a distância entre a casa e a escola não haveria como as crianças vencerem as barreiras geográficas e chegar na escola. Não tivessem sido oferecidos leite e bolachas na entrada da escola, muitas crianças não teriam condições reais de permanecer, interagir e aprender. Hoje, se não houvesse a articulação de ações da Bolsa Família, muitas crianças das Linhas estariam contribuindo para a sobrevivência ajudando seus pais na agricultura familiar, na pesca, no trabalho insalubre do Garimpo e não iriam à escola em nenhum momento.

Nesta perspectiva é de fundamental importância ratificar que as reflexões sobre as práticas pedagógicas para abordagem da diversidade em todas as suas manifestações

na escola de educação básica de certa forma estão imbricadas com ações de acolhimento. A constatação marcou de forma definitiva o desenrolar deste estudo: não escolhemos a diversidade como objeto do pensar sobre e na escola. A temática da diversidade nos escolheu e foi determinando e selecionando os sujeitos, os contextos e os textos que norteariam a organização e comunicação deste pensar agora compartilhado.

Ao longo da reflexão vimos questionando se a leitura de mundo anterior à entrada da escola destes sujeitos não prescindiria de acolhimento da instituição que lhes oportunizasse o direito à voz e condições concretas de aprender a partir de suas referências culturais, de seus saberes, de suas histórias, seus cantos e brincadeiras.

Por vezes, ao longo da busca de criar condições reais de acesso aos espaços e aprendizagem real na escola aos filhos e filhas de trabalhadores foi perceptível terem mais chance de sucesso no desenvolvimento das rotinas pedagógicas os alunos com chances reais de vencer a confusão entre acolhimento e assistencialismo materializado, que coloca o outro sobre a condição humilhante de cidadão de segunda classe sem direito a escolhas, o *coitado*.

Fischmann (2005) preconiza que o processo de pesquisar ocorre pela relação de dois processos: o científico e o educativo. A pesquisa é eminente educativa quando ressalta o desafio do conhecimento e recoloca na prática. É atitude questionadora, cotidiano da realidade. Habilidade humana fundamental ligada à capacidade crítica e criativa. Nesta experiência de traduzir os traçados e caminhos dos saberes da Escola da Floresta para o pensar acadêmico constatamos que o fazer educativo prescindia das atividades de acolhimento na escola para tornar efetiva a permanência na escola durante os cinco primeiros anos de educação básica.

Não era questão de fazer festa para entregar livros e uniformes. Eram atitudes discretas e em silêncio que efetivamente colocariam a todos as crianças sobre um mesmo patamar evitando que houvesse discrepâncias: alterar o horário da merenda, oferecer uma refeição a mais, utilizar materiais de pintura coletivamente em sala de aula. A histórica década de 1980 que anunciou ao mundo as políticas de democratização dos espaços das escolas públicas brasileiras, a chegada de novos sujeitos em quantidade nunca antes vista sinalizavam para o fato de que a mesma deveria passar por um período de aprender como torná-la (de fato) possível para todos independente de condição

social. Naquele momento, o entendimento era o de que o acesso não poderia ser confundido com assistencialismo clientelista para manutenção das hierarquias presentes naqueles espaços de distensão. Nas Linhas se encontram (ainda) crianças em primeira geração a frequentar a escola de maneira sistemática e com intenções verdadeiras de que a educação formal traga benefícios a toda família, um futuro diferenciado e possibilidades.

Cidadã e profissional que tem por *habitus*²² a escola pública, seus embates, objetivos e sua relevância para a elaboração de uma prática pedagógica centrada no acolhimento aos filhos e filhas da classe trabalhadora com acesso recém- liberado em seus espaços, optamos por uma pesquisa que contribuísse para mapear como os professores desenvolvem sua prática profissional para incluí-los em situações concretas de aprendizagem.

Freire (1996) considera que o ato de pesquisar a escola e levar a curiosidade ao ser humano, deve levar em conta o fato do *estar sendo* no mundo, construindo sua história e modificando a realidade em benefício de si, de sua família e comunidade, como um sujeito crítico e sabedor da sua responsabilidade educativa. Para Freire, o ato de pesquisar possui um caráter científico e educativo na elaboração do conhecimento por meio de uma atitude ética e política na construção do saber.

Assim os objetivos de nossa investigação foram estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças pobres e representantes da diversidade que estudam nas Escolas de Linha em suas manifestações étnicas, das novas constituições da família, religiosa e social, e, analisar como a formação acadêmica dos professores contribui para o desenvolvimento de processos metodológicos para aprendizagem, bem como *se* a condição social e as referências culturais interferem em processos de aprender destas crianças.

Nossa hipótese central naquele momento era a de que o “*barateamento*” dos currículos desenvolvidos entre as crianças das classes populares, em função de sua condição social, era responsável pelo naufrágio do ideal da escola pública de qualidade

²² O conceito de *habitus* foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu com o objetivo de pôr fim à antinomia. *A construção do habitus é explicada por Bourdieu da seguinte forma: “...o produto de um trabalho social de nomeação e de inculcação ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas 'linhas de demarcação mística', conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um habitus, lei social incorporada.*

para filhos e filhas de trabalhadores. De acordo com Forquin (1993, p. 128), o tema era complexo e exigia um estado permanente de reflexão e pactos de intenções:

Para dizer a verdade, a ideia de um currículo especificamente adaptado as necessidades ou aos interesses da classe operária não é uma ideia nova. Ela corresponde a uma tradição no interior do movimento operário britânico, como o sublinham por exemplo, certos trabalhos de Brian Simon (1960, 1965), Harold Silver (1965) ou Richard Johnson (1979). Este último sublinha o caráter típico e crucial do dilema da educação operária: de um lado, a necessidade e o desejo de aceder ao conhecimento; de outro, a dificuldade de se definir os critérios de um conhecimento “realmente útil” à emancipação e o temos de ver a escolarização funcionar como um novo meio de submissão.

A partir do conhecimento em processo elaborado junto aos sujeitos beneficiados por estes espaços institucionais, preliminarmente podemos suscitar que, as Escolas de Linha são escolas com características e rotinas muito peculiares, reunindo em seu interior crianças de toda a extensão da Linha, o que pode significar até vinte quilômetros de distância do ponto de casa até o local da escola. Não seria coerente acreditar que as famílias, e, sobretudo as crianças, sejam submetidas a tamanho sacrifício sem acreditar na mudança nos processos produtivos e ascensão na pirâmide social por meio da formalização dos processos escolares. Há crianças que caminham, outras vão amontoadas em motos sem capacetes ou em ônibus escolares precários. Algumas levantam quatro horas ou quatro e meia da manhã para caminhar até o ponto por onde vai passar o transporte para levá-las até a escola. Todas vão estar na escola perto de sete horas da manhã. As aulas se iniciam 07h30. A merenda é servida às 09h00.

Massini (1991) considera três etapas fundamentais na pesquisa educacional com abordagem qualitativa: a discussão, a reflexão e a ação. A discussão consiste em olhar para o sujeito buscando entendê-lo diante da realidade vivida por ele. A reflexão, constituindo-se na vivência dos relatos descritivos que surge como momento de interpretação do olhar para o outro. E, a ação que é a proposta na análise de dados diante da realidade observada, entrevistada e traduzida por meio dos teóricos que nos precederam no entendimento e interpretação da temática.

Durante o contato com os sujeitos da pesquisa fomos desenvolvendo a percepção de que os avanços da tecnologia da informação e da comunicação trouxeram para os moradores das Linhas a necessidade de estar em processo permanente de

modernização, de apropriação dos avanços tecnológicos que ao facilitarem a exploração dos recursos disponíveis permitiriam a assunção dos migrantes a uma condição de vida melhor do que tinham em seus estados de origem. A organização das Escolas de Linha parece estar diretamente relacionada à necessidade de mão de obra de qualidade para povoar e trabalhar na exploração da floresta.

A partir desta constatação foi traçado um percurso metodológico que nos permitiu elaborar um conceito sobre as Escolas das Linhas, que não sendo definitivo e não tendo a pretensão de se concluir em uma única investigação e tornar-se verdade acabada, oriente o pensar sobre estas instituições presentes no interior da floresta Amazônica em solo rondoniense e que, em muitas localidades, se torna a única referência da presença do Estado.

Em face deste fato, foi orientado tendo como pressuposto a organização deste conhecimento em ação e como eixo norteador as rotinas dos professores e professoras destas escolas, a partir dos documentos demandados por seus gestores de sistema, e, currículo em ação no Estado de Rondônia, sobretudo para os municípios de Ariquemes e Guajará Mirim, objetos e contextos desta investigação.

A intenção era nos valermos da etnografia para procedermos a uma emersão nas Escolas de Linha e seus “nativos”. Porém, no entendimento de que estudos etnográficos demandam na organização de tempos do qual não dispúnhamos, buscamos respaldo acadêmico para ampliar ao conceito estabelecido por Geertz, 1995, que discorre sobre o fato de que a etnografia é mais do que um método; é um compromisso travado com os sujeitos suas referências, suas leituras de mundo, seu entendimento sobre sua cultura, seus saberes e suas influências no desenrolar da vida e da história e histórias que a floresta conta e desenrola.

[...] E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se começa a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros – textos, praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante. **Mas, não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento, O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco**

elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle²³ (GEERTZ:1995. P. 15).

Assim, mais que um método de pesquisa a etnografia é uma escolha a favor dos sujeitos que vão contribuir para viabilizar o estudo. Porque ao optar pelo método etnográfico nos obrigamos ao entendimento da cultura do outro, de seu sentido de pertencimento a um grupo e respeito à memória e herança cultural que o identifica. Ao vivermos e convivermos de acordo com as rotinas de nossos sujeitos o estranhamento vai sendo substituído pela inquietação que nos movimenta em busca de novas e na produção de respostas; ainda que temporárias em função da dinâmica que movimentam as Linhas.

No entendimento de o compromisso com a comunidade objeto ser mais forte do que a efemeridade do tempo de convivência na Escola na cidade de Ariquemes, e em Guajará Mirim; utilizamos elementos e instrumentos do método etnográfico no sentido de aproximar-nos mais da comunidade e anular o sentido de perplexidade que nos invadiu na chegada aos interiores rondonienses amazônicos. Os inconvenientes e desconfiança foram vencidos a partir da transparência absoluta com as pessoas e o respeito ao seu entendimento sobre a escola e seus sonhos de ascensão por meio da mesma.

Para efeito de mantermos a memória “*alimentada*” e não nos “*deixarmos destruir*” pela utopia arrogante de querer consertar o mundo das ideias pedagógicas a partir desta investigação, bem como para compartilhar nossa perplexidade respeitosa com os contextos, organizamos um diário digital do campo com anotações e transcrições de situações que nos inquietaram, documentamos os espaços com fotografias, coletamos depoimentos nas comunidades com mães, pais, avós e confrades sobre a diferença e as mudanças que a presença das Escolas acrescenta as comunidades.

Com as duas diferentes comunidades, aprendemos um pouco da história que antecedeu a todos nós e daquela que estamos vivenciando junto aos moradores das Linhas. Nos cadernos de receita, nas cadernetas das vendas, nos registros escolares havia todo um processo necessitando ser conhecido, reconhecido, esmiuçado e reorganizado a luz do entendimento dos protagonistas que iniciaram o povoamento das Linhas e sumiram da história oficial.

²³ Grifo da autora.

Porém, a apresentação deste conhecimento em processo caracterizado por um núcleo central (as práticas e rotinas pedagógicas das Escolas de Linha) suscitava distintas ações no que tange a abarcar as suas especificidades e exigia um instrumento que traduzisse com precisão o “fazer pedagógico” das professoras e professores das Linhas. Assim, foram acrescidos para o desenvolvimento desta investigação, os princípios da abordagem qualitativa na pesquisa educacional preconizada por Ludke e André (1986) como o entendimento dos sujeitos sobre a realidade, ou em termos mais precisos, o relato de entendimento dos sujeitos sobre o cotidiano da escola, suas práticas, seus fazeres e o impacto deste conhecimento escolar para sua intervenção no e sobre o mundo, *e o estar sendo* no mundo.

De acordo com o explicitado pelas pesquisadoras, a escolha pela pesquisa qualitativa em educação, implica na escolha do ambiente escolar como possibilidade real da geração e coleta de dados e do pesquisador como figura central e articuladora do processo. As referências teóricas que incidem sobre a análise empreendida se constituem nos fundamentos da pesquisa e vão determinar como serão coletados, analisados, lidos e interpretados estes dados.

No caso específico das Escolas de Linha optamos pela observação dos sujeitos (alunos e professores) na escola e de como os conhecimentos adquiridos incidem sobre o cotidiano empreendido nas práticas sociais e pela organização de memoriais dos professores pelas reais possibilidades permitidas aos propósitos que tínhamos (mensurar o real impacto das práticas escolares para a vida dos alunos) e afunilamento para os objetivos que pretendíamos atingir (como estas práticas eram influenciadas pelas próprias referências escolares de professores e professoras na inclusão destes alunos).

Para análise dos resultados obtidos sobre as práticas desenvolvidas nos lugares que tem como marca identitária o pluralismo e diversidade cultural, e como procedeu de fato o acesso das crianças pobres das Linhas ao espaço escolar optamos pela realização da pesquisa de *cunho qualitativo* (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994), na qual buscamos analisar a influência do percurso formativo na proposição de práticas pedagógicas e educativas para um projeto voltado para a diversidade. Para tal escolha foram consideradas as características que definem uma pesquisa qualitativa, referenciada pelos autores acima mencionados.

Bogdan e Biklen (1994) preconizam especificidades da pesquisa qualitativa e destacam o fato de que é estabelecida uma relação entre o pesquisador e o fenômeno estudado em seu ambiente natural facilitando a formação de um vínculo que pode beneficiar a pesquisa. As perspectivas dos participantes são apreendidas na investigação, facilitando o entendimento das dinâmicas internas das situações de estudo. Há a preocupação com um registro rigoroso de como as pessoas interpretam os significados.

Os dados foram coletados em forma de palavras e imagens. Incluem citações, transcrições do memorial e das entrevistas, notas de campo, fotografias, entre outros instrumentos. A palavra escrita assumiu fundamental importância, tanto para registro de dados como interpretação de resultados. A descrição foi importante para que os detalhes não escapassem a uma coleta de dados que permita melhor compreensão do objeto de estudo. Importante destacar que nesta investigação, sobretudo, as imagens são de primordial importância tendo em vista que todo o trabalho de campo foi desenvolvido em escolas, distritos e cidade que tendem a desaparecer em função das novas formas de organização escolar propostas pelos gestores do sistema.

Ressaltamos ser a opção pelo estudo qualitativo tinha uma intenção de potencializar todas as oportunidades que se apresentaram ao longo da investigação. Entendemos ser significativo e representativo de uma realidade em processo esmiuçar os fenômenos que se apresentaram no percurso da pesquisa. Em consonância com o preconizado por Lüdke e André (1986, p. 12):

[...] há sempre uma tentativa de capturar as “perspectivas dos participantes”. Isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualificativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.

Para organização e interpretação dos dados coletados utilizamos a metodologia da análise dos conteúdos. De acordo com Franco (2005) o método é resultante do conhecimento produzido por dois ramos distintos das ciências (linguística e psicologia social) e procura interpretar o que se encontra oculto nas entrelinhas sobre as quais se constrói o discurso seja ele verbal ou escrito.

A análise de conteúdo é desencadeada por meio da *mensagem*, seja ela verbal (no formato oral ou escrito), por meio da linguagem corporal, das reações provocadas e até mesmo pelo silêncio. Em tese, a mensagem expressa um posicionamento, um sentido, um conceito, uma interpretação que é elaborada a partir da evolução histórica da humanidade e da língua materna a que está atrelado o pensamento, as condições socioeconômicas em que estão inseridos os emissores e interpretes; o acesso aos códigos linguísticos e o grau de acessibilidade para decodificá-los, as ideologias que impregnam o *tornar-se* humano e os componentes cognitivos, afetivos e de valor que estão envolvidos nos processos de *ouvir, falar e interpretar* textos e contextos. Sintetizando a análise de conteúdo utiliza a proficiência da palavra para ler e interpretar os fenômenos que estão circunscritos na vivência e convivência no mundo.

Nesta perspectiva, a análise de conteúdo se molda as intenções da interpretação crítica e dinâmica da realidade por meio da linguagem e das mensagens desenvolvidas e coletadas a partir do ingresso dos sujeitos na escola, e das intervenções e modificações que a articulação entre a cultura escolar e a diversidade da qual são constituídos agregam ao seu sistema de representações sociais.

A intencionalidade da interpretação dos dados se organiza em torno de um conceito de linguagem em ação que considera o implícito, a interpretação dos símbolos representativos da cultura mestiça e diversa amazônica e toda multifacetada complexidade que orienta a diferença entre o que a mensagem significa e o sentido que se atribui a mesma.

O significado atribuído ao objeto vai variar tendo por norte as suas especificidades determinadoras e pelo seu *córpus* significante. Já o sentido que os alunos das Linhas atribuem ao objeto vai ser direcionado por um significado que se materializa na dinâmica social com base nas suas referências e representações sociais devidamente reorganizadas e contextualizadas pela articulação da cultura antropológica, ou seja, tornar-se ser humano no espaço da floresta, e da cultura escolar (ou o ser humano sendo modificado e *aculturado* a partir dos saberes e da linguagem da escola).

Assim, para a análise dos conteúdos coletados nesta pesquisa optamos pelo entendimento das semelhanças e diferenças presentes no ato de comparar e classificar resultando em comparações produzidas a luz dos contextos, e iluminadas por uma fundamentação teórica que analisa a linguagem em ação como diretriz e bússola da

sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador e dos sujeitos que exercem a função docente no interior da floresta.

Nesta perspectiva, organizamos o processar deste conhecimento de acordo com o preconizado por Minayo (1994) para quem o método de coleta de dados consiste em três fases:

1. Ordenação: seleção, leitura e organização do “cópus” da pesquisa;
2. Classificação, releitura aprofundada do material e classificação nas categorias e registro por temas, interesses, práticas pedagógicas e sucesso;
3. Categoria de análise – articulação entre os dados coletados no campo e o material teórico, considerando os objetivos da pesquisa, os referenciais teóricos e os temas suscitados pelas entrevistas.

Neste entendimento sobre o pesquisar das práticas pedagógicas das Escolas de Linha para o tratamento de dados partimos do pressuposto de que, a formação de professores para atuar em contextos complexos e multifacetados só poderia tomar parte da produção deste conhecimento em processo a partir de uma perspectiva crítica e proativa. A passagem da curiosidade do senso comum para *a curiosidade crítica ou epistemológica, foi um processo de superação* e de ruptura entre o processo de superação da anti-dialogia e a tomada da consciência crítica, condicionada pela realidade e pela intencionalidade para modificação do pensar. *A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens.(...) É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo, para transformá-lo* (FREIRE, 1987, p.67).

A intenção desta investigação é investigar *como e se* os professores de educação básica das séries iniciais transformam o discurso da inclusão em possibilidade real no meio da floresta amazônica. Logo, para a análise dos dados à luz do conceito da ação cultural como prática pedagógica como contribuição real para emancipação dos sujeitos, e articulação estreitada com a teoria das representações sociais, foi utilizado o referencial das abordagens socioantropológicas: o sentido de humanidade estudado a partir dos referenciais sociais articulados a cultura, ao entendimento e leitura de mundo para estabelecer processos de humanização que devolvam o direito de manifestar-se, de escolher aos sem escola, sem teto, sem emprego, sem hospitais e todos os oprimidos com o suor de quem são erguidos e mantidas as hegemonias econômicas das classes

opressoras. É preciso, inclusive, ser-lhes restituído de refutar escolhas que não fizeram sobre seus destinos, seu futuro e suas esperanças. Segundo Freire:

(...) Que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para a sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem – teto, dos sem – escola, do sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível (FREIRE, 2000, p.61).

Neste estudo, é fundamental a compreensão de como as relações se organizam na escola, social e culturalmente, criando e recriando concepções de acordo com as perspectivas, expectativas e intenções dos sujeitos envolvidos neste fazer e acontecer pedagógico.

Compartilhando a reflexão de Freire, em um tempo histórico em que políticas e práticas neoliberais anunciam o fim das utopias, dos sonhos de humanização pelo conhecimento, o fim do embate entre opressores e oprimidos por meio do consumo desenfreado, do discurso da acomodação perante as conquistas do *ter* sobre o *ser* e na negação da condição humana aos moradores das Linhas, reafirmamos a necessidade de resgatar a utopia, as singularidades e na possibilidade de um novo momento histórico a ser negociado com a recuperação da esperança por meio das práticas pedagógicas libertadoras. Para tanto, parece ser necessário retomar a capacidade de indignar-se para transformar a realidade dada pelas práticas neoliberais nas Linhas.

3.1. O Acolhimento na Escola da Floresta: Os Contextos da Pesquisa

O estudo foi realizado em dois municípios distintos do Estado de Rondônia: as cidades de Guajará Mirim e Ariquemes. As Escolas Cupuaçu e do Distrito de Açaí são escolas municipais de Ensino Fundamental cujo recorte temático se circunscreveu aos cinco primeiros anos da educação básica, objeto de ensino e trabalho de praticamente todas as Escolas das Linhas e possuem comunidades e características muito específicas: mesmo a diversidade é constituída de uma linha classificatória que faz com que seus espaços educativos adquiram especificidades e contornos de acordo com sua composição.

Assim, a Escola de Linha localizada entre as linhas 20 e 22, na divisa de Guajará Mirim com Nova Mamoré, encontra-se na parte mais central da floresta em relação à

cidade. Possui 32 alunos que têm entre 06 e 14 anos, com uma única professora que se divide entre as funções de professora, gestora, faxineira, conselheira, assistente social e mediadora de conflitos. A Escola funciona em um galpão que em princípio seria utilizado apenas enquanto o prédio de alvenaria não ficasse pronto, nos anos finais do século XX (1986).

Mas, o tempo passou e muitas crianças já frequentaram as duas salas em que se divide aquele espaço, porém tudo continua como sempre esteve organizado ao longo destes quase vinte e sete anos. Os alunos foram mudando ao longo do tempo, mas a professora foi à mesma até final de março de 2013: a Professora da turma aposentou-se.

Nesta escola as crianças chegam a pé em grupos liderados por um adulto, de motocicleta, de carona e quando há combustível, de ônibus escolar, sendo que em função do esgotamento de sua vida útil está sempre com algum problema mecânico, de falta de vidros, ou de calor.

No primeiro momento do estudo constatamos que as políticas públicas para acesso das crianças no final dos anos 1980 anteciparam uma preocupação que parecia legítima com as condições em que estas crianças chegariam à escola, e quais medidas seriam necessárias para que o fosso que as separava da compreensão da linguagem e dos ritos da instituição escolar fosse superado e vencido: desde a primeira turma de alunos recebidos em 1986 a professora já produzia relatórios sobre a necessidade de reforço na merenda escolar, da compra de livros e outros materiais que pudessem promover a entrada na cultura letrada formal, havia uma ajuda recebida em dinheiro a qual se dava o nome de “caixa escolar” e que servia para compras de cadernos, lápis de cor, giz coloridos, cola, livros didáticos em uma época em que era necessário comprá-los. A Professora fica na escola de segunda até quinta-feira. Na sexta-feira ela retorna para sua casa localizada na zona urbana da cidade de Guajará Mirim, fora das Linhas.

A segunda escola do estudo, em princípio parecia a mais promissora do ponto de vista pedagógico e estrutural. Localizada na cidade de Ariquemes é uma referência nas Linhas e fora delas: toda em alvenaria, com um grupo de 08 professores formados que atuam na educação básica – anos iniciais há pelo menos cinco anos, com recurso extra para pagamento de uma gratificação que permite aos professores um rendimento diferenciado a escola e que fez com que muitos deles construíssem casas em que passam parte da semana (até quinta-feira), quando retornam para a zona urbana da cidade de

Ariquemes e Machadinho do Oeste, de onde são originários. A Escola para os padrões de Rondônia tem uma boa estrutura: salas de aula para cada turma e climatizadas, carteiras individuais para os alunos, refeitório, laboratório de informática, professores da Universidade Federal contribuindo na organização dos documentos que orientam as práticas escolares e em um programa de geração de renda para tirar a comunidade do estado de miséria, quadra de esportes coberta, espaço de convivência (utilizado para festas e cultos evangélicos), uma autoescola instalada junto à Secretaria da Escola, funcionários e atenção da SEMED – Secretaria Municipal de Educação, entre outras coisas.

Atende atualmente cerca de 250 crianças no período da manhã distribuídas do primeiro ao quinto ano. Importante ressaltar que em função da notoriedade que a escola alcançou atualmente atende crianças da periferia de Ariquemes que preferem estudar na Escola da floresta ao invés daquela mais próxima de suas casas na periferia da zona urbana de Ariquemes. A comunidade classifica a escola como “forte” e se empenha em manter seus filhos e filhas por lá. Não há falta de professores e, do que pudemos constatar por meio de relatos colhidos no Distrito do Açaí, no qual a escola está localizada, nos últimos cinco anos tiveram de serem criados critérios para priorização do acesso: em primeiro lugar os alunos moradores no distrito. Se sobrasse vaga, os demais.

Nesta escola as crianças mais pobres chegam de ônibus escolar e as que têm uma condição melhor de motocicleta e carros velhos. Todas as salas de aula são climatizadas e este pequeno detalhe faz toda a diferença nesta parte da floresta desmatada para exploração da cassiterita. Porém, as estradas não são asfaltadas no distrito e a poeira dos meses de março a agosto, misturada ao suor do calor intermitente produz uma cor amarronzada em *fardas*²⁴ escolares.

A escolha das duas escolas não foi aleatória: elas representavam dois paradigmas escolares desenvolvidos a partir de uma mesma concepção: a instituição escolar criada para atendimento educacional para a diversidade reunida para exploração dos recursos da floresta desde os tempos de Território, e ampliados como solução para atendimento das crianças das classes populares nos anos finais do século XX. São escolas surgidas

²⁴ - Fardas escolares são os uniformes utilizados pelas crianças: na escola do Distrito de Ariquemes calça azul de tãtã ou bermuda e camiseta branca com o emblema da escola. Na Escola de Guajará Mirim as crianças não possuem uniforme.

da necessidade e da luta de pais e mães que sonharam com um futuro diferenciado para seus filhos e filhas a partir da educação formal. São escolas que se fortaleceram por conta da diversidade que constituiu seus sujeitos. São escolas criadas na intenção de procurar acolher, assistir e dar acesso a todos indistintamente, tratando-os não como iguais que não são, mas como diferentes que poderiam e podem conviver aprender, se desenvolver e dominar os ritos e linguagens escolares, antes restritas aos herdeiros e herdeiras das camadas favorecidas da sociedade.

Nesta perspectiva, um estudo como este imbricado com a diversidade e com as estratégias que fazem com que meninos e meninas aprendam e se desenvolvam *apesar das práticas excludentes* da escola devem considerar os contextos nos quais estas questões de exclusão e inclusão, de fazer a diferença pelos anos de escolaridade estão postas e problematizadas constantemente.

O entendimento é de que se torna imprescindível desnaturalizar a desigualdade que coloca meninos e meninas com diferentes leituras de mundo para interpretar a partir de um mesmo referencial escolar (que não lhes favorece) que foi instituído e consolidado, ao longo do tempo, para ratificar o “padrão” como medida de dominação desde a época da colônia, que gestou a escravidão, o racismo e do capitalismo que determina quem, onde e qual vai ser o “padrão de consumo”, de beleza, de linguagem, de comunicação e de trabalho socialmente reconhecido. Ou não.

Como propugna Henrique (2001):

A naturalização da desigualdade, por sua vez, engendra o seio da sociedade civil resistências teórica, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas públicas. Procurar desconstruir esta naturalização da desigualdade encontra-se, portanto, no eixo estratégico de redefinição dos parâmetros de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, a questão da desigualdade necessita ser incorporada como elemento central do debate (p. 21 -22).

Migrantes nordestinos, bolivianos pobres, negros, quilombolas, indígenas, populações ribeirinhas, mulheres, haitianos, população LGBT são moradores das Linhas marcados por uma história de desigualdade e discriminação nos padrões de trabalho, de direito de escolha, de distribuição da terra, do compartilhar das riquezas extraídas da floresta. São também sujeitos para quem a Escola de Linha parecia reservar “*o padrão mínimo*” para atendimento as políticas públicas de acesso e assistência para saída da

linha de miséria e pobreza extrema. Sujeitos para os quais o *direito à educação não se realiza na totalidade porque está atrelado aos históricos padrões de segregação e discriminação*.

A escolha da primeira fase do ensino fundamental se deveu ao fato de que neste momento, as meninas e meninos moradores das Linhas ainda são parceiros, não parecem ter se apercebido das diferenças que vai dividi-los e classificá-los de acordo com padrões instituídos pelo capital: *manda quem pode, obedece quem tem juízo*.

Nesta fase, anos iniciais da educação básica, estas crianças ainda dividem descobertas, compartilham a merenda, trabalham juntos e em grupos no desenvolvimento das práticas pedagógicas, compartilham motivações para aprender a escrita, dividem segredos, exploram seus mitos, fazem planos de mudança, dividem receitas de peixes, dogmas religiosos e esperanças no futuro. Maiores supervisionam menores e se dividem com os professores nas tarefas de organização de horários, das rotinas, do atendimento e do retorno para as casas.

Porém, ao concluir a etapa dos anos iniciais nas Linhas e haver a transição para a Escola Polo na segunda fase do ensino fundamental, parece ocorrer uma ruptura na estrutura do seus afazeres de aprender: na busca de esconder suas origens das Linhas, para não ser estigmatizadas, as crianças das Linhas fingem não se conhecer, rompem os laços, ignoram uns aos outros no novo espaço.

De repente, na Escola Polo que reúne alunos de várias Linhas para seguir nos anos finais do ensino fundamental, antigos confrades fingem não se conhecer, não sentam mais junto na hora da merenda, não compartilham, fingem ser *diferentes* em suas *identidades*. Algumas frequentam os primeiros dias e depois desistem e retornam aos estudos formais apenas quando completam dezesseis anos e podem matricular-se na Educação de Jovens e Adultos, quando acreditam poder se defender melhor dos constrangimentos que a pobreza parece trazer.

Vale destacar que ambas as Escolas são consideradas no mesmo patamar de atendimento, embora não possuam a mesma estrutura. Ambas são escolas de pequeno porte por poderem atender um número mínimo de cinquenta crianças por turma e máximo de duzentos e cinquenta crianças por turno. Para chegarmos nesta proposta para Estudo consideramos:

- A modalidade de ensino ofertado e o formato: em Guajará Mirim sala multisseriada e em Ariquemes salas de aula para cada ano escolar. Esta configuração se explica pelo fato de que grande parte das Escolas nas Linhas ainda estar no formato multisseriado em função dos custos reduzidos. Segundo os gestores da política educacional, *manter uma turma de cada ano escolar nas Escolas de Linha é muito dispendioso*. São poucos alunos para cada turma, um professor para cada uma que agora tem de ser formado no ensino superior, material e livros diferenciados. As informações prestadas por meio da Assessoria de Imprensa da SEMED de Ariquemes dão conta de ser mais barato obter financiamento para transporte escolar *e recolher* as crianças até a escola Polo. Por isto, muitas Escolas das Linhas estão em período de finalização de seu fazer pedagógico;

1. As escolas selecionadas têm estrutura distinta e se localizam em média até vinte quilômetros entre a casa das crianças e a Escola;
2. Os professores não se incomodaram em ser acompanhados durante um período e se dispuseram a colaborar com o estudo;
3. As Escolas reuniam em seu interior uma boa representação da diversidade presente no Estado com seus dilemas, avanços, expectativas e contradições. As escolas selecionadas constituíam uma mostra respeitável da presença de nordestinos, ribeirinhos, negros, bolivianos, filhos de garimpeiros e requeiros (*foto 07*), filhos de agricultores e filhos da classe média emergente que está se mudando das Linhas. Todos acreditando que os saberes escolares farão diferença em seu futuro.

Nenhuma das duas escolas é de fácil acesso: as barreiras geográficas naturais, as péssimas estradas sem asfalto, o inverno amazônico e suas chuvas, a cheia dos rios, a ocupação desordenada que expulsou os bichos nativos do interior da floresta e a própria proteção natural da mesma se constituem em dificuldades do cumprimento do percurso até a escola e fazem com que algumas das crianças levem um calçado na bolsa e outro no pé, uma camiseta na bolsa e uma vestida.

Na Escola de Guajará Mirim a professora conta que na segunda feira a caminhada é mais árdua: além de terem podido acordar mais tarde aos finais de semana, as crianças levam para a escola galinha caipira, bolos, peixe, mandioca, cupuaçu, buriti. Tudo para ajudar no enriquecimento da merenda escolar e nas refeições da professora.

Em Ariquemes, segunda-feira é dia dos professores também voltarem para o Distrito: chegam com uma mistura grande de sentimentos. Alegria por estar de volta ao

trabalho que lhes dá relevância e reconhecimento na comunidade e fora dela; e tristeza por deixar suas casas, suas famílias, seus maridos e namorados. Algumas professoras do Distrito do Açaí moram juntas em uma mesma casa para amenizar a solidão e para sentirem-se mais seguras.

O Distrito ainda carrega uma fama de violência e desmandos que se iniciou na época áurea do Garimpo. As casas das professoras são simples, mas se destacam em meio a Vila: são maiores, pintadas, têm carros parados à porta, jardins. Segundo a gestora destes espaços educativos, os professores conhecem os alunos e este é um grande diferencial. Ainda de acordo com as gestoras, as crianças vivem na escola grande parte de seu rito de passagem para o mundo adulto. Muitos esperam que a escola lhes indique quais e como seguir pelos caminhos. As duas escolas têm orientadores educacionais que mantêm informações burocratizadas sobre os alunos. Em Guajará Mirim a orientadora fica na Escola Polo na zona urbana. Mas, a professora conhece os seus alunos, suas famílias e problemas “de olhar” para e por eles. Mas, não mantém nenhum registro sobre suas percepções e avanços, o que dificultará a adaptação da professora que vai substituí-la.

No Distrito, a orientadora educacional organiza com regularidade os papéis da burocracia oficial: atas de conselhos de classes, listas de alunos com problemas, dos indisciplinados, dos necessitados de ajuda para o básico, do curso de informática, da bolsa família, dos dias de culto, das reuniões de aconselhamento de pais, dos alunos que têm frequência irregular para ser entregue ao Promotor da Infância e Juventude que visita duas vezes por mês o Distrito, das crianças em liberdade assistida, das que estão trabalhando no turno contrário à escola. Mas, também não mantém nenhum registro sistemático sobre as dificuldades, referências culturais e avanços escolares das crianças. Segundo a orientadora, as professoras utilizam a técnica chamada cadernos volantes: para estabelecer um comparativo entre a aprendizagem das crianças e um “padrão de dificuldades” identificadas cada aluno escreve as atividades um dia do mês no caderno volante. A professora fará a correção das atividades do aluno naquele dia e registrará em seu diário os avanços e dificuldades empreendidas.

Ambas as escolas gozam de bastante prestígio entre a comunidade escolar e os docentes. Porém, em Ariquemes, a Escola do estudo já possui um perfil mais próximo do modelo de escola *com uma cultura escolar específica que permanece ao longo do tempo: a sala de aula com carteiras enfileiradas, a lousa retangular tomando quase*

toda a frente da sala de aula, a mesa do professor, o armário, a fila para entrar. (Vale, 1993, p. 108). Com o ônus e bônus de desejar o paradigma educacional da região urbana das grandes cidades nas Escolas de Linha (no meio da floresta), os alunos enfrentam maiores problemas com o estranhamento, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental I. De acordo com dados da própria orientadora educacional, nos anos finais do ensino fundamental I a indisciplina atinge picos altos: de cada 10 crianças, pelo menos 03 são encaminhadas quase diariamente a sala de orientação e desta para a diretoria com problemas de indisciplina que redundam em dificuldades em seus avanços pedagógicos: recusa de cumprir as propostas que são efetivadas pelas professoras, falta de lição de casa, utilização de palavras de *baixo calão* e até mesmo fazer perguntas *fora da hora*.

Na pré – adolescência, alunos e alunas das Linhas do entorno das escolas querem um afastamento de tudo que possa identificá-los como moradores das Linhas e de todo o estigma presente naqueles espaços de “pobre, de excluídos” do poder de escolha. Vivendo um momento de transição entre a infância e a adolescência, tentam renegar origens e se aliar a quem possa lhes dar uma chance de reorganizar suas biografias. Não querem mais seu falar “beradero”²⁵. Não querem mais carregar sapatos nas bolsas, não querem mais chegar a pé na escola, não querem mais cadernos doados pela escola. Sonham com pequenas possibilidades de consumo que possa aproximá-los de seus iguais fora daquele espaço, se “globalizarem” e se enturmarem: celulares, fichários com fotos de artistas, notebooks.

O aluno concreto, real começa a se perder de si mesmo e se afastar de sua escola mergulhado em ideais de consumo que os aproxime das classes dominantes, as quais ele tem acesso por meio da mídia especializada, das novelas e seriados de televisão, na confusão entre os dogmas religiosos, o padrão disseminado pela sociedade e sua vida real. Em um ambiente híbrido, em processo de formação de sua identidade enquanto ser humano de um determinado espaço, práticas pedagógicas transformadoras que fortaleçam sua identidade mestiça parece não caber na atribulada agenda da escola que mistura e se desdobra como única representante do Estado no local. Por outro lado, os professores e a orientadora educacional revelam não estar preparados para atuar em contextos tão multifacetados. Na percepção destes professores, com tantas atribuições a

²⁵ O falar do homem ribeirinho com sua peculiaridade, inflexões e marcas próprias.

escola não tem como se ocupar no planejamento e desenvolvimento de práticas emancipadoras para a diversidade.

Por outro lado, em que se pesem o compromisso da professora de Guajará Mirim com sua comunidade inteiramente constituída pelos coletivos diversos (negros, bolivianos, indígenas, nordestinos, filhos de agricultores pobres que militam na agricultura familiar e outras funções de menor destaque social ou nenhum reconhecimento), a análise de seus depoimentos e discurso parecem indicar uma necessidade exponencial de aproximar as referências culturais e até mesmo de leitura e ciências que pudessem equipará-los e/ou aproximá-los do “padrão” das classes dominantes em qualquer espaço. Assim, as meninas negras são estimuladas a manter *penteados* (leia-se o mais próximo possível do padrão branco de cabelo) os cabelos, os meninos bolivianos são instados a erradicar *seus maus modos* e melhorar seu aspecto “encardido”, e frequentemente são lembrados do quanto é difícil alfabetizá-los com a confusão de duas línguas que eles não falam e têm dificuldades de aprender.

Esta análise dos contextos fez emergir questionamentos sobre as representações dos professores sobre as crianças oriundas das camadas populares: imbuídos de um padrão de aluno ideal orientado pelas escolhas e comportamentos das classes dominantes, focalizam representações sobre as crianças das camadas populares, sendo destacado seu universo cultural para rejeição e desqualificação. O padrão de segregação do trabalho docente e a organização do conhecimento e acesso à ciência, a produção cultural tem sido marcado pela dificuldade das propostas para o trato com a diversidade: nossas instituições formadoras de professores não estão preparadas para discutir a diversidade. *Talvez, pela primeira vez na história da formação docente brasileira, apresentam-se questões em que o foco deixa de ser os conteúdos e os métodos de ensino e passa a ser as especificidades dos próprios sujeitos educadores* (ARROYO, 2011, p.09).

A configuração histórica tem dificultado o acesso de fato dos coletivos diversos e a sua relação com o conhecimento. Trata-se de um padrão de organização machista, sexista, racista e xenofóbico, pois tenciona perpetuar na sociedade, a partir da negação das referências, reservando as mulheres, indígenas, nordestinos, negros e demais pobres residentes nas Linhas os postos de trabalhos mais precarizados e os salários mais baixos, perpetuando uma representação diminuída e apequenada sobre as culturas e os saberes manifestos nas Linhas.

3.2. Os Sujeitos Inseridos nos Contextos da Comunidade

Participaram deste estudo diretamente seis professores das duas escolas selecionadas e 12 alunos representantes dos coletivos diversos em ação na escola. No total foram 21 pessoas incluindo as duas diretoras, a duas orientadoras educacionais, cinco professoras e 12 alunos e alunas. Indiretamente foram pelo menos mais, entre 10 e 12 pessoas, incluindo pais, mães, pastores, pais de santos e demais agregados que interagem com as crianças e têm influência na condução e formação educativa e cultural. No total participaram deste estudo cerca de 40 pessoas. Entretanto, como os discursos eram muito semelhantes em seus processos de manifestação de como se institui a diferença, para análise das categorias fizemos a seleção de três docentes e três crianças representativas dos grupos mais estigmatizados naqueles espaços educativos.

A proposta se firmou na proposição defendida por Ludke e André (1986) de na pesquisa educacional qualitativa os sujeitos serem representativos dos vários grupos sociais, sendo amostra ideal aquela que permite refletir sobre a totalidade da instituição escolar em todas as suas dimensões. Por uma questão de aprofundamento no desenvolvimento desta reflexão e para melhor compreensão da logística utilizada elaboramos tabelas com a finalidade de apresentar a função, naturalidade, religião e formação dos sujeitos que participaram diretamente deste estudo.

Tabela 01: Sujeitos do estudo por função na escola

SUJEITO	ESCOLA DE GUAJARÁ MIRIM	ESCOLA DE ARIQUEMES	TOTAL
Professor/ Professora	01	05	06
Alunos	14	06	20
PAIS	05	02	07
TOTAL	20	13	33

Tabela 02: Sujeitos do estudo por etnia

ETNIA/NATURALIDADE	ESCOLA de GUAJARÁ- MIRIM	ESCOLA de ARIQUEMES	TOTAL
BRANCO	10	09	19
NEGROS	08	04	12
GAVIÃO	02	00	02
TOTAL	20	13	33

A organização das tabelas de 01 a 04 se deve ao fato de ser necessário ratificar a diversidade que constitui as Escolas de Linha. Neste entendimento da função da escola como possibilidade de intervenção no real promovendo e determinando aos professores a prerrogativa de se decidir pela ação transformadora. (...) *Esta preocupação não pode ser estranha a nenhum projeto revolucionário que é, também, ação cultural preparando-se para ser revolução cultural* (FREIRE, 1982, p.80).

O entendimento do lócus da pesquisa torna-se fundamental para explicitar a relevância de compartilhá-la. Os meninos e meninas das linhas não querem só aprender a ler e escrever frases soltas de um livro didático. Sujeitos de um viver enriquecido pela biodiversidade da floresta, dos rios e das plantas que curam; os meninos e meninas desejam escrever suas receitas, explorar seus temperos em múltiplas possibilidades que se transmutam em alquimia de sabores e sentidos e viver a fruição estética de transformar as histórias de convivência de seus avôs e avós vindos de espaços diferentes em literatura, em histórias que se propõem a narrar. *Conhecimento, porém, não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade* (FREIRE, 1982, p.141).

Tabela 03 – Formação dos professores

FORMAÇÃO	ESCOLA GUAJARÁ MIRIM	ESCOLA ARIQUEMES	TOTAL
HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO	01	00	01
PEDAGOGIA	00	04	04
PÓS-GRADUAÇÃO EM SUPERVISÃO, ORIENTAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.	00	01	01

Tabela 04 – Religião dos sujeitos

RELIGIÃO	ESCOLA GUAJARÁ MIRIM	ESCOLA ARIQUEMES	TOTAL
AFRO- BRASILEIRA	00	01	01
CATÓLICA	06	02	08
EVANGÉLICA	12	10	22
NENHUMA RELIGIÃO	02	00	02

3.3. Coleta de Dados

Desenvolver pesquisa de campo na escola pública normalmente não é tarefa das mais fáceis, se constituindo mesmo em um desafio em alguns contextos. No caso específico das Escolas de Linha a regra não se aplica. Pelo menos não com os sujeitos que estão sendo objetos deste pensar. O fato de pertencermos a duas instituições respeitadas pela comunidade escolar (USP como pesquisadora e UNIR como professora e pesquisadora), ser paulista e propor algumas atividades de formação continuada para as duas escolas fez com que a coleta de dados fosse menos problemática. Nosso maior problema foi mesmo a inconstância e alta rotatividade dos secretários da educação em Rondônia.

As Escolas de Rondônia só iniciaram a organização de seus Projetos Políticos Pedagógicos em 2011. O trabalho de organização do documento está por conta da equipe de gestão, que quando questionada sobre o espaço reservado para a reflexão

sobre a diversidade na escola e a necessidade de propor práticas que levassem ao alcançar da igualdade de oportunidade para todas as crianças, alegou questões prioritárias na organização das rotinas e planejamento pedagógico para o não debate em torno do assunto: a pertinência da manutenção das Escolas de Linha.

Na coleta de dados para a pesquisa as distâncias entre a cidade onde moro (Porto Velho) e os espaços nos quais se situam a escola passaram em função da mudança de gestão na Universidade Federal de Rondônia, a qual não mais disponibilizou veículo com tração nas quatro rodas para fazer o caminho entre o local de moradia da pesquisadora e o lócus das escolas, as viagens para a coleta de dados passou a ser feito com os mesmos ônibus que fazem o trajeto entre as Linhas e as cidades, trafegando em horários mais ou menos regulares duas vezes por dia: no início da manhã e ao final da tarde. Por este motivo, as diretoras das escolas acreditaram que passaríamos a defender a extinção das Escolas nas Linhas por vivenciar *na pele* as dificuldades de uma escola *tão afastada*. Foram utilizadas diversas justificativas pela direção/orientação educacional/supervisão escolar para demarcar a necessidade de extinção das Escolas das Linhas, das quais destacamos as seguintes:

1. As Escolas Polos atendem com mais qualidade e atenção às crianças tendo em vista que estruturalmente é melhor organizada;
2. Os professores da Escola Polo são (no mínimo) formados em Pedagogia;
3. Os recursos seriam potencializados ao não ter de sofrer divisão;
4. As crianças acostuariam desde cedo com as formalidades da instituição;
5. Haveria centralização das decisões e maior interação entre os professores e as crianças das linhas;
6. Os professores não precisariam se afastar de suas famílias, de suas casas.

Desde o primeiro contato foram externados os objetivos e finalidades da pesquisa e esclarecidas eventuais dúvidas que pudesse haver. A conversa preliminar foi realizada apenas entre a pesquisadora e o grupo de gestão da escola. Inicialmente não foi solicitado anonimato, mas quando mudou a gestão na prefeitura em 2012, foi acordado em reunião que o anonimato das escolas e dos sujeitos seriam preservados, bem como que só continuaria participando quem tivesse interesse e o envio de um exemplar da pesquisa concluída a cada uma das escolas que foram objeto deste estudo.

Assim, com a aceitação dos termos e autorização da direção foi iniciada a imersão nas escolas, estudos de documentos que orientam as práticas e agendados momentos de vivência com os professores para que os mesmos pudessem responder aos questionários. Todas as visitas na Escola foram previamente agendadas, mas as idas às festas e momentos de convivência com a comunidade não.

Os dados foram coletados a partir do diário de campo, da observação e registro dos momentos de convivência, festas e cultos da comunidade, bem como a interpretação de parte do memorial dos professores para mensurar o impacto de sua história de vida e formação nas atividades propostas, perfil docente, preferências, lazer, projetos pessoais, núcleo familiar. Todo este movimento da pesquisa foi planejado e empreendido de maneira que os sujeitos ao se manifestarem apresentem suas representações, percepções, ações e omissões sobre o tema apresentado.

[...] há sempre uma tentativa de capturar as “perspectivas dos participantes”, Isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualificativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo (Ludke e André, 1986, p.12).

Destacam-se nessas condições de formação, o engajamento profissional, militância e, sobretudo, o trânsito desses profissionais na docência. Assim, parecem relevantes na análise empreendida as proposições, as preocupações, os pertencimentos institucionais e as formas de comprometimento educacional por meio dos elementos qualitativos na abordagem da pesquisa. A seleção dos métodos de abordagem e análise foi orientada pela necessidade de nos inserirmos na ação de pesquisa com o objetivo de descrever os fenômenos, elaborar e reelaborar o conhecimento estabelecendo os princípios qualitativos para o desenvolvimento deste conhecimento em processo.

Na próxima Seção apresentaremos o lócus em que se situa cada uma das instituições educativas e iniciaremos nosso diálogo sobre o acolhimento na escola como possibilidade e estratégia para chegar a organização de rotinas pedagógicas que oportunizem as crianças moradoras das Linhas a usufruir da plenitude do conhecimento.

Foto 10: LEANDRO, 2011.

“Aqui se passa fome, aqui se odeia, aqui se é feliz, no meio de invenções
miraculosas.”

Adélia Prado

SEÇÃO IV

4. TRAJETÓRIA ANTROPOLÓGICA E REPRESENTAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE ENTRE OS SUJEITOS NAS ESCOLAS DA FLORESTA.

Reconhecer que a sociedade brasileira é pluricultural tem como consequência mais perceptível e imediata o entendimento da diversidade étnica e cultural que nos constitui como oriundos dos grupos sociais que compõem nossa identidade de nação mestiça. Significa também constatar e admitir as desigualdades no acesso a bens culturais por parte dos diferentes grupos, nos quais determinantes como: classe social, raça, gênero e múltiplos sinônimos para cultura atuam de forma marcante.

No cerne destas relações socioculturais marcadas pela hegemonia de uma cultura sobre a outra, de um “padrão” de ser humano ideal nos aspectos estéticos, sociais, culturais e comportamentais, a escola tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões não correspondem aos dominantes. No caso específico das Escolas das Linhas, os sujeitos já chegam à escola estigmatizados: as Linhas são o espaço dos migrantes pobres, dos que não se destacaram do ponto de vista de acumulo do capital, dos sem terra, dos trabalhadores sem qualificação que não tem oportunidades de sobrevivência nem mesmo nas periferias das cidades rondonienses. As Linhas são espaços de excluídos.

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso na realidade é uma linguagem de relações e não atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é em si mesmo, nem honroso e nem desonroso (GOFFMANN, 2008, p.13).

No caso dos moradores das comunidades destacadas, o termo *Linhas* estigmatiza, não agrega valor e parece delimitar as chances de ter voz e vez fora daquele espaço da floresta. Ser morador das Linhas *limita aos sonhos*. Neste entendimento, a proposta educativa para as Escolas das Linhas em princípio, abarcaria uma possibilidade de hierarquização da pobreza fazendo oprimidos se transmutarem no papel de opressores sedimentando ainda mais o pouco que sobra para ser dividido com os ocupantes das Linhas após os pagamentos devidos ao capital: os trabalhadores das

Linhas normalmente não produzem para si. *Vendem* sua força de trabalho para o capital especializado em expropriar os recursos naturais. Colocam seu conhecimento e expertise a serviço da sobrevivência. E no intuito de sobreviver com um mínimo de dignidade, são quase obrigados a impedir seus filhos e filhas de sonhar com a ascensão por fora daquele espaço: as crianças começam cedo a trabalhar, mesmo com a ajuda dos programas de assistência social.

A constituição de 1891 estabeleceu como limite mínimo 12 anos para a entrada no mercado de trabalho. As constituições de 1934, 1937 e 1946 ampliaram para 14 anos. Em 1967, em plena ditadura militar o limite foi novamente reduzido para 12 anos. Na atualidade a Constituição Brasileira determina que a idade mínima para ingresso no mercado de trabalho é de 16 anos. O trabalho noturno, perigoso ou insalubre (que pode ocasionar doenças) é permitido apenas aos maiores de 18 anos. Na condição de aprendiz com os direitos trabalhistas assegurados, jornada e regime diferenciados especificados na lei, dos 14 aos 16 anos. A Lei 10097/2000 que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho de 1943, no que tange ao trabalho do menor, combinadas com a Lei 8069/1990, parece ter como intencionalidade básica garantir que as crianças tenham a chance de estudar um pouco mais antes de lançarem-se no mercado de trabalho.

No cruzamento dos documentos históricos disponíveis²⁶ com a legislação de proteção à infância é possível chegar à conclusão de ser o destino das crianças pobres nessa região do Brasil o “*trabalho pesado*”, aquele que nem mesmo os adultos gostariam de fazer e sua contribuição na força do trabalho sempre foi garantia de manter aos oprimidos atrelados a um destino determinado de servidão, conformismo e exploração.

A nossa preocupação neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante da recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, do que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1993, p.53)

²⁶ Ressalte-se que os documentos históricos aqui referidos são comprobatório da existência das famílias nas Linhas: registro de débitos nos armazéns, carregamentos efetivados em anos, horas trabalhadas, registro de nascimento e caderno de anotações de compra de ferramentas e outras necessidades para iniciar ao trabalho.

Os relatos que foram feitos pelos sujeitos das Escolas e moradores das Linhas traçam um perfil de maiores privações nas épocas anteriores a implantação dos programas de assistência social, que a despeito das críticas, tornaram a vida de crianças e suas famílias um pouco melhores. São relatos de crianças trabalhando com nove, dez anos de idade, tal e qual adulto para “sangrar” a seringueira, meninas sendo exploradas moral e fisicamente nas casas de fazenda dos seringalistas, capatazes de mineradores, engenheiros, garimpeiros donos de barcas de prospecção. O povoamento das Linhas é uma mistura de nativismo, bravura e extermínio de populações vulneráveis assentadas sobre riquezas de interesse do capital.

Ao fato há de se acrescentar ainda o mito da cordialidade, da passionalidade e sensualidade a flor da pele que identifica externa e internamente ao povo brasileiro. Este estado irreal do imaginário se organiza em torno da elaboração de um “*conto de fadas*” de homogeneidade e de unidade entre brasileiros em condições de desigualdade e sua vivência com o mesmo horror ao conflito e ao confronto no momento de exigir direitos mínimos à dignidade humana.

As classes dominadas, silenciosas e esmagadas, só dizem sua palavra quando, tomando a história em suas mãos, desmontam o sistema opressor que as destrói. É na práxis revolucionária, como uma liderança vigilante e crítica, que as classes dominadas aprendem a pronunciar seu mundo, descobrindo, assim, as verdadeiras razões de seu silêncio anterior (FREIRE, 1982, p. 129).

A manutenção da ordem sobre qualquer condição e o evitar conflitos marcou a organização desta massa de excluídos nas Linhas.

Mantê-los em total ignorância tem sido a maneira de conservar este “imaginário perverso brasileiro” com novos sinônimos como meritocracia, bônus merecimento, treinamento docente, *ditadura da maioria* nos espaços educativos e na vida, e de continuar negando a igualdade de oportunidades por meio do acesso na escola. Porém, em espaços com diferentes leituras para o mundo e seus fenômenos é importante que a distensão pactue consensos. Discutir igualdade de oportunidades em espaços com diferentes perspectivas sobre o conceito e, no qual, a falta de estrutura não permite tratar da temática da meritocracia na escola de Linha a partir do fortalecimento dos saberes com os quais a escola se organiza nos parece redução da proposta de acolhimento em pró da manutenção do sectarismo.

Sem oportunidade de externar suas necessidades e inquietudes numa disciplina imposta pela força e pela necessidade, as desigualdades nas oportunidades de acesso ao conhecimento são reproduzidas como em outros espaços sociais: também nas Linhas há uma classificação da pobreza que faz com que as crianças brancas, por exemplo, tenham mais condições reais de ascender socialmente do que os índios, bolivianos e negros nesta ordem. As meninas moradoras das Linhas parecem poder ascender somente por meio do casamento, da beleza e do encontro de um homem que assuma a responsabilidade por suas vidas. Neste contexto, o “mito da brasilidade” cordial multiplica e amplia a repressão de consensos injustos e a perpetuação de privilégios de um coletivo sobre outro.

Nessa lógica polarizadora e segregadora dos coletivos diversos, tem operado o padrão de poder do capital sobre o trabalho, de apropriação dos bens, da terra, da riqueza e também o padrão de conhecimento de racionalidade e cientificidade, de cultura e de civilização. O sistema escolar desde a Educação Infantil até a entrada e permanência na Universidade opera com a lógica de aplicar um padrão único com que mensurar, classificar e hierarquizar os coletivos diversos, sociais, étnicos, raciais, geracionais, de gênero e do campo como desiguais em racionalidade, conhecimento, valores, cultura, civilização, moralidade, esforço, trabalho, sucesso e mérito... (ARROYO, 2008, p.17).

Importante ressaltar que as fontes primárias as quais nos reportamos são avôs, avós, tios e agregados que vivenciaram as diferentes economias orientadoras do povoamento das cidades de Rondônia e exploração dos recursos naturais da floresta pela “gente” das Linhas. Todos os relatos efetivados trazem em si uma similaridade: a utilização das crianças como mão de obra barata e eficiente e a não regularidade da frequência à escola até meados dos anos de 1980.

Apesar da intensa rede de assistência social e acolhimento sobre vários aspectos que cercam as Escolas de Linha, muitas crianças ainda saem da escola e vão para o manejo da madeira, para o roçado nas terras secas longe dos rios, nos buracos deixados pelas máquinas de alta precisão presentes agora no garimpo de cassiterita, cuidar de crianças menores apenas um pouco do que elas próprias. Entre os requeiros de Ariquemes não é incomum estarem crianças de 9, 10, 11 anos de idade. As crianças menores são “empregadas” por serem miúdas e ágeis. Muitas tratam o trabalho de alta periculosidade como uma brincadeira. A maior parte das famílias procura manterem

seus filhos e filhas apenas na escola pelo menos durante o *primário*²⁷. Mas, algumas famílias prescindem do trabalho de crianças.

No caso das meninas, a problemática ainda é mais complexa: se forem bonitas, *botarem corpo*, começa uma pressão social para que haja um comprometimento com uma igreja, com o matrimônio, em um trabalho na *casa de família*. Segundo o pastor de uma das denominações religiosas presentes na área da escola de Garimpo “Mulher bonita e solteira é problema. Se estudar, então é “*seduzida*” *pelo mundo. Desgarra de seu povo, de sua gente.*” Então, se o menino é mais pobre do que a maioria dos seus colegas e a menina é pobre e bonita *para os padrões* instituídos, serão *punidos* com trabalho ou com o casamento precoce.

Nas Linhas estão presentes as divisões por grupo sociais, étnicos e econômicos que reproduzem a divisão macro da sociedade brasileira: as crianças mais claras, de olhos azuis e verdes interagem pouco nas Linhas e enquanto permanecem recebem mais atenções, são tratadas pelas suas famílias como possibilidade real de saída daqueles espaços.

Neste ponto creio ser importante ratificar ter esta narrativa a intenção de situar aos nossos interlocutores nos contextos nos quais estas histórias são vividas. Não há aqui nenhum juízo de valor. Apenas o pontuar do que representa estar na escola e viver a escola para estas crianças que moram dentro na floresta. Tencionamos marcar que apesar da rede de programas sociais que permitem as famílias saírem da linha da miséria, ainda assim a Escola para os estudantes das Linhas parece não alterar o destino predeterminado, salvo em alguns casos específicos articulados as questões da sexualidade precoce e abusiva, tom da pele e outros fatores que pouco ou nada tem a ver com a educação sistematizada.

As crianças das classes favorecidas parecem expostas a precondições sociais para obter sucesso na escola: a herança das classes favorecidas as suas crianças é um legado de condições favoráveis e exemplo de como se comportar, o que é “educado”, capital cultural passado e ampliado de geração para geração por meio de livros, passeios e viagens, utilização da palavra certa, da roupa certa, dos talheres certos. Esta condição

²⁷ Muitas famílias se reportam ao ensino fundamental com a terminologia utilizada na Lei 4024/61.

não se conquista com Bolsa – Família, Fome Zero e nem recebendo dois litros de leite em pó por mês²⁸. Ou como explicita Souza:

Na classe média a cegueira da visão redutoramente economicista do mundo é ainda mais visível. Essa classe social, ao contrário da classe alta, se reproduz pela transmissão afetiva, invisível, imperceptível porque cotidiana e dentro do universo privado da casa, das precondições que irão permitir aos filhos dessa classe competir, com chances de sucesso, na aquisição e reprodução do capital cultural. O filho ou filha da classe média se acostuma, desde tenra idade a ver o pai lendo jornal, a mãe lendo um romance, o tio falando inglês fluente, o irmão mais velho que ensina os segredos do computador brincando com jogos. O processo de identificação afetiva – imitar aquilo ou quem se ama se dá de modo “natural” e “pré- reflexivo”, sem a mediação da consciência, como que respira ou anda, e é isso que o torna tanto invisível quanto extremamente eficaz como legitimação do privilégio. Apesar de “invisível”, esse processo de identificação emocional e afetiva já envolve uma extraordinária vantagem na competição social seja na escola, seja no mercado de trabalho com relação às classes desfavorecidas (2009, p.19 e 20).

Ou seja: as referências que as crianças das classes dominantes trazem de todos os lugares que transitam; os exemplos que vivenciam em *seu vir a ser no mundo* e dos espaços de onde se posicionam faz toda diferença na entrada da educação básica. Já os exemplos, as referências culturais das crianças pobres não são consideradas e em grande medida, não são desejadas na escola; salvo em épocas datadas como o mês do folclore, da consciência negra e temáticas assim.

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser, os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão (FREIRE, 1987, p.43).

A problematização das práticas pedagógicas voltadas para a diversidade nos remete a análises muito complexas em paralelo com o entendimento da floresta como espaço geográfico: como manifestação da natureza que carrega em si mistérios individuais e coletivos, dificultando sua tradução para quem não é nativo do lugar. Qualquer tentativa de intervenção na *ordem estabelecida* é entendida como tentativa de macular uma convivência pacífica estabelecida e alteração nos costumes. O

²⁸ - Programas de assistência social do Governo Federal que tencionam tirar as famílias das Linhas da linha da miséria e pobreza absoluta.

estranhamento que determinadas práticas provocam são categorizadas como “*choque cultural*”.

Por outro lado, o Brasil dos anos finais do século XX foi signatário da Declaração de Jomtien, normas prescritivas que orientaram grande parte da reforma educacional brasileira efetivada entre o final da década de 1980 e 1990. As regras emanadas do documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos orientaram desde as políticas de organização do currículo até as rotinas pedagógicas da escola, fundamentando e justificando programas de formação de professores, programas de avaliação escolar e institucional e as práticas de inclusão da diversidade em todas as suas manifestações na escola pública. Para Libâneo (2012, p.18) [...] *os vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien selaram o destino da escola brasileira e seu declínio.*

Em sua análise, o pesquisador defende que as políticas educacionais assentadas nas políticas mercantilistas do Banco Mundial contribuíram para disseminar o pensamento hegemônico e *natural* sobre as funções diferentes da escola para as crianças das classes dominantes e para as crianças das classes populares: segundo esta linha de raciocínio, a escola pública dos pobres seria a escola da assistência social, dos projetos sociais que têm como função primordial soluções paliativas de sobrevivência aos desassistidos. Para os filhos e filhas das classes dominantes estaria reservada a Escola do Conhecimento, das tecnologias a serviço da aprendizagem e da preparação das novas lideranças que irão manter o projeto neoliberal de desenvolvimento: Segundo Libâneo:

Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, as missões sociais de assistência e apoio às crianças (2012, p. 16).

Nóvoa, apud Libâneo (2012) vai corroborar o pensamento ao discorrer sobre os perigos de uma escola em “*duas velocidades*”: para os filhos dos ricos uma escola centrada na aprendizagem e na tecnologia e para os filhos dos trabalhadores a escola do acolhimento, da solidariedade e da cidadania. As preocupações de ambos os pesquisadores encontram eco na Academia, na opinião pública e entre os professores das

Linhas que externam dúvidas sobre o destino da escola que *não forma, não estimula, não desafia, não informa e não faz diferença ao nivelar por baixo*. (Professora LM. de Ariquemes)

A análise pedagógica das estratégias que pautaram a organização da proposta vencedora da reflexão do assistencialismo x acolhimento e disseminada entre os países signatários apontam para seu encolhimento:

(...) De educação para todos para educação para os mais pobres, de necessidades básicas para necessidades mínimas, da atenção para a aprendizagem para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; da melhoria das condições de aprendizagem; para a melhoria das condições internas da instituição escolar (Libâneo, 2012, p. 16).

Mas, do lugar de onde compartilho este conhecimento em processo, de pesquisadora que se ocupou da investigação das rotinas, saberes e contradições presentes nas Escolas de Linha, ousamos afirmar que sem os projetos de assistência social e geração de renda para as famílias moradoras das Linhas, nas florestas rondonienses, muito provavelmente as crianças não teriam condições de permanecer na escola nem mesmo durante um curto período de tempo. Viver a escola, ser criança na escola, aprender a linguagem, os ritos e normas da escola e, ao mesmo tempo, ter a oportunidade de apresentar sua cultura ribeirinha mestiça e descortinar por meio da interação e da troca à cultura escolar.

Os projetos que recompensavam financeiramente famílias que mantivessem suas crianças na escola, inicialmente até o final do ensino fundamental²⁹, e posteriormente durante todo o período da Educação Básica transformaram as escolas em oportunidades concretas de no mínimo, permitir às crianças serem crianças durante um espaço de tempo, avançar na busca de uma cidadania completa por meio da leitura da palavra no texto. Porque em tempos de avanços incomensuráveis nas tecnologias da comunicação e informação não dominar significados e significantes é estar apartado dos direitos inerentes à condição humana. As famílias não precisaram mais selecionar a criança que tinha *mais jeito* com a leitura. Todas as crianças puderam ir para a escola e buscar uma maneira de aprender a ler textos para interpretar contextos.

²⁹ Gestão do Professor Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação, 1995 até 2003.

Nas escolas objeto da pesquisa, (neste processo de assistência que posteriormente transmutou-se em acolhimento), ações que podem ser consideradas simples fizeram a diferença entre só oportunizar acesso e fortalecer a permanência: oferecimento de uma merenda na hora da entrada, utilização coletiva dos materiais escolares que vinham em pequena quantidade, dia da família na escola uma vez por mês, horta no fundo da escola, distribuição de dois litros de leite para quem obtivesse 100% de frequência escolar (Guajará Mirim), Bolsa-Família, Fome Zero e complementação da Bolsa Família com um programa municipal de renda e retirada das famílias da linha de extrema pobreza (Ariquemes).

As crianças e jovens das Linhas estão inseridas em um contexto de cultura no qual a linguagem e normas da escola soam despropositadas e distantes. O ritual de entrada em fila, de organização dos tempos, da formalidade que o ambiente escolar denota não é familiar a todas as crianças. São normas e regras de convivência que foram organizadas a partir das classes privilegiadas e orientadas por suas representações de mundo, seu pensamento hegemônico sobre o conhecimento, quem e como vai ser beneficiado por ele.

Nas Linhas dos municípios rondonienses o final do século XX foi um tempo de significativas mudanças sócio – culturais que reverberaram e impactaram os espaços educativos de maneira geral e as Escolas de Linha de forma diferenciada. As Escolas por sua configuração colocaram em xeque as novas organizações escolares motivadas pela entrada em bloco das crianças das camadas populares à escola: são instituições que só existem porque há crianças pobres, que moram afastados dos centros urbanos e das periferias da cidade.

Diariamente, em que se pesem as dificuldades para chegada, as crianças e jovens moradoras em toda extensão da Linha, e mesmo das Linhas que circundam a Escola, organizam seus livros e cadernos e se dirigem para suas tarefas escolares. Chegam de “pé”, de ônibus escolar, de motocicleta, de carro. Os menores frequentemente são acompanhados por um familiar (normalmente uma irmã mais velha, vizinhas que se revezam, tias). Raramente são as mães, que estão no trabalho para garantir a sobrevivência da família. Chegam às escolas sorridentes e falantes, quase sempre. Sobretudo os menores. Informam já saber escrever e precisar melhorar a “leitura”.

Independente do contexto, tias, irmãs e madrinhas têm sempre um discurso parecido: que as crianças escrevem algumas palavras elementares e precisam aprender a ler. Nas Escolas da Floresta o professor tem uma autoridade, neste entendimento, maior do que a autoridade da família: *O D. é malandro. Aqui não tem conselho tutelar e nem coisa nenhuma. A professora que sabe o que é bom. Se for necessário a professora pode “da corretivo”. Pro bem dele. Quero ele lendo.* (Dona K., mãe de D.) Para D, menino bonito de sete anos de idade só resta ter bom comportamento e aprender a ler. No processo de selecionar depoimentos, percebemos muita preocupação nas recomendações feitas aos professores. Percebemos também muito amor, muita esperança na alquimia que a escola pode concretizar.

O acolhimento e a assistência para estes alunos significam que eles vão concluir o ensino fundamental I mais próximos de suas casas em relação estreita com sua maneira de viver. Só depois de iniciado nas tramas e teias da escola nas Linhas eles vão para as escolas Polos. Neste momento parecem já ter desvendado quais comportamentos são esperados, o que devem calar e o que devem falar. Já aprenderam inclusive a camuflar o endereço para não serem estigmatizados.

Ao invés do confronto clássico entre trabalhadores e burgueses, o que temos aqui neste arremedo de democracia nos espaços pedagógicos é a oposição entre o discurso e a prática: uma classe social excluída de todas as oportunidades materiais e simbólicas de reconhecimento de sua cultura como ponto de partida para assunção plena a sua cidadania, aos direitos elementares do ser humano. Nesta perspectiva, o acolhimento na escola cumpre um papel imediato de suprir as carências de sobrevivência das famílias e não se apresenta como estratégia de superação da adversidade e oportunidade real de organização de um novo status quo.

4.1. Formação Docente e Diversidade Discente: Desempenho Escolar das Crianças das Linhas.

No bojo de uma série de iniciativas sociais e institucionais com intenção de promover a oxigenação de oportunidades e do pensar que levasse a processos concretos de redemocratização da sociedade brasileira, iniciada na segunda metade da década de 1985, as Escolas de Linha foram potencializadas com intenção de promover acesso pleno nos anos iniciais da educação básica aos moradores da parte mais interiorizada da floresta.

Importante ressaltar que a Escola como instituição sempre havia sido uma reivindicação dos moradores das Linhas, mas em seus primórdios ela vai ser implantada de maneira informal para ensinar a ler, escrever e as quatro operações: normalmente uma senhora que sabia ler e escrever se propunha a *ensinar* o básico as crianças e trabalhadores. Para receber a formalização da aprendizagem o aluno tinha que se submeter aos exames realizados pelo antigo MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização; movimento de alfabetização instrumental que vigorou até o final da década de 1980. A partir da década de 1980, no projeto de democratização dos espaços escolares, a solicitação por uma escola institucionalizada foi atendida nas Linhas da maneira como se discorreu na introdução deste texto. Então, como fenômeno social representativo do desejo de um grupo de ascender por meio da educação é recente.

Embora reconhecidas pelos movimentos sociais presentes no interior da floresta (associação de trabalhadores, ambientalistas, movimentos em favor dos indígenas, quilombolas e denominações religiosas entre outras) foram objeto de inquietações e preocupações por parte de pesquisadores da Universidade e de educadores comprometidos com a educação dos coletivos diversos em função de sua excessiva centralização, carência de estrutura adequada para propor uma metodologia diferenciada de formação, o ritmo rápido das implantações e a falta de professores para atuar nestas instituições.

Ainda assim, os números apresentados pelos censos educacionais desde então indicam que as taxas de escolarização das crianças moradoras das Linhas aumentaram exponencialmente: segundo dados colhidos na página da Secretaria de Educação de Rondônia/SEDUC, 96,3 % das crianças entre 06 e 14 anos estão na escola. Mas, o grande questionamento que se pretende compartilhar é: estão na escola e aprendem na escola?

Verificamos que a expansão dos índices da população estudantil nas linhas foi acompanhada por um programa de assistência social que tinha como intenção declarada ampliar o número de anos na escola. As reformas educacionais analisadas tendo como foco os anos entre 1994 e 2003 parecem ter a intencionalidade de melhorar (ou adequar para equiparar as metas traçadas para financiamento de educação) o desempenho dos sistemas por meio de várias ações: criação de sistemas nacionais de avaliação, implantação de programas voltados para o incremento de material didático, a instituição de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), a delegação de maior autonomia para as

unidades escolares, a criação de programas de correção de fluxo escolar, programas de formação inicial e continuada para os professores para *adaptá-los* à realidade da escola com acesso liberado para todos.

As mudanças que tiveram o mérito de expandir o atendimento a todo um alunado apartado de seu direito de estar na escola, não promoveram ampliação da qualidade nas escolas públicas e nem provocaram uma reflexão sobre quais práticas e ações teriam que ser propostas para acolhimento de fato destes coletivos diversos na escola pública. Porque não bastava oportunizar acesso: era preciso garantir a permanência com aprendizagem efetiva.

Na análise de desempenho da rede municipal de ensino de Guajará Mirim tivemos dificuldades intermitentes: não havia disponibilização na página do MEC sobre índices, desempenho das redes municipal e estadual, e qualquer informação prescindia de uma senha da qual não dispúnhamos.

Todos os itens foram analisados a partir da análise de documentos da escola ao qual tive acesso pela professora, e por meio da instituição de um projeto de reforço que nos permitiu conviver e observar de perto as rotinas vivenciadas por aquela comunidade escolar, bem como pelos convites para participar de atividades culturais da comunidade como festas religiosas, casamentos, cavalgadas, pescarias.

Os itens e as análises parecem indicar que neste aspecto as Escolas das Linhas ainda têm a avançar em busca de uma identidade que lhes permita emancipar e oportunizar possibilidades aos sujeitos: diante de meninos e meninas que durante muito tempo eram forçados a interromper sua trajetória escolar para ajudar na manutenção de suas famílias, professoras e instituição escolar se colocaram no centro de um ambiente tensionado entre os novos frequentadores das escolas públicas: as crianças mais pobres e uma cultura escolar que não sabe o que fazer com eles, como acolhê-los. De acordo com Martins (1997) [...] *O resultado desse quadro é a reprodução das desigualdades escolares em novas bases: a de uma “inclusão precária” ou pela metade.*

A nova exclusão se dá também pela aprovação dos meninos e meninas sem dominar as habilidades de ler, escrever, calcular, aplicar a palavra no texto para interpretar contextos. Concluir a educação básica sem haver dominado os caminhos que vão proporcionar cidadania plena não produz sentimento de dever cumprido aos alunos. Não há como convencê-los que a escola tinha tão pouco a oferecer. Sem ilusões sobre

seu lugar no mundo eles trocam o lápis e o caderno pela enxada, pela peneira, pelo motosserra em busca de melhores condições materiais. Feito esta introdução, passemos a apresentação dos dados e gráficos e posterior análise.

4.1.1. A Comunidade e a Escola de Guajará Mirim

O Estado de Rondônia situa-se a Noroeste do Estado de Mato Grosso e ao Sul do Estado do Amazonas, tendo sido constituído por terras desmembradas dessas unidades da federação. De Mato Grosso, foram retirados o atual município de Guajará-Mirim e parte do município Alto Madeira; do Estado do Amazonas, o município de Porto Velho e parte de Humaitá. A formação territorial de Rondônia se define com a criação do território Federal do Guaporé, através do Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. O Território Federal do Guaporé nasceu com quatro municípios: Porto Velho, Santo Antônio do Madeira, Guajará-Mirim e Lábrea (devolvida ao estado do Amazonas em 1945).

Guajará Mirim em tupi guarani significa *cachoeira pequena*, e o seu povoamento e sua história estão intimamente ligados à construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, nos anos iniciais da primeira década do século passado. Em 17 de janeiro de 1903, com a assinatura do Tratado de Petrópolis³⁰, o Brasil se comprometeu a construir uma estrada de ferro ligando os portos do Rio Madeira, em Porto Velho ao de Guajará Mirim no Rio Mamoré, destinado ao escoamento dos produtos bolivianos.

Os historiadores do estado³¹ registram que o povoamento efetivo da região ocorreu por volta do ano de 1860, por imigrantes nordestinos que aportaram ao estado espontaneamente, mas iludidos com a lenda do dinheiro fácil em meio à exploração da borracha ou por meio de *alistamento forçado no exército*:

Naqueles tempos do final do império e início da república o Brasil
sofrera tantas revoltas e morreram tantos elementos lutando, que a

³⁰ Tratado de permuta entre a Bolívia e o Brasil que resultou na entrega do território do Acre, ocupado por seringueiros brasileiros no período da corrida à borracha. Em troca, o Brasil cedia as terras na foz do Rio Abunã e na bacia do Rio Paraguai. Teve ainda de pagar uma compensação monetária no valor de 2 milhões de libras esterlinas. O Brasil também se comprometeu a ceder a navegação nos rios brasileiros para chegar ao Oceano Atlântico e a Bolívia adquiria o direito de abrir alfandegas em Belém, Manaus, Corumbá e em outros pontos da fronteira. O mesmo se dava com o Brasil em território boliviano.

³¹ Entre as quais registramos a importante contribuição do Professor Marco Teixeira, docente da Universidade Federal de Rondônia, pesquisador da história de Rondônia e importante fonte de informações para a organização deste texto.

convocação de recrutas se tornara mais traumática. Encontrados nas ruas, considerados de boa compleição física, fossem vadios ou não, casados ou não, filhos principalmente de gente humilde, eram levados, e os que tentavam resistir eram compelidos a acompanhar os militares aos trancos, sob severa vigilância (SILVA, 2001. P. 13).

Aos brasileiros do Nordeste juntaram-se imigrantes de várias partes do mundo como indianos, chineses, gregos, barbadianos, cubanos, espanhóis, libaneses, norte-americanos, portugueses e alemães que vieram para ajudar na construção da Ferrovia Madeira Mamoré ou atraídos pela possibilidade do lucro fácil e farto do extrativismo da goma elástica.

Essa leva de migrantes nacionais e do interior determinou a mestiçagem que é a maior característica de Guajará Mirim definindo os habitantes das Linhas, as comunidades do centro da floresta que têm apenas um número a identificá-las: são a comunidade da Linha 20, da Linha 22, da Linha 14.

A comunidade da Linha 20 não tem registro de quando exatamente se iniciou a penetração para dentro da floresta. Porém, o morador mais antigo do lugar, senhor G.S., 78 anos, filho de um dos *pioneiros*³² do local, informou que a comunidade surgiu a partir da decadência dos seringais e falta de trabalho para os migrantes sem qualificação que acorreram ao Estado para extração da borracha, em meados dos de 1945, 1946.

Vale registrar que a grande maioria das casas é de madeira, sem banheiros e a água para consumo é retirada de poços. Há nas casas um artefato para ajudar na limpeza da louça: o jirau. Consiste em uma espécie de mesa suspensa, feita de madeira a partir da janela da cozinha. A parte mais importante da casa de qualquer morador das Linhas é a cozinha. Lá as visitas são recebidas, na cozinha ficam todos os bens preciosos que a família tem: uma geladeira, uma televisão, um DVD, um rádio.

Os moradores do local desenvolveram uma cultura econômica para sua sobrevivência: caça extrativismo vegetal e a criação de galinhas e porcos. A agricultura é de base familiar e se resume basicamente a produção de mandioca. Os mais jovens têm saído da Linha e buscado na zona central da cidade empregos de trabalhadores domésticos, no comércio ou na burocracia estatal.

³² Os moradores da Linha 20 se referem aos primeiros moradores como pioneiros com ironia: foram cidadãos que tiveram que se embrenhar para dentro da floresta para escapar da justiça.

O acesso à comunidade ocorre apenas por via terrestre se aventurando para dentro da Linha. Os moradores se organizam e se reúnem em torno da igreja neopentecostal, cujo pastor tem grande influência nas decisões comunitárias, nos acertos para viver e conviver em grupo e na obtenção de recursos para subsistência. O pastor *legisla, julga e aplica penalidade* contra aqueles que se insubordinam contra as regras impostas pela igreja. Apesar da relativa proximidade com a zona urbana, o local parece ter sido abandonado pelo poder público.

A escola da comunidade é municipal e responde administrativamente ao Polo que fica no centro de Guajará Mirim. O atendimento da escola no momento é de 32 (trinta e duas) crianças matriculadas, cuja faixa etária varia entre 6 a 14 anos em turno único, classe multisseriada da alfabetização, 1º e 2º, e da 3º e 4ª ano do Ensino Fundamental.

Na época em que esta pesquisa se iniciou, em setembro de 2009, haviam 40 alunos matriculados. Em março do ano seguinte (2010) a professora apresentava uma lista com 36 alunos regularmente matriculados. Ou seja, só evadiram-se crianças da escola, não houve matrículas novas. O fenômeno pode ser em função da SEMED/Secretaria Municipal de Educação estar pressionando os pais para matricular as crianças diretamente na Escola Polo, que fica na zona urbana de Guajará Mirim. O fato é que 08 alunos e alunas abandonaram a escola sem concluir os anos iniciais. Os motivos apresentados foram incapacidade de acompanhamento (03 alunos), casamento (01 aluna), trabalho (02 alunos) e idade avançada para continuar na Escola com *os pequenos* (02 alunas).

A escola apresentava apenas uma sala de aula para comportar os cinco anos iniciais do ensino fundamental (CA ao 4º ano) e seu espaço físico eram divididos em três ambientes: uma sala de aula; uma pequena cozinha e dois banheiros (um masculino e outro feminino) anexados em frente à escola. Na Escola existe apenas uma professora, com formação de magistério. Enfrenta uma carência muito grande em relação à falta de materiais pedagógicos: poucos livros de literatura infanto-juvenil, ausência de equipamentos de informática, vídeo e televisão. A recreação acontecia do lado de fora da escola, no espaço que é horta, campo e fica em frente à mesma. Ressalte-se o fato da escola, embora seja multisseriada, manter a organização como se fosse uma escola dividida em anos escolares por turno: tendo em vista serem as mesmas atividades basicamente para todas as crianças a divisão não faz muito sentido. Parece-nos ser mais

uma maneira de encorajar aos pais a manterem os filhos na escola já que a divisão não segue critério por faixa etária, as crianças se organizam de acordo com as representações da professora. A tabela 05 apresenta como se encontravam distribuídos em sua totalidade (auto declarados) os alunos desta escola em março de 2013 por etnia:

Tabela 05: Alunos por etnia/nacionalidade

ALUNOS	TOTAL
HAITIANOS	03
BOLIVIANOS	02
NEGROS	08
GAVIÃO	02
BRANCOS	07
BUGRES ³³	10
TOTAL	32

Os alunos haitianos frequentam a escola a partir de declaração dos pais de idade, nome e local de moradia: estão em situação irregular no Brasil porque não têm status de refugiados por tragédia natural e não são imigrantes que adentraram no território brasileiro em situação de legalidade. Mesmo assim, a professora busca ensinar-lhes o alfabeto brasileiro e a escrita de palavras do cotidiano como bom dia, temperos, animais, flores e frutas. As crianças (dois meninos e uma menina) são tímidas e desconfiadas. São muito pobres também: chegam descalças na escola e só calçam o tênis barato depois de limpar os pés com um pano que carregam entre o material escolar.

São crianças bonitas, com dentes muito brancos e com olhos que parecem aguardar algum tipo de mudança boa, de motivação para manter a esperança. Esforçam-se para se agrupar e falar português, mas ainda têm dificuldades. A menina tem atualmente 10 anos e seus dois irmãos 08 e 09 anos (segundo informações da vizinha que acompanha as crianças na ida e na volta para casa). Em função do receio com as questões legais de sua permanência em solo brasileiro, a mãe das crianças não autorizou que elas prestassem qualquer tipo de informação para esta pesquisa: a professora avisava quando íamos para escola e as crianças não compareciam nas aulas.

³³ Bugre são as crianças que nascem da mistura de índios com negros, descendente de índios.

Não pudemos deixar de notar a violência simbólica presente no estranhamento com que os alunos, inclusive os negros, se reportavam aos colegas haitianos. Mesmo a Professora se referia a eles como *pretos retintos*, mas *bonitinhos*, em que se pese seu esforço em ensinar e “enturmar” os alunos *estrangeiros*. Pobres e pretos, a professora busca a todo o momento encontrar sinais de *clareamento* por meio de penteados e narizes. As brincadeiras dos colegas sempre colocavam em evidência as características negroides. Quando se tem 08, 09 e 10 anos este pode ser um bom motivo para desistir da escola. Não chega ser intolerância, preconceito, mas causa desconforto.

Os homens supérfluos, “os boêmios dos quatro continentes” que acorreram ao Cabo, ainda tinham muito em comum com os antigos aventureiros. Eles também diziam como Klipping: “ponham-me num navio que vá para leste de Suez, onde o bom é como o mau, onde não existem os Dez Mandamentos e onde todos os desejos são permitidos”. A diferença não estava na sua moralidade ou imoralidade, mas sim no fato de que se se uniam a esse bando de homens “de todas as nações e de todas as cores”³⁴, não era por escolha própria; não se haviam retirado voluntariamente da sociedade, mas sim tinham sido cuspidos por ela; eram suas vítimas sem função e sem uso (Arendt, 1989. P.219).

A violência não é percebida como violência, expropriação de direitos, mas intervenção para adaptação com *respeito* “natural” e deferência às classes dominantes, sua representação de mundo, de certo e errado, de bonito e feio exercem sobre os oprimidos. A atitude da instituição em cunhar e tolerar apelidos, impor castigos por *condutas inapropriadas* por conta do desconhecimento das crianças haitianas sobre as normas e a cultura das escolas de Linhas. Os meninos e a menina haitiana acreditaram no mito do País da democracia racial, da cordialidade e do compadrio. Alimentados pela solidariedade do exército brasileiro em solo haitiano acreditaram que a camaradagem se estenderia até o interior da floresta. Nas Linhas são só vítimas sem serventia de uma catástrofe natural. Para serem aceitos na escola os haitianos fingem ignorar os abusos.

As informações aqui produzidas contribuem para esclarecer como as condições materiais impactam o desenvolvimento escolar de alunos destas comunidades oriundas de populações tradicionais indígenas, soldados da borracha, migrantes da região nordeste, bolivianas e agora haitianas. Ao excluir, propositalmente, a contribuição dos coletivos diversos, também, das etnias indígenas à formação da sociedade nacional por

³⁴ J.A. Froude, “Leave from a South African Journal” (1874), em *Short studies on great subjects, 1867 – 82*, vol. IV. Do original de Hannah Arendt

meio de um processo de invisibilidade de sua cultura; a escola pública de educação básica rondoniense contribui para processos avaliativos que levam a reprovação e a índices de evasão destas comunidades.

Ao não se reconhecerem como parte efetiva da formação étnica e cultural do Brasil, estes descendentes parecem não atribuir sentido as proposições desta escola que não reconhece sua historicidade e sua cultura e a renega, renegando também o seu direito de escolha em relação aos processos produtivos que vão perpetuar os índices de desenvolvimento e pobreza mais vulneráveis de Rondônia.

Nesse momento, abandona o processo educativo e se volta para a permanência na vulnerabilidade das organizações econômicas domésticas para sobrevivência: deixa de estudar para pelo menos colocar comida na mesa, de acordo com as informações que foram apuradas durante a coleta de dados. Ou seja: a falta de conhecimento sobre o pensar e fazer cultural destas comunidades e a prática de buscar ajustar o proposto pelos documentos prescritivos da política educacional sem considerar as necessidades específicas emanadas das condições geográficas, das peculiaridades e diversidade composta a partir da formação étnica e cultural determina aos moradores da linha a não buscar sua emancipação por meio do desenvolvimento do conhecimento.

A leitura traduzida por meio das informações coletadas no percurso da investigação dimensiona a evasão materializada em jovens que precisam aguardar por vezes mais de três ou quatro anos e sair do lugar por onde residiu toda a vida, e nos quais possuem suas referências para buscar completar sua educação básica em um espaço que não reconhece sua cidadania, sua história e sua cultura. Esta peculiaridade faz com que se amplie a diferença idade série no município: os alunos aguardam completar dezesseis anos para concluir sua escolarização em escolas de Educação de Jovens e Adultos fora de seu lugar no mundo, sua moradia e sua identidade.

A metodologia pedagógica desenvolvida nas Linhas impacta positivamente a produção de ciência e de saberes que beneficiam a comunidade guajamirense como um todo ao se voltar para a cultura do processamento artesanal da mandioca para fazer farinha, para a elaboração das receitas da comida tradicional ribeirinha, das festas do calendário religioso que orientaram a organização das festas municipais, da influência que a religião ocupa na vida destes sujeitos e nos contos de tradição oral. Porém, não sendo o que valida o considerado como cultura escolar pelas avaliações institucionais

que determinam financiamento da educação, é considerado pela professora como *saberes menores* que só têm utilidade nas Linhas. Ressalte-se que a região tem caráter fronteiriço recebendo alunos da Bolívia por meio da travessia do rio Mamoré, o que nos levou a observar a importância do Rio para os moradores desta cidade.

4.1.2. A Escola de Ariquemes

Ariquemes é um município que está localizado no noroeste do Estado de Rondônia. O nome é uma homenagem aos índios extintos Arikemes, que foram os primeiros habitantes da região. A ocupação do Vale do Jamari se deu por volta de 1900, durante a primeira economia da borracha. Mas, a ocupação efetiva aconteceu por volta de 1909, com a construção da linha telegráfica de Cuiabá a Santo Antônio do Rio Madeira, uma maratona de trabalho e sacrifício comandada pelo controvertido Marechal Candido Mariano Rondon em sua terceira viagem pela Amazônia. A relação dos habitantes de Rondônia com a memória do Marechal Rondon é permeada por dois sentimentos conflitantes: admiração pelas suas características e méritos de soldado disciplinado que não se acovardava diante dos obstáculos e desprezo pela sua conduta como cidadão que violava índias, espancava soldados, arregimentava a força meninos pobres para o trabalho de desbravar a floresta:

Neste trabalho também tratamos do comportamento de Rondon. Uma vez glorificado como herói nacional, creio, devemos ressaltar também a opinião de muitos guarda-fios que o alcançaram e que nos idos de 1950, ainda pudemos merecer, como criança, os seus contos sobre os trabalhos de abertura de picadas, de implantação da linha telegráfica Cuiabá Santo Antônio do Rio Madeira e exploração de rios amazônicos. Nunca, entretanto, ouvimos um gesto de saudades ou de aprovação à forma daquele sertanista conduzir os trabalhos de desbravamento da região do atual Estado de Rondônia, antes pelo contrário, eram sempre carregados de amargura e sofrimento (SILVA, 2001. P. 09).

Em 1939, quando explodiu a II Grande Guerra a região se viu envolvida no conflito em função dos aliados terem perdido o acesso à borracha produzida na Malásia. Iniciou-se a segunda economia com reflexos em todos os seringais nordestinos. Em 1943, o presidente Getúlio Vargas criou por meio de decreto Lei 5912 o Território do Guaporé, quando o Distrito passa a ser atrelado ao município de Porto Velho. Em 1958 houve a descoberta da cassiterita (minério de estanho) no Distrito, com uma nova explosão migratória de pessoas de todos os lugares do Brasil e de fora. Os garimpeiros

se estabeleciam em torno do local no qual os aviões escoavam as produções. Em 1970 o Ministério das Minas e Energia por meio de portaria, proibiu a lavra manual da cassiterita com o argumento de que era predatória e determinou que a exploração das jazidas fosse mecanizada por empresas.

No ano de 1983 é descoberto o Garimpo do Açai, entre as maiores reservas de cassiterita do mundo. Só na região do Distrito existiam 15.000 garimpeiros. Os impactos socioambientais foram devastadores: mais de 800 mil metros cúbicos de resíduos de exploração da cassiterita eram lançados por mês nos rios e igarapés do entorno. O sistema fluvial foi totalmente comprometido num raio de mais de 200 quilômetros, houve desequilíbrio na vida aquática, mudança na flora e extinção de espécies como o Breu Branco e Açari, espécies vegetais nativas da floresta. Ampliou o número de desocupados, drogados e prostitutas no Distrito e nos bairros da periferia de Ariquemes.

O Garimpo do Açai foi fechado no ano de 1991, sob a alegação de estar sendo usado para lavagem de dinheiro do tráfico de drogas. A Portaria Ministerial 180/91 discorria sobre a temática dos intensos impactos ambientais provocados na região, e requeria medidas para solucionar os problemas. Eram citadas as questões ambientais, trabalhistas e fiscais. Na mencionada portaria não havia nenhuma única menção aos devastadores como problemas sociais que se transformaram no triste legado do Bom Futuro.

Os números e estatísticas referentes ao local no ano de seu fechamento informam que havia pelo menos 5000 garimpeiros, aproximadamente 500 requeiros (os garimpeiros que trabalham com as sobras da prospecção das máquinas de maneira artesanal, utilizando instrumentos rudimentares como enxada, pá e as próprias mãos. Muitas crianças ainda trabalham como requeiras, apesar do intenso monitoramento da Vara da Infância e Juventude de Ariquemes), não sendo contabilizados os trabalhadores que não possuíam nenhuma espécie de registro trabalhista; além de mulheres, comerciantes e crianças. Pelo menos 30% dessas pessoas eram analfabetas e os outros 70% nem se quer haviam concluído o primeiro grau; o índice de Malária na região era grotesco (03m 10 pessoas); de 1987 a 1989 a média de homicídios foi mais de 10 por semana; mais de 400 mulheres se prostituíam no garimpo; o índice de doenças sexualmente transmissíveis e o consumo de drogas eram altíssimos também (segundo dados da Secretaria da Saúde/ SESAU até o final da década de 1980 três em cada cinco

moradores Distrito tinha algum problema relacionado às drogas ou a contaminação por doenças sexualmente transmissíveis).

Além do monopólio da prospecção pela mineradora que detém os direitos da garimpagem da cassiterita, o que trouxe um estado de normalidade a região foram às igrejas de denominação neopentecostais³⁵. Atualmente há na região aproximadamente doze denominações religiosas, desde as já institucionalmente referenciadas até as denominadas “células” que estão em processo de consolidação. Deus e os pastores ocupando o vácuo deixado pelo poder público.

Os habitantes do Distrito atualmente são herdeiros de três economias que redundaram em migrações e se transmutaram em requeiros: não são ou não querem mais ser agricultores, comerciantes e trabalhadores domésticos. Vivem da esperança de enriquecer e dos programas sociais como Fome Zero e Bolsa Família, por exemplo. As mulheres são as mantenedoras das famílias trabalhando como domésticas, no comércio ou nos serviços gerais dos setores em Ariquemes.

Atualmente, a escola conta com cerca de 250 alunos matriculados nos anos iniciais da educação básica, da própria comunidade e de dois ou três bairros da periferia de Ariquemes. De acordo com a secretaria da escola, os alunos matriculados em suas dependências são provenientes de famílias de requeiros, pequenos agricultores, empregadas domésticas, ribeirinhos e coletores de lixo, além de funcionários dos setores de serviço da mineradora.

Para atender à demanda de alunos dos anos iniciais da educação básica que estudam no período da manhã (Educação Básica), a escola conta com um quadro de funcionários composto pelos seguintes profissionais: 06 docentes; 01 diretora, 01 vice-diretora, 01 secretária, 01 auxiliar de secretária, 01 supervisora, 01 psicóloga, 02 inspetores, 02 merendeiras, 02 faxineiros e 01 vigia noturno.

O espaço físico da escola é composto pela sala da diretoria, que funciona junto com a secretaria; uma sala dos professores; uma biblioteca, que funciona junto com a sala de vídeo, laboratório de informática com vinte computadores na escola para atender aos alunos; seis salas de aula; uma cozinha pequena; dois banheiros; um pátio, que funciona como quadra e como refeitório. O transporte utilizado por professores e alunos

³⁵ Igrejas neopentecostais são igrejas dissidentes das denominações protestantes tradicionais, criando suas próprias regras de existência. Os cultos misturam referências de outras denominações religiosas e cânticos em volume muito alto. Fonte: Jardimino, 1995.

foi cedido pelo município a partir do ano 2010. Nos anos anteriores, os professores, ora utilizavam o seu próprio transporte, ora pagavam mensalmente o ônibus que saía da rodoviária e fazia o percurso até o distrito.

A partir do ano 1998, a prefeitura passou a transportar os alunos que necessitassem de transporte por morar há mais de cinco quilômetros da escola. Porém, os problemas de transporte das crianças mais pobres continuam porque ora o ônibus está quebrado, ora há falta de gasolina, além do problema da superlotação.

Os alunos moradores mais distantes da escola precisam organizar seus horários com até três horas e meia de antecedência, o que equivale a dizer que saem de casa por volta de 04h30 da manhã e chegam à escola por volta de 07h00, 07h15 da manhã. Sua primeira refeição será servida 09h00, horário da primeira merenda da escola.

O projeto político pedagógico da escola está em processo de elaboração pelo colegiado representativo dos professores, alunos, representantes da comunidade. A diretora foi eleita em novembro de 2012, com um projeto de gestão que prometia entre outras coisas a implantação de um projeto político pedagógico desenvolvido para a escola antes da próxima eleição de diretores. O mandato para gestão dela será de dois anos.

A Diretora da Escola tem intenção que o PPP contemple especificidades da escola como, por exemplo: a duração da aula precisa ser diferenciada em função dos professores não conseguirem seguir a mesma carga horária todos os dias, devido às intempéries tais como: comprometimento do transporte escolar, mudança brusca no clima (quando chove a estrada que dá acesso à escola fica comprometida devido às péssimas condições do terreno), falta de energia elétrica, falta de merenda escolar dentre outros. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico da escola deve considerar os imprevistos que costumam ocorrer em seu entorno, além, é claro, do aluno em especial seguido da realidade em que está inserido. As intenções nos parecem coerentes, mas na prática os resultados alcançados ou não nas avaliações institucionais continuam determinando financiamento, bônus nos salários dos professores, benefícios extras para a escola e o *padrão* instituído de bom aluno.

Na Escola do Distrito de Ariqueemes foram utilizados para compor os dados de desempenho índices retirados do site do INEP/MEC – Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da Educação, bem como da Organização Não

Governamental “Todos pela educação”, que delineou a partir dos dados do INEP um diagnóstico com intencionalidade de mapear como a Gestão Escolar impactava o desenvolvimento das práticas de leitura e a aplicação de políticas públicas para inclusão e acesso de todas as crianças em processos de aprender.

Buscou-se neste estudo mapear os parâmetros estabelecidos para organização das orientações de apoio ao currículo escolar, proposta e estabelecimento de critérios para escolha e seleção dos espaços e prioridade do atendimento na escola e a participação do pensamento e referências culturais da comunidade na organização das práticas pedagógicas. Na organização da análise e referenciar das categorias de análise foram consideradas as propostas de aprendizagem *terciária*, reflexão proposta por Goodson (2007) tendo como pressuposto básico os processos subterrâneos de aprender, articulados diretamente ao mundo, aos contextos nos quais as crianças viverão e *serão* no mundo, a quebra de aprendizagens rotineiras, rompimento com prescrições determinadas em currículos oficiais e assunção a aprendizagens a partir do seu centro de interesse.

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo com identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida (GOODSON, 2007. p. 242).

Alertamos para o fato de que da maneira como estão organizados os documentos que orientam currículos e a avaliação institucional que emana a partir das orientações curriculares em ação, os alunos que estudam na escola da floresta sempre estarão em desvantagem em relação aos alunos de quaisquer outras regiões: embora os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, ratifique em seu texto a necessidade de considerar as especificidades regionais, os livros didáticos que orientam as práticas pedagógicas da escola trazem como exemplos ilustrativos figuras, contextos e por vezes, palavras, que são estranhas aos meninos e meninas das Linhas.

Um dos exemplos mais marcantes foi a ilustração alusiva ao conceito de bairro contido nos livros de Geografia do terceiro ano: uma fotografia da Avenida Paulista, em São Paulo, próxima a uma estação de metrô. Os alunos não têm transporte escolar para se locomover de casa para escola e vice versa. E o conceito de bairro lhes foi

exemplificado por meio de uma fotografia em nada se assemelha aos caminhos que existem em seu bairro. Não somos aqui partidárias de meninos e meninas permanecerem na ignorância de tudo que lhes falta e do entendimento do que significa a ausência do Estado nos espaços em que vivem. Porém, não acreditamos que apresentar primeiro uma realidade não vivenciada pelas comunidades vai ajudá-los a se emancipar. As disciplinas escolares não deveriam cumprir o papel de ir inserindo aos alunos dentro de um texto que lhes permitisse interpretar seus contextos.

Goodson (2007) explicita que o currículo é um instrumento para estabelecer o controle e cercear a autonomia dos professores em sala de aula. Ao longo do tempo, a aliança entre poder e imposição prescritiva curricular se mostrou uma eficiente mostra das relações de poder encontradas na sociedade: as crianças com mais acesso a bens culturais, com pais em melhor condição social beneficiam-se das propostas. Os outros passam todo tipo de “*dificultadores*” até a exclusão por completo. O dinheiro, as condições sociais e materiais melhoram e facilitam o sucesso dos filhos na escola também nas Linhas. Nesta perspectiva, os livros didáticos cumprem importante função para disseminação da cultura dominante sobre a classe dominada: reproduzem conceitos, formas de interpretar os fenômenos.

Não queremos também fazer a apologia da não distribuição dos livros didáticos na Escola de Linha, porque em grande parte das instituições é o único recurso didático a ser disponibilizado aos alunos. Nossa percepção é que mesmo um livro inadequado didático cumpre uma função de informar e formar conceitos, possibilidades e entendimento. Mas, vai depender bastante do nível de autonomia e de leitura de mundo da professora na hora de fazer a interpretação dos textos contidos nos livros e na utilização pedagógica deste recurso. Como explicita Bittencourt (2004, p.):

Os balanços bibliográficos mostram que houve uma tendência, iniciada na década de 1960, de se analisarem os conteúdos dos livros escolares privilegiando a denúncia do caráter ideológico dos textos. Tal abordagem ocupava e ainda ocupa um lugar de destaque nas pesquisas nacionais e de vários outros países, cujo enfoque sobre as ideologias subjacentes aos manuais permanece. Mas nos últimos anos há mudanças de abordagens, que integram reflexões de caráter epistemológico, essenciais para a compreensão da constituição das disciplinas e saberes escolares. Paralelamente às análises sobre os conteúdos, foram sendo acrescidas outras temáticas, notadamente as relações entre as políticas públicas e a produção didática, evidenciando o papel do Estado nas normatizações e controle da produção.

Atualmente vive no Distrito, de segunda a quinta feira: professores, a diretora da escola, sua equipe de gestão constituída por vice- diretor, orientadora escolar, supervisor escolar e toda a burocracia que trabalha na mineradora: motoristas, tratoristas, capatazes, administradores entre outros e dois pastores.

Nos finais de semana retornam para Ariquemes aproximadamente 55 % dos moradores (cerca de 3200 pessoas). Do total de 6200 habitantes que o Distrito tem hoje, 1800 estão em idade escolar, segundo a diretora da Escola e os dados coletados do Portal “Todos pela Educação”. Deste total um pouco mais da metade (em torno de 970 crianças e jovens), estão matriculadas em escolas regulares de educação básica.

Gráfico 01 - Média de alunos por turma

Fonte: INEP/MEC/ Todos pela Educação³⁶

Aparentemente, os dados emanados do gráfico parecem apresentar um quadro próximo do ideal de crianças por turma, entre 25 e 30 crianças nos anos iniciais, mas é o reflexo do esgotamento do potencial demográfico e de assistência do Estado. Considerando que as crianças moradoras do Distrito só permanecem por falta de opção de trabalho e sobrevivência dos seus pais, considerando as pessoas com estrutura financeira melhor permanecerem no Bom Futuro só durante a semana para trabalhar se não houvesse crianças de outras Linhas o número de alunos da Escola do Distrito seria pouco superior ao de Guajará Mirim.

³⁶ O gráfico apresenta só as modalidades de ensino ofertadas pela escola do Distrito. No final do ano de 2009 a Secretaria de Educação Estadual rompeu a parceria com a Escola e o EM deixou de ser ofertado.

Outro detalhe importante: no Ensino Médio a Escola não apresenta estatística. Os poucos jovens que se aventuram a cursar o EM são obrigados a se mudar do Distrito e se empregarem em funções que ninguém deseja fazer na cidade de Ariquemes. Muitos jovens, em função das condições adversas, acabam retornando para o Distrito para viver do garimpo. Nosso entendimento é que a relação dos coletivos diversos da floresta com a escola não se dá com reducionismos. Os questionamentos não são apenas entre os jovens e as escolas: são relações e desafios que sinalizam a necessidade de organizar e articular as intenções da escola e a produção social dos indivíduos, no tempo presente e nos espaços em que interagem.

O fenômeno das crianças que *não aprendem* tem sido uma constante nas escolas do estudo: há muitas crianças que apesar dos benefícios oportunizados pela escola para permanência, não se sentindo pertencendo aquele lugar a abandonam e vão ajudar os pais no garimpo de cassiterita.

Em princípio extrai-se da análise do primeiro gráfico a constatação de que os motivos que estão adjacentes ao número de crianças por turma estão muito pouco ligados as questões da política pública e muito mais relacionada às acomodações e arranjos que as famílias fazem para a sobrevivência.

Gráfico 02 – Média de horas- aula diárias

Fonte: MEC/INEP- Todos pela Educação

O número de horas aulas é baixo (em média quatro horas para as séries iniciais) em função das outras atividades em que a escola está inserida: cultos, aulas de

informática para a comunidade, reuniões das promotorias de defesas da cidadania, autoescola, cessão de espaço para festas e eventos. Este tempo ocupado pela instituição é retirado dos alunos: para caber tantos eventos em um espaço de oito salas de aula há de ser feito uma reengenharia muito grande. Por outro lado, é importante que a comunidade tenha um espaço para manifestar sua cidadania, seu desejo de ter voz.

Assim, o trabalho didático efetivamente resume-se ao tempo institucionalizado determinado na proposta educativa do município de Ariquemes e as ações de atendimento a política educacional: reforço escolar, preparação dos alunos para bom desempenho da Provinha Brasil.³⁷, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Gráfico 03– Comparativo entre o resultado Brasil, Região Norte, Rondônia, Ariquemes e Escola Açai

Fonte: MEC/INEP – Todos pela Educação

4.1.3. IDEB -201: Análise dos dados emanados no último biênio

De acordo com o Souza, a análise de conjuntura da educação brasileira deve passar necessária e didaticamente por cinco categorias divididas didaticamente:

³⁷ Avaliação Institucional que mensura o desempenho em leitura e escrita no segundo ano do ensino fundamental. Segundo o MEC: *A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).*

cenários, acontecimentos, atores, relação de forças e articulação ou relação entre estrutura e conjuntura (Souza, 1984, p. 9-18).

Cenários são os espaços onde ocorrem e se desenvolvem as ações da trama social e política e as distensões. Atores são aqueles que representam e são representados materializando um enredo dentro da trama de relações sociais. A relação de forças são as distensões realizadas para pactuar regras de convivência que são realizados entre os diferentes atores sociais podendo ser efetivada pelo confronto, coexistência, cooperação, domínio, igualdade ou subordinação. A articulação ou relação entre a estrutura (econômica, social) e conjuntura (dados, acontecimentos, atores) corresponde aos contextos em que se dão os acontecimentos, estabelecendo relação estreita entre o passado, as relações sociais, econômicas e políticas. Ou seja: as representações sociais efetivadas pelos sujeitos sobre a função da escola na vida de cada um têm relação estreita com esta configuração e organização de conceitos em ação (SOUZA, 1984, p. 9- 18).

Portanto, na avaliação dos resultados empreendidos pelos alunos do Distrito á luz dos contextos em que vivem, produzem cultura e se educam, foram constatados cenários adversos: os espaços em que se realizam as práticas educativas pouco ou nada têm a ver com as representações de cultura, de função da palavra escrita em um mundo em permanente processo de mutação: o único espaço para a leitura é a sala de aula e os cultos evangélicos em que mais de 90% da população do Distrito se faz presente. Não há creches, espaços de convivência, local de encontro das crianças e jovens se não for à igreja. Apenas recentemente a rede mundial de computadores se fez presente na escola por meio de um satélite viabilizado em parceria entre a Prefeitura de Ariquemes e o Consórcio Minerador.

Entretanto, os computadores existentes no Distrito são os da escola e dos professores. Nenhum aluno possui computador no Distrito. Assim, os cenários e as referências culturais dos alunos, embora possam ser consideradas ricas do ponto de vista antropológico, são desconsideradas no momento de organizar planejamentos e pactuar as necessidades educativas dos sujeitos que atuam e se desenvolvem, tornando o cenário escolar desconhecido e pobre.

Normalmente os jovens quando conseguem um emprego que lhes satisfaça alguns desejos imediatos abandonam a educação regular e migram para as escolas de Educação de Jovens e Adultos, consideradas *mais fáceis*.

No ponto de vista dos antropólogos, o “distanciar” geográfica e metodologicamente dos contextos nos quais nos constituímos e aproximação dos ambientes da pesquisa constitui requisito básico para o exercício do *olhar, ouvir, e escrever*. Fischmann (2007), explicita que a perspectiva antropológica cumpre uma função fundamental na pesquisa de campo ao colocar em xeque o estranhamento e as representações não correspondentes a realidade dos dados coletados.

Para analisar os resultados do IDEB a luz dos contextos descritos, foi necessário um novo olhar sobre a maneira de perceber aos coletivos diversos: a média do Índice de Desenvolvimento da Educação correspondente a 40 pontos em 100 possíveis, considerada baixa no resto do país, quando confrontadas as reais condições de aprendizagem, os recursos didáticos e as condições de vida das crianças adquirem novos significados.

Para tanto, foi preciso superar as perspectivas reducionistas e as expectativas irreais presentes nas intenções postas e declaradas destas avaliações naqueles ambientes. Diante da realidade vivida e das dificuldades para a sobrevivência, o currículo que busca desconstruir o sentido que os meninos e meninas suscitam aos próprios saberes, o impacto do ser *diferente* mesmo entre a diversidade, tudo interfere no aprender, constituir-se como ser humano.

Foto 11: LEANDRO, 2011.

Apesar das minhas fragilidades, avanço.

Lya Luf

SEÇÃO V

5. TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES DAS LINHAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE AFETIVIDADE E DOCÊNCIA

Por vezes, tenho de superar e avançar nas minhas limitações sobre as representações da formação dos professores dos anos iniciais da educação básica para dar a este texto o sentido e a forma que me é exigido para que se cumpram os ritos da academia, e se faça o compartilhamento deste saber em construção: a própria vivência de produzi-lo parece uma poesia pronta para ser materializada a partir de uma história de fadas ao contrário, sem fada madrinha e sem final feliz, e menos um texto científico com todas as recomendações que cercam sua produção.

As limitações do espaço e do tempo me obrigam a fazer um recorte do que deve ser compartilhado já e do que deve ser guardado para momentos futuros. Preciso me utilizar do poder de síntese, o que não é a maior qualidade a ser exercida no desenvolvimento deste texto que nos toma os quereres. Porém, se tratando de um escrito que me obriga a exercitar a objetividade e uma pretensa neutralidade científica, as escolhas parecem naturalizadas em função dos objetivos que tenciono atingir. Assim, neste item apresento as considerações sobre como a trajetória na vida influenciou e foi mesmo determinante nas tratativas estabelecidas entre os professores que atuam nas Linhas nos anos iniciais da Educação Básica.

Os professores e professoras dos anos iniciais constantemente são representados dentro da pirâmide de profissionais do magistério como os mais mal formados, inferiores na elaboração dos saberes e autorias sobre currículos e atividades, desqualificados em sua identidade docente e com necessidade de um permanente controle sobre o seu *fazer docente*.

São comumente representados e descritos pelos gestores e formuladores de políticas públicas (e também pelas comunidades onde estão inseridos e interagem) como profissionais que carecem de permanente tutoria por meio de diretrizes, norteadores, avaliações, do material didático e de referenciais que sinalizam sempre em direção à imposição de uma cultura sobre outra (das classes dominantes sobre a cultura popular), da língua portuguesa sobre a língua brasileira, do conhecimento científico e da racionalidade sobre o conhecimento popular e a sensibilidade. Uma simplificação

reducionista que desconsidera que todas as coisas têm dois lados, que todo conhecimento parece emanar de um saber popular que se articula ao desenvolvimento de uma produção científica. A ciência prescinde do saber popular que parece ser melhorado, aprofundado e ampliado pelas ciências. Principalmente no concernente ao desenvolvimento das ciências sociais, de processos e métodos em educação.

Comecemos por uma constatação: entre as representações sociais, persiste arraigada uma visão inferiorizada dos profissionais e do próprio campo da educação básica que são vistos como inferiores no conjunto dos corpos docentes porque são desqualificados, ou mal qualificados. Essa justificativa persiste ao longo de décadas. Os repetitivos apelos à necessidade de aumentar os seus níveis de qualificação revelam e reforçam a visão inferiorizada dos docentes, porque são supostamente desqualificados (ARROYO, 2011; p.44).

Nas rotinas estabelecidas pelos professores que trabalham nas Linhas das cidades rondonienses o estigma do fracasso e da falta de competência no fazer docente parece cristalizado: os professores e professoras se representam como profissionais *menores*, inferiores.

A perspectiva sobre a inferioridade dos professores dos anos iniciais naquele lugar parece fadada a justificar um maior controle sobre seu fazer docente e sobre sua autonomia, impactando diretamente as atividades, a metodologia e os processos de aprender nesta fase da educação. As escolhas são ditadas por uma política educacional perversa que na tentativa de homogeneizar saberes propõem a falta de oxigenação como alternativa às tentativas de regionalizar saberes: o professor e a professora das Linhas pode até buscar conteúdos mais próximos dos seus alunos e alunas para inseri-los nos rigores do “padrão” de conhecimento exigido para estar na escola. Mas, em algum momento se depararão com os rigores do currículo oficial por meio da avaliação institucional que define conteúdos e financiamento da educação básica.

A função dos conselhos, dos inspetores e dos regimentos, ou das diretrizes e normas será obrigar os docentes a respeitarem cargas horárias, hierarquias, sequenciações, linearidades. (...) Como não ser fiel a conteúdos que aprendemos a cultuar como sagrados? Nada fácil aos docentes das escolas ter uma postura crítica e tentar desconstruir, desordenar os conteúdos de sua matéria nem em função das aprendizagens dos educandos. Os ordenamentos curriculares carregam um caráter de necessidade e inevitabilidade que nem se cogita

desconstruir e recriar esse conhecimento sacralizado. Dos docentes se exige que preparem suas aulas com esmero, seguindo o ordenamento e a sequenciação de cada conhecimento, a ponto de reprovar, reter o aluno que deixar aprendizado para trás (ARROYO: 2011, pg. 45 e 46).

Para exemplificar a força desta rede de cobranças (sobre o fazer docente do professor das Linhas) relato uma situação que me foi descrita pela professora da Escola de Guajará Mirim: nas Linhas o lugar mais importante de uma casa é a cozinha. Naquele cômodo da casa ficam acondicionados os alimentos, estão os poucos bens que as famílias conseguem conquistar, são recebidas as visitas e comemoradas as datas festivas e religiosas.

Na cozinha, as mulheres fazem planos para quando a vida melhorar e sonham com um padrão de consumo que não conhecem, dividem saberes e visões plurais sobre a vida. As referências de lugar de convivência social para as crianças das Linhas é a cozinha. Porém, na prova para mensurar o desenvolvimento e avanços da educação básica, a partir do IDEB foi solicitado aos alunos da antiga terceira série que se manifestassem sobre qual seria o local de convivência, de estar e receber das famílias. Não havia a opção cozinha e todas 32 crianças erraram a questão. Conceitos são mais fáceis de serem apreendidos a partir de uma realidade que é familiar para uma desconhecida, do local para o global, do geral para o específico. Não se consegue estabelecer conceitos a partir de referências que não se domina, que causam estranhamento.

Minhas escolhas, nossas escolhas são o resultado de um articular de teorias e conhecimento desenvolvidos por pensadores, professores, intelectuais que já cumpriram estes ritos e possuem autoridade para *pensar, compartilhar e fazer*. Mas, mesmo a teoria das representações sociais que foi um dos caminhos a orientar a formulação deste estudo parece não traduzir e analisar de forma fidedigna a organização deste compartilhar. Nem mesmo o fato de a formação dos conceitos na pesquisa em educação ser praticamente um capítulo à parte minimiza a responsabilidade e o rigor de traduzir com fidelidade os relatos, tendo em vista a especificidade da aplicação da teoria, quando se trata da vida real de crianças e professores que a despeito das dificuldades buscam na escola possibilidades reais e concretas de mudar suas vidas a partir da instituição escolar.

A diversidade na escola e a necessidade emergencial de desvelamento dos mitos, estigmas e possibilidades de um pensar na diferença como um valor a ser agregado carece de análises pautadas à luz das ciências, de uma teoria que possibilite a tradução fiel dos fenômenos educacionais da floresta sem o olhar penalizado de consciência pesada; porém com disposição de entendimento de quais contribuições é possível e passível de tradução a luz das ciências.

A decisão de embasar este estudo e análise dos contextos, dos sujeitos e seus discursos sobre o papel que cada um exerce e representa no cotidiano das Linhas, pautou-se na valorização dos enunciados do discurso, das informações e da reflexão científica que foram suscitadas a partir da teoria das representações sociais; da emersão nas escolas, nas práticas pedagógicas, na vivência e convivência dos sujeitos e a formalização de seus pressupostos e práticas na consolidação de sua identidade docente, de sua palavra de professor.

Aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra em sentido verdadeiro é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 1982, p.49).

Mas, foram pautados também pela experiência empírica de dividir inquietações, de exercer a racionalidade científica perante uma realidade que de tão inóspita soa irreal. Os relatos que se originaram no meu olhar de *estrangeira* em uma cultura e lugar com pessoas que eu não conhecia; não dominava e tratava com estranheza. Mas, sem concluir-se, se tornaram não parte, mas parceiros de uma jornada curta e intensa. São análises com esperança, com leitura de entrelinhas, com vivência e convivência nas Linhas.

Alves Jr. (2010) demarcando os limites da Teoria da RS para as prospecções em educação ressalta a necessidade de articular a teoria a sensibilidade para ler e analisar o que não foi dito, mas ficou subjacente pela linguagem corporal, pela escolha das palavras. Não sendo verdade absoluta e acabada, entendemos que a teoria prescinde de uma análise que articule razão científica, sensibilidade humana e social para fazer a análise e leitura o mais próximo possível dos *cenários e atores* descritos por Souza.

Os sonhos e o tempo de ser criança dos meninos e meninas das Linhas são alimentados, mantidos e defendidos por mulheres e homens que ao assumir seu ofício

de professor parecem se tomar de uma autoridade e de um poder real que há muito não víamos entre os professores da Educação Básica. Os professores parecem constatar ou intuir que na verdade podem *fazer a diferença* pelo menos no período em que as crianças estão na escola.

Mas, assumindo a contradição, não se representam como pessoas importantes no processo de formação destes seres humanos que moram praticamente dentro da floresta. Precisam se refugiar e se respaldar em orientações curriculares, normativas dos supervisores de ensino, teorias pedagógicas das quais se aproximam de maneira aligeirada para buscar resultados que se traduzam na melhoria das avaliações institucionais, cursos de pós-graduação “apostilados” e “aligeirados” de finais de semana.

Sem se investir de fato de uma autoridade pedagógica que não têm certeza se possuem seguem invertendo a lógica da emancipação para a escola: limita-se a abrir mão de sua autonomia em benefício do conforto de ser reconhecido na comunidade escolar e em sua própria comunidade como alguém que não é mais oprimido, que venceu. Mas, venceu o que?

As análises pautadas na teoria da RS no discurso dos professores e professoras das Linhas revelaram e contribuíram para aflorar um determinismo negativo para o futuro destas crianças, e conformidade com a miséria e a opressão, contradições entre o pensamento e o fazer pedagógico, incoerência entre teoria (o que se fala) e prática (o que efetivamente é feito), preconceitos e medos que compõem a imbricada rede das representações do coletivo para o individual.

Mas, nos permitiram também a identificação e compreensão de como se constituem as práticas pedagógicas. Porque de acordo com Lopes (1996) o fazer dos sujeitos e suas ações são organizadas em função de suas representações calcadas nas suas referências em interação com o meio no qual atuam.

Minayo (1995) defende que a linguagem é o lócus privilegiado das Representações Sociais, as quais se traduzem por meio de palavras, ações e sentimentos que se institucionalizam, portanto devendo ser analisadas a partir da compreensão das estruturas que se organizam em torno de uma dada comunidade, não sendo necessariamente conscientes. São reflexos da ideologia das classes dominantes a partir da organização da sociedade, possuindo elementos do passado e projetando o futuro em

termos de reprodução da dominação. Portanto, as interações que se fizeram no processo de entendimento do fazer pedagógico dos professores das linhas, a análise de suas produções pedagógicas e registro de sua avaliação sobre o fazer docente contribuíram para o entendimento de como estas escolas foram se constituindo em referência para as crianças das camadas populares moradoras da floresta.

Feita a introdução necessária entre os dilemas da professora em confronto sistemático com as teorias com as quais se orienta a pesquisadora passemos a relatar a trajetória docente dos professores da Linha e suas representações sobre sua função naqueles espaços de ajuntamento de excluídos.

5.1. A Professora Veterana de Guajará Mirim.

Os questionamentos sobre quais itens estão faltando para que *o futuro chegue ao país do futuro*, convergem para o mesmo ponto debatido por toda a sociedade brasileira: ações educativas que permitam, sem abrir mão da democracia e das conquistas individuais de cada brasileiro, o enfrentamento da secular desigualdade social e econômica que caracteriza o país. Para tanto, se faz necessário investir e acreditar na educação.

Mas, a educação não é entidade abstrata e mitológica que se materializa a partir dos quereres da sociedade. A educação formal e sistematizada se faz em primeira instância por famílias que têm suas historicidades, suas crenças, seus mitos, suas referências, e num segundo momento por práticas pedagógicas e atividades realizadas por professores nas escolas. A conexão entre estas duas instituições constitui o legado do ser humano na primeira fase da sua vida. Sobretudo, nos tempos contemporâneos em que avós amorosas estão contribuindo para manutenção das famílias e não têm como se dedicar a tarefa de referenciar netos e netas nas artes de se tornar *humano*.

Nesta perspectiva, qualquer nação que deseje efetivamente se destacar por suas riquezas e desenvolvimento precisa investir mais em conhecimento de como se aprende e menos em reformas educacionais inspiradas em experiências externas. Porém, na temática da discussão de que educação se faz necessária para evitar (...) *ver agigantarem-se os poderes nas mãos dos maus*, há de se passar necessariamente pela formação dos professores dos primeiros anos de escolaridade. Traçar o perfil destes profissionais e mapear seu sistema de representação frente à função da escola na

contemporaneidade poderia ser eficaz para traçar trajetórias para formação inicial e continuada que efetivamente contribuíssem para a formulação de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade.

Nos anos finais do século XX, com o projeto de democratização das instituições que orientou as ações em todos os campos da sociedade brasileira, vai ocorrer a implantação e expansão das Escolas das Linhas como parte do sistema público de ensino rondoniense. Em tese, a criação de um sistema para atendimento aos sujeitos a quem haviam sido recusadas desde sempre a incursão no sistema formal de ensino, deveria prever em algum momento da proposta a orientação aos professores de quem eram aqueles sujeitos que moram e sobrevivem nas linhas, suas expectativas sobre a educação formal e suas representações sobre a função da escola em suas vidas.

A formação de professores fazia parte do projeto de expansão das redes de ensino públicas para atendimento as normas prescritas pelas agências internacionais de financiamento da educação: acesso e permanência de uma massa de sujeitos a quem havia sido negado o direito de estar na escola até então. Mas, na prática a rede de conhecimentos e saberes articulados entre as teorias veiculadas nas instituições de formação docente deixaram de considerar as especificidades daqueles coletivos diversos: os meninos e meninas não eram uma folha em branco. Tinham suas próprias histórias, sua organização, suas rotinas e sua cultura oriundas dos espaços e da historicidade migrante de seus pais e avós. Não poderiam ter seus processos educativos planejados e avaliados somente a partir dos rigores e gráficos de uma política educacional traçada e orientada a partir da Região Centro Sul e sem considerar as diferenças, regionalidades e peculiaridades de viver, produzir e sobreviver *na e da floresta*.

Porém, as condições para ingresso na carreira docente nas Linhas atendiam a uma série de prescrições contidas na legislação que regulamentava o exercício do magistério e que apresentavam aos professores como *funcionários do Estado com todos os direitos e deveres que isto implica* (NOVOA, 1991. p. 121). Só que nos casos específicos das Escolas nas Linhas, o professor era e é um intelectual a serviço da sua comunidade. Portanto, as obrigações com estas pessoas, salvo que ele efetivamente tenha desenvolvido uma noção clara de deveres e direitos inerentes à profissão, se misturam com os problemas, avanços e retrocessos do lócus onde exercem sua docência. As rotinas da docência nas Linhas foram sendo estabelecidas a partir da

organização da escola e não o contrário. O que determinou o sucesso das práticas aos sujeitos de cada um destes espaços parece ter sido o sistema de representações que cada professor desenvolveu para *olhar* para seus alunos aliado a uma rede de assistência social atuante.

Tendo apresentado o conceito, abordo nesta seção como a professora de Guajará Mirim orientou suas práticas a partir de seu percurso formativo e de suas representações sobre a função docente para as crianças moradoras da floresta e sinalizo esta trajetória como representativa de um colegiado de outras professoras e professores que atuaram em locais e condições similares.

A professora nasceu em 12 de outubro de 1959, é filha do senhor Antônio do Carmo Oliveira, pernambucano que chegou à cidade de Paranavaí nos tempos em que o Presidente Getúlio Vargas (aproximadamente 1934/35) coordenava com severidade o desenvolvimento dos estados da região sul, a partir da doação de terras devolutas para agricultores do nordeste do país. A mãe da professora, dona Maria Aparecida Amâncio de Oliveira era paulistana.

A professora viveu, estudou e casou tendo como ponto de referência a zona rural de Paranavaí e a pequena propriedade rural da família. Sua mudança para Rondônia e especificamente para o município de Guajará Mirim se deu aos vinte e seis anos, por ocasião de seu casamento: tendo se casado com o técnico agrícola Osvaldo Almeida de Farias em 1984, e com o diploma de Habilitação Específica em Magistério nas mãos, acreditando mais uma vez na proposta de doação de terras devolutas e assentamento de agricultores do sul do Brasil para povoamento da região norte, fez o caminho contrário de seus pais e se instalou em Guajará Mirim.

Orgulhosa de seu feito de, apesar da condição humilde da família, ter se tornado professora, a paranaense nos contou que na realidade de sua família de classe média baixa ter um diploma de professora era um prestígio. O diferencial na história desta professora, bem como de muitos professores que emergem das camadas populares para o exercício do magistério, foi o estímulo familiar. Os pais que não concluíram o “primeiro grau”, agricultores pobres, acreditaram ser importante oportunizar uma formação aos filhos. Importante ressaltar que esta era uma preocupação da classe média baixa, dos filhos de operários da zona urbana e de agricultores pobres da zona rural: que

seus filhos estudassem um pouco mais que eles próprios. A mesma realidade que a professora viveria com seus alunos ao longo de toda sua trajetória profissional.

Segundo a professora, em 1985 a cidade era ainda mais precária do que é hoje: só se beneficiava de energia elétrica das 06h00 da manhã as 18h00, quando todas as tarefas deviam ser organizadas e realizadas. Sua residência, como era das mais bem aparelhadas possuía um gerador a diesel. Foi o que permitiu que ela resistisse e permanecesse ao lado do marido na cidade a despeito do calor, do medo dos bichos, dos animais peçonhentos e de mais um surto de malária que acontecia. Assim que se instalou solicitou ao marido que providenciasse junto aos “padrinhos políticos” que haviam estimulado sua vinda para o estado, uma nomeação para trabalhar como professora nas Linhas mais próximas da zona urbana, onde morou inicialmente.

Após uma espera de mais um semestre, foi formada a primeira turma da Escola da atual Linha 20. Não era perto de sua casa, mas havia um incentivo para que os professores se fixassem nas Escolas das Linhas e as estimulassem a crescer: transporte até as escolas e uma gratificação em dinheiro que era mais quase meio salário da época. O que não foi dito a professora na hora da assinatura do compromisso é que ela teria de passar a semana na escola e voltar para casa somente na sexta-feira, depois das aulas.

Pensou em desistir, mas a necessidade e os sacrifícios feitos para se tornar professora impediram. Quatro anos depois, em 1990 fez um concurso público para se efetivar na zona urbana de Guajará Mirim, mas ao saber que o salário diminuiria optou por permanecer na Linha 20, na qual atuou por quase trinta anos como professora, merendeira, diretora, assistente social, conselheira e mediadora de conflitos.

Esse percurso individual, por meio do qual se buscará proceder ao levantamento das múltiplas experiências da docência nas Linhas, é representativo, tendo em vista que a formação como professora não antecipou os desafios que a mesma enfrentaria ao longo de sua trajetória fora das escolas *normais* com aluno fora do *padrão* esperado nos cursos de formação docente. A formação da professora não antecipou também que sua imersão na carreira ocorreria paralelamente ao processo de expansão, fortalecimento e esvaziamento das Escolas de Linhas. Por meio de sua trajetória docente é possível apreender também a importância das Escolas de Linha para a reflexão e estruturação de uma prática pedagógica voltada aos coletivos diversos.

O sonho da professora era ser professora em Paranavai, cidade na qual viveu o classificado por ela como *a melhor fase* de sua vida. Nas representações sobre a cidade em que nasceu a escola é perfeita, os alunos têm famílias que se preocupam com eles e se sacrificam para que eles vivam melhor, as pessoas não têm preguiça de trabalhar e trabalham muito e a pobreza não é *envergonhada*. Torna-se desnecessário ratificar que, tanto a partir de uma percepção conceitual como de uma perspectiva genética, não há possibilidade para a construção simbólica fora de uma realidade de significados já elaborados. Sobre o patamar estabelecido de este tecer que os sujeitos recriam o que se encontra presente em suas leituras e interpretações sobre o mundo. O sujeito, enquanto ser social, não está abstraído da realidade social, nem condenado a reproduzi-la.

Assim, as representações sobre a função da escola e sua própria atuação enquanto professora, se organizam em torno destas representações sobre esta escola ideal, com alunos perfeitos que habitam a interpretação da professora sobre a realidade onde atua: os moradores das Linhas não são preguiçosos. O homem amazônico organiza o tempo de acordo com suas necessidades, com a intensidade do sol, com o período das chuvas. Não faz parte da cultura das Linhas trabalhar para acumular, porque o acúmulo não beneficia o trabalhador, mas ao capital. Os trabalhadores da Linha 20 (quando) trabalham por uma diária, um percentual fixo.

As Linhas são terras distantes da zona urbana. Por esse motivo, os trabalhadores que conseguem organizar sua vida financeira preferem comprar um automóvel ainda que seja mais antigo, a embelezar a casa. As mães das crianças que frequentam as escolas nas Linhas se sacrificam para que os filhos possam estudar: liberam-nos para estarem na escola, gastam grande parte dos recursos obtidos com os recursos da assistência social comprando iogurtes, doces, carne para melhorar a alimentação das crianças. Obviamente, há também as famílias que preferem comprar celulares, televisores, sapatos. Mas, na sociedade da floresta onde *ter é ser*, quem poderá criticar as mães que desejam ter bens materiais que corroborem os pequenos avanços na pirâmide social?

Os sistemas de representações estabelecidos pela professora ao longo destes vinte e sete anos que atuou nas Linhas formataram um quadro em que o outro (os alunos e suas famílias) são responsáveis pela miséria em que vivem. *O medo do desconhecido motiva as pessoas a criar representações sociais sobre os fenômenos* (Moscovici, 1984). Objetos sociais estranhos evocam medo, porque eles ameaçam o sentido da

ordem das pessoas e sua sensação de controle sobre o mundo. Uma vez representado sob uma feição mais familiar, o objeto social se torna menos ameaçador e o processo nos ajuda a entender porque as Linhas foram iniciadas ancoradas a representações do estigma, da miséria e da acomodação sobre o determinismo imposto pelo capital. O melhor exemplo desta situação está no discurso da professora quando indagada sobre “Por que a senhora acredita que seus alunos vêm para a escola?”:

Eu me formei para *dar* aulas para crianças normais. Pobres, mais com tudo direitinho: caderno, fardinha³⁸, mãe ajudando na tarefa, pai cuidando da disciplina, casa, comida. Trouxe meus materiais, meu flanelógrafo, fiz curso em especialização montessoriana para ajudar aos mais fracos. Comprei avental cor de rosa e minha mãe mandou bordar meu nome. Aí, foi um choque quando cheguei aqui: um barracão, um quadro negro pequeno, crianças que para serem pobres precisavam ter tido um pouco mais de sorte... Então, eu acho que elas vêm para escola para não ter cortado a bolsa família, para poder brincar, para fugir da *lida* no sol quente, para escapar da realidade da vida delas. Têm vontade de estar aqui, mas a escola não vai mudar o lugar onde moram, a falta de ambição da família. Daqui a cinco anos a senhora vai voltar aqui e eles estarão aqui começando uma nova família e tudo vai estar como sempre foi (**R**, professora de Guajará Mirim).

O discurso da professora mistura referências dos dois mundos em que ela transita: uma cidade do imaginário na qual as crianças têm *fardinhas* e cadernos, e no qual ela pode usar o flanelógrafo e o mundo das crianças de GM, sem fardinha e necessitando ter mais sorte. A época que corresponde ao período de formação da professora foi aquela na qual em função das políticas e da conjuntura, havia um curso de habilitação para o magistério que funcionava inclusive no período noturno nas escolas públicas da região sul e sudeste.

Naquele momento, parece que começou haver uma divisão entre as professoras dos diferentes níveis de ensino e a representação sobre a importância de cada uma dentro da elaboração de um projeto educativo para o Brasil: as professoras do segundo ciclo do primeiro grau e do segundo grau precisavam cursar uma faculdade, ampliar sua formação.

³⁸ Uniforme escolar. Curiosamente, as escolas de Rondônia ainda articulam os processos e rotinas escolares aos processos e rotinas dos quarteis. Mas, o curioso aqui é a professora se apropriar da maneira de falar local, dos hábitos e da comunicação rondoniense. Mas, ela não consegue se ver como estando adaptada ao local: quando se atenta rapidamente muda o discurso e recupera um tom que não nos parece verdadeiro.

As professoras da primeira fase do primeiro grau que ainda eram remanescentes das famílias em melhor situação financeira estudavam HEM – Habilitação Específica em Magistério, durante o dia, com professores que escolhiam suas turmas a partir de suas próprias leituras sobre a função da escola para aquelas estudantes que seriam professoras. As que eram menos afortunadas estudavam durante a noite com professores e professoras que vinham de jornadas anteriores e cumpriam sua função da melhor maneira que seu cansaço permitia. Foi assim que a Professora de Guajará Mirim pode se formar: cursando magistério no período noturno.

Apesar da timidez aparente e do desconforto que deixa transparecer em sua voz inicialmente e a mim pareceu desejar a aprovação de uma autoridade que não tenho (mas que ela presume que o fato de ser professora da Universidade me delega) sobre seus saberes no exercício da docência, suas conquistas e suas tristezas. A professora gosta de conversar e apresentar os feitos dos seus alunos, suas receitas, sua produções. Uma das primeiras questões que me foram esclarecidas foi a de ser ela uma das poucas professoras de Linha concursada. Porque os professores das Linhas assim que conseguem pontuação e padrinho político, se mudam para as escolas da zona urbana ou rural, mas fora das Linhas. Ao falar da vida que tem e das coisas importantes que possui na vida, não titubeia em citar seu *título* de professora, sua família, seus amigos, sua casa na cidade e seus alunos.

Em suas narrativas consolida-se a quase impossibilidade de dividir o que seja vida pessoal de sua trajetória profissional (Nóvoa, 1992): ambas se refletem e entremeiam constituindo uma só identidade. A formação profissional inicial pressupunha contextos muito distantes dos que se materializaram e se tornaram seu ambiente de trabalho. No processo de retomada das atividades perante o choque de realidade, a professora foi formalizando sua atuação pedagógica e articulando os saberes em processo a medida de importância que sua presença adquiriu na Linha.

A documentação disponível na escola não permite inferir que havia regularidade nas propostas e projetos para as Escolas nas Linhas: o arquivo de documento oficial da Linha 20 é muito pobre no sentido de permitir aproximações da cultura pedagógica, administrativa e material da escola.

A única regularidade possível de ser analisada é dos arquivos pessoais da professora ao longo destes quase vinte e sete anos: o memorial no qual se debruçou,

revisou e repassou suas lembranças foi uma contribuição valiosa no desenvolvimento desta investigação. Nos memorial da professora pude identificar suas dificuldades iniciais de adaptação ao novo papel polivalente de autoridade educacional nas Linhas, os diversos formatos experimentados para a Escola, as dificuldades de acomodação e o emergir da identidade docente, os embates interiores para justificar a contradição existente entre o que dizem as leis, e o que precisa efetivamente ser feito; por vezes assumindo a autoridade de policial, de promotora e juíza.

O repassar das múltiplas identidades constituídas no exercício da docência fizeram com que adquirisse respeito e o carinho da comunidade a ponto das crianças e seus familiares se emocionarem em seu último dia.

5.2. Junior: Aproximações e Distanciamentos do Professor Requeiro

Moscovici (1978) propugna que as representações sociais analisam como as teorias religiosas, filosóficas e científicas são traduzidas em percepções do senso comum. No percurso empreendido para o desenvolvimento desta pesquisa ficou evidenciado que as representações das comunidades sobre a homossexualidade, no garimpo, se organizam de acordo com as conveniências religiosas e sociais. Minayo (1995, p.234) explicita que as representações sociais (...) *Nas Ciências Sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a.*

Faz- necessário o preâmbulo para traçarmos o perfil do Professor Junior, o único professor do sexo masculino dos anos iniciais nas escolas deste estudo. Rondoniense descendente de nordestinos, sua identidade docente está imbricados com seu histórico de vida, suas escolhas e seus dogmas religiosos. O pai do Professor Junior até hoje é um requeiro bastante conhecido na região, motivo de constrangimento e vergonha para ele e seus dez irmãos. A família acompanhou o pai em sua aventura no Garimpo de cassiterita desde há primeira hora e vivenciou o auge e a decadência do Bom Futuro. Seus pais até hoje moram na Vila do Distrito, mas ele se orgulha de ter construído uma casa na periferia de Ariquemes.

Junior é um rapaz pequeno, de olhar que nunca encontra o olhar de seu interlocutor. Tímido, com um sorriso de quem sempre esta a pedir desculpas por sua vida, por suas escolhas, por seu passado. Apesar da timidez latente e de buscar a

concordância do interlocutor em cada gesto, ele gosta de apresentar sua turma de alunos, exibir suas conquistas, falar da conversão a uma crença evangélica que o salvou de uma vida sem regras e o encaminhou para uma centralidade que ansiava segundo suas próprias palavras. A linguagem corporal nega as palavras ditas, e o balançar de cabeça constante em sua fala parecem querer emitir a mensagem de que se houve uma acomodação foi na perspectiva de ser aceito e da negação de sua identidade sexual.

Antes de iniciar cada aula no terceiro ano do ensino fundamental faz a leitura de trechos da bíblia que falam em prosperidade dos bons, que seguem aos preceitos religiosos e dos castigos dos maus que ousam desafiar a correção de um Deus colérico e vingativo. A música gospel é sua grande paixão e ele se arrisca em escrever letras que falam de conversão, de encontros e de vidas felizes. Ele conta que desde que se converteu se reúne com os colegas de igreja do Setor 09³⁹ de Ariquemes para *louvar a Deus e agradecer pelas bênçãos recebidas*. Devido ao fato de ser professor formado, de ter leitura fluente e estar prestes a se casar o professor informa que será ordenado diácono da Igreja da Graça de Deus. Sua vida, em sua própria concepção é igual *comercial de margarina*: felicidade pura, harmonia, fartura e uma noiva bonita para constituir família.

Importante relatar que o Professor Junior até os quinze anos foi analfabeto e ajudou o pai nas ordenações do Garimpo: por ser amiudado ele se aventurava nos buracos e intervalos das máquinas para buscar uma quantidade maior do minério e garantir um mínimo para si próprio e a família. As lembranças que ele tem da mãe nesta época é de ela estar sempre triste, fazendo divisões impossíveis de uma quantidade de comida que nunca parecia suficiente.

A miséria obrigava sua mãe há trabalhar o tempo inteiro: seja fazendo faxinas nas casas das periferias de Ariquemes, seja no garimpo, seja cozinhando para os garimpeiros em troca de comida para os próprios filhos. Torturada demais pela vida sentia-se incapaz, segundo ele, de demonstrar afeto, de estabelecer contato, de fazer carinho. Não se pode oferecer algo que nos é desconhecido.

O pai, segundo ele, homem rude e ignorante não permitia grandes demonstrações de afeto por ser atitude típica de “mulherzinha” da cidade que não tem o

³⁹ Ariquemes se divide em 09 setores residenciais e comerciais. Assim como as Linhas, quanto mais baixo é o número do Setor mais próximo estará das áreas urbanas mais nobres, mais equipadas. Nos Setores mais nobres estão as melhores escolas públicas, as creches particulares para os filhos dos poderosos locais e as três escolas particulares que atendem a classe média alta. O setor 09 é a periferia de Ariquemes.

que fazer. De acordo com suas memórias, o pai bebia muito, surrava aos filhos, torturava psicologicamente a mãe e renegava aos filhos mais novos nascidos em solo rondoniense. A mãe chorava e orava pedindo a Deus que os livrasse daquela situação de miséria e provação. Não houve brinquedos, abraços ou carinhos em sua infância. Isto até meados dos anos de 1990.

Em seu próprio entendimento, seus pais nunca foram capazes de oferecer um ambiente familiar organizado, baseado no respeito e no compartilhar de emoções e solidariedade familiar, no afeto e no diálogo. Por consequência, segundo suas próprias palavras (...) *nunca houve um núcleo familiar constituído por pessoas capazes de oferecer uma situação de vida segura, com estabilidade e afetividade que passassem segurança para nós. E éramos crianças que nos contentávamos com pouco: um abraço, um carinho, um pouco de pirão.*

O professor tem de idade quase o mesmo tempo que a professora de Guajará tem de moradia em Rondônia: 26 anos. Aos quinze anos Junior conheceu um “bem feito” que o levou para a cidade de Ariquemes para trabalhar e se alfabetizar. Sem entrar em muitos detalhes, ele explicita que foi sua redenção do ponto de vista do analfabetismo e das perspectivas de futuro e sua perdição do ponto de vista de sua sexualidade: o homem vinte anos mais velho, casado e respeitado na comunidade o iniciou na homossexualidade que até hoje não é bem aceita por ele.

Enquanto esteve sobre a proteção do homem estudou, aprendeu uma profissão (antes de ser professor era marceneiro) e pode cursar uma faculdade de Pedagogia pública em um programa especial de formação de professores (PROHACAP)⁴⁰. Mas, nunca esteve confortável com sua sexualidade. Após sua conversão ficou decidido entre o professor e seus conselheiros na igreja que ele irá se casar e constituir família. Ele se prepara para este evento (ele acredita) que irá mudar sua vida.

Junior nunca teve em seus pais exemplos de pessoas bem sucedidas e, quer reverter uma situação que parece não ser capaz de aguentar do ponto de suas

⁴⁰ Programa de formação de professores leigos no Estado de Rondônia que entre os anos de 2003 e 2009 formou perto de 08.000 em Pedagogia e nas diversas disciplinas em que se divide o currículo da Educação Básica. O programa funcionava aos sábados, domingos e férias escolares e contava com o apoio institucional do Governo de Estado e das prefeituras, além da Universidade Federal de Rondônia que dava o suporte institucional necessário para desenvolvimento dos cursos e sua organização didático pedagógica.. Apesar do alto número de professores formados o estado novamente está sem professores, tendo em vista que, grande parte dos professores se formou e aposentou ou mudou de função em função de salários e status profissional

representações sobre o que seja felicidade familiar, sucesso e afeto. Na escola onde leciona até mesmo os alunos pequenos tecem comentários sobre sua vida pessoal. Desde que se formou ele tem buscado uma assepsia em seu passado. Reescrever sua biografia, desta vez com final diferenciado. Ele não permite uma aproximação física nem mesmo com as crianças para evitar exposição. A sua organização familiar foi marcada pela desorganização afetiva, emocional e econômica. A falta de afeto traduziu suas expectativas em vontade de ser diferente, de ter uma família a qual tratará melhor do que foi tratado pela sua.

No garimpo os homossexuais do sexo masculino são bem vindos se souberem viver nas sombras, se fazer invisível. Até hoje existem espaços na Vila nos quais eles vivenciam sua sexualidade sem censura. Mas, não podem exacerbar os limites dos espaços delimitados. É considerado “um mal necessário” para manter as mulheres *honestas*. Mas, não são considerados sujeitos de direito. A menos que se mantenham apartados de sua sexualidade, conformados com um gueto que não parecem ter escolhido. Não frequentam a escola, não podem ir para a igreja, não se misturam com as pessoas “de bem”. Vivem como e com os requeiros nas sobras de afeto que o Distrito lhes destina. Por isto, o Professor Junior tem tanto medo de se descobrir uma pessoa diferente daquele que *se representa*: ser professor, cantar na igreja e constituir família é a comprovação de sua ascensão social e *normalidade*. Ele não quer viver nos guetos.

Sua proposta de trabalho segue as rotinas estabelecidas e determinadas pela Secretaria Municipal de Educação, o que significa dizer que no decorrer do ano de 2012 todas as aulas do primeiro ao quinto ano da escola foram organizadas em livretos marcados com as atividades, propostas de recuperação, avaliação e atividades a ser trabalhado para superar as vulnerabilidades detectadas no IDEB: problemas na interpretação de texto e na educação matemática.

Segundo a supervisora escolar de sua unidade, Junior foi o único que não causou problemas para trabalhar os conteúdos, não confronta autoridade, não insubordina e faz o que é solicitado, entrega notas e demais providências burocráticas sempre antes do prazo. Também nos rincões da Amazônia estão chegando às propostas de intervenção pedagógica que visam minar a autonomia docente dos professores dos anos iniciais e retirar-lhes toda a possibilidade de realizar o que Goodson (2007) conceitua como (...) *aprendizagem narrativa – um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade*.

Assim, as motivações apresentados pelo grupo de alunos que esta se escolarizando, não são consideradas na hora de desenvolver as atividades pedagógicas: mais da metade da turma de meninos e meninas entre 08 e 10 anos do terceiro ano apresentam como motivação para estudar ter uma profissão que lhes permita trabalhar no ar condicionado, escrever histórias de avós afetuosas que *estão velhinhas e podem morrer a qualquer momento, e quem vai contar histórias?* (M, 8 anos de idade).

Outras crianças manifestaram o desejo de escrever um livro de receitas de peixes do Rio Jamari, de desenhar, de fazer carreira no exercito, de ser caminhoneiro, de ser enfermeira e até de ser modelo. Todos atribuem a leitura e escrita o poder de torná-los diferenciados e não diferentes.

A mudança de currículo que estamos analisando é a passagem de uma aprendizagem primária e de um currículo prescritivo para uma aprendizagem terciária e um currículo narrativo. Tal mudança se acelerará rapidamente, à medida que ocorra mudança para uma organização econômica flexível. A inércia contextual de um currículo prescritivo, baseado em conteúdo, não resistirá às rápidas transformações da nova ordem do mundo globalizado.

[...] Nenhum alerta poderia ser dado contra as enormes inadequações das prescrições autoritárias do currículo: as qualidades necessárias são fortalecer as faculdades críticas e autocriticas, desenvolvendo as capacidades dos indivíduos para definir e narrar seus propósitos de vida e missões em um ambiente de rápidas mudanças (GOODSON, 2007, p. 251).

Como precisa contemplar as regras delimitadas por seus superiores da burocracia da gestão escolar o Professor Junior acata as prescrições determinadas pela política educacional ou acredita que acata. Ao se render a um currículo prescritivo e descontextualizado da vivência das crianças, de suas referências reproduz com seus alunos um legado que não lhes têm sido favoráveis: o da acomodação, da aceitação, da subordinação e da opressão por meio de uma disciplina exacerbada. O não atendimento ao currículo prescritivo traria como consequência além de um chamar de atenção sobre si mesmo, desatenção, desobediência, indisciplina, desinteresse e agressividade por parte das famílias dos alunos.

A existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se das falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente é pronunciar o mundo, modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez,

se volta problematizado aos sujeitos pronunciadores, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na autorreflexão (FREIRE, 1987, p.78).

Segundo entendimento do professor os pais querem resultados, retirar seus filhos daquele lugar, melhorar de vida e mudar para Machadinho do Oeste ou Ariquemes. A dificuldade no entendimento dos conceitos seria uma maneira de manter aos alunos sobre controle. As dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar dos alunos constituídos nas dificuldades e na diversidade parecem naturalizadas diante de um tempo que parece se reproduzir diante do Distrito. Tudo muda a cada quatro anos para permanecer exatamente como sempre foi. Mas, quando indagado sobre como prospectava o futuro dos 25 alunos de sua turma o professor pensa, reflete e responde a partir de suas representações individuais sobre o coletivo e o próprio trabalho:

Olha, Professora...eu tive um professor na faculdade que dizia que Universidade, escola e leitura não é para todo mundo, não. Tem pessoa que chega a enlouquecer, não se aceita depois que aprende um pouco de leitura. Este *meu* povo vive numa miséria moral e material muito grande. As mães vivem correndo atrás de bolsa isso e aquilo. Poucos têm família estruturada. Vem para escola para comer, para brincar, menos para estudar. Desde pequeno já cantam estas músicas *do mundo*. Nesta turma não tem nenhum bom para estudar. Nenhum. Vão ficar e morrer de doença, de violência, de falta de esperança. É isto.

Junior quer ser supervisor escolar. Quer afastar-se cada vez mais do Distrito, da escola, deseja fazer carreira, morar no Setor 02 de Ariquemes (onde mora e interage o poder econômico e político) e esquecer suas origens de requeiro. Diz estar ainda no Distrito em função da situação econômica: seu salário de professor tem um acréscimo de 100% para dedicar-se integralmente a Escola do Distrito de segunda a quinta-feira. Segundo o professor o preconceito sofrido por ele é muito em função de ser o único homem no universo das mulheres do ensino fundamental I. Nas palavras dele *agora está tranquilo. As colegas não acham mais que estou aqui para fazer maldade com os meninos. Mas, já teve mãe que veio na escola pedindo para mudar o filho de turma. Não quero que aconteça de novo.*

Ao tratarmos de uma temática tão singular como essa do acolhimento da diversidade na escola tendo como fio condutor as políticas de assistência social para contribuir no fomento em todos os níveis para manter as crianças na escola, deparamo-nos com conceitos que são transversais nesta área de estudo: cultura, identidade,

mestiçagem e representações dos professores sobre a escola ideal permeiam e são transversais nesta área de estudo.

Thomaz Tadeu da Silva define cultura como: *Fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. [...] É compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois a um fenômeno individual.* (SILVA, 2000, p. 427)

Poderíamos escrever muito sobre o caráter dinâmico que permitem às culturas se reorganizar, modificarem-se de acordo com marcos que determinam sua reprodução e regeneração, mas o espaço esgota-se em meio a tantos relatos a serem feitos.

Os processos internos que regulam as relações no Distrito, em tese, permitem as culturas e entendimentos de mundo dos vários migrantes reunidos em torno do *descobrimento de seu pote de ouro atrás do arco-íris* o estabelecimento de vínculos e de uma relação de solidariedade cunhada na necessidade da sobrevivência, numa relação dialética e dialógica.

Porém, a formação da identidade está diretamente articulada às manifestações e entendimento sobre a cultura que nos forma como cidadãos, como mulheres e homens de um determinado espaço. Portanto, em que se pese o esforço do Professor Junior para “caber” numa “forma” representada como ideal de superação e sucesso, sua identidade de mestiço, de filho de migrante no interior da Amazônia superam e sufocam sua vontade de recriar sua biografia.

São dinâmicas que se recriam nos banhos de final da tarde no Igarapé, no Tambaqui cozido na folha de bananeira, na farinha d’água, na música *do mundo* que teima em escapar da boca do professor. A carga de diferentes aspectos da história coletiva e individual se manifesta em seu fazer docente, corroborando que não é possível silenciar ou ocultar nas manifestações culturais de seus sujeitos na escola. Sobretudo na Escola da Floresta, em toda sua subjetividade e singularidade.

Na Amazônia pode-se reconhecer ainda nitidamente dois grandes espaços sociais tradicionais da cultura, cada qual assinalado por características bem definidas, mas também marcados por uma forte articulação mútua, que se processa em decorrência de procedimentos próprios ao desenvolvimento regional: o espaço da cultura urbana e o espaço da cultura rural. A cultura urbana se expressa na vida das

idades, principalmente naquelas de porte médio e nas capitais dos Estados da região. Nas cidades as trocas simbólicas com outras culturas mais intensas, há maior velocidade nas mudanças, o sistema de ensino é mais estruturado, os equipamentos culturais são em muito maior número e há o dinamismo próprio das universidades. No ambiente rural, especialmente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história. A cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada. Ela reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural (LOUREIRO, 2001, p.65).

As palavras ditas em tom baixo e comedidas parecem não exprimir nenhuma emoção, se adaptar e se conformar a contextos que interrogam com estranhamento a tudo que se mostra fora de um padrão de comportamento, de escolhas, de sonhos. Ser professora dos anos iniciais em meio aos moradores da floresta é razão para comemorar, para se sentir orgulhoso, de se destacar perante uma comunidade culturalmente mestiça e rica e pouco alfabetizada. Mas, ser professor não tem o mesmo status e não parece ser suficiente. Em termos de cultura das comunidades ribeirinhas, para que ele seja respeitado pelos pares (que é o que ele de fato parece perseguir ao longo da narrativa de sua história de vida e relato de ingresso na profissão parece ratificar) ele precisa ascender na carreira, na hierarquia da burocracia oficial.

Nas referências trazidas de sua prática pedagógica há categorias significativas que contribuiriam para ampliar os espaços de visibilidade da ação pedagógica da Escola da Floresta em meio ao atendimento da diversidade constituinte de seus sujeitos. Mas, a investigação da ação em sua própria perspectiva não constitui motivo e razão de análise. É só o cumprir de rituais formais para que as crianças tenham direito as ações de assistência social que permitam que sobrevivam um pouco melhor em meio ao definhamento do Distrito.

5.2.1. O Racismo no Garimpo: Percepções, Vivências e Representações.

A carne mais barata do mercado é a carne negra

Que vai de graça pro presídio

E para debaixo de plástico

Que vai de graça pro subemprego

Elza Soares

Na primeira hora de nosso contato com a comunidade escolar do Garimpo fomos questionadas sobre nossos interesses, a temática de nossa pesquisa e os encaminhamentos dados aos resultados obtidos. Antes de qualquer contato com os sujeitos fomos confrontados com alguns comentários que entendemos como tentativas de buscar simpatia por meio das similaridades da trajetória que os estudantes pobres, professores da e da educação básica e as denominadas minorias têm ou deveriam ter entre si. Foi assim com a professora negra da Escola do Garimpo: ver uma professora da Universidade Federal negra como ela a deixou eufórica e “falante”. Foi uma identificação imediata: paulistas, professoras, negras. Não havia mais muros nos separando. Não havia diferenças. Só nosso tom de pele a nos aproximar.

A diferença e a desigualdade concebidas, expressas nas posturas e observadas como sinônimos naquele contexto escolar foram criados a partir das representações dos professores sobre si mesmo e sobre a docência a partir das Linhas: impactam as práticas de organização escolar, como consequência do ideal capitalista que sobrepõe o individual ao coletivo, o ter ao ser. As representações sobre a beleza, sobre o sucesso e sobre a função da escola naquele espaço se acomodam numa visão idealizada da perfeição que tem a ver com a mídia, com as novelas acompanhadas com o mesmo fanatismo dos jejuns e vigílias religiosas (numa releitura sobre os dogmas que orientam as doutrinas religiosas. No Distrito circundante ao garimpo televisão pode e é considerado um bem de consumo prioritário.)

No processo de seleção dos professores elencados para compor a representatividade do grupo de professores que atuam nas Linhas, ficou evidente que na escola da floresta a diversidade não era manifesta apenas por meio de seus alunos: era principalmente o marco de identificação de seu corpo docente. Ao constatar o fato solicitamos aos professores que escrevessem um breve memorial que fosse capaz de traduzir e explicitar suas escolhas pela docência. Foi assim que me nos deixamos tocar pela história da professora negra do Distrito que passamos a relatar.

Nossa primeira conversa não foi sobre métodos e processos de oportunizar a aprendizagem das crianças: foi sobre nossos cabelos. Ela, negra e bonita me confessa que desde criança sofre com os cabelos “carapinhos”. Que não se conforma em não poder tê-los lisos e longos como usado no Estado de Rondônia. Suas recordações mais fortes da infância dizem respeito às toalhas de banho que colocava sobre a cabeça para fingir que eram cabelos lisos e sedosos. Um dia, a madrastra a flagrou fazendo a

brincadeira e a obrigou a ir à escola com os cabelos sem trançar e sem pentear. Soltos e armados como eram, para aprender a *não brincar com os desígnios de Deus*. Segundo ela, não foi a maior humilhação de sua vida porque *sua cor* a fez passar por outras tão dolorosas ou mais.

Naquele dia em que foi a escola despenteada os colegas da Escola da Linha foram sua redenção: a professora ajudou a pentear os cabelos, garantiu que cada um era bonito do seu jeito e as crianças (meninos e meninas pobres e representantes dos coletivos diversos como ela) ficaram tão preocupadas em consolá-la que não houve constrangimento. Segundo ela própria, naquele momento ela decidiu que seria professora. Para ajudar outras crianças a se gostarem, a estudar, ganhar o mundo e sair das Linhas.

Sua família durante muito tempo foram os colegas da Escola e a professora. Lá ela não era diferente, lá ninguém a humilhava por ser *preta retinta*. O pai era negro e a madrasta loura de olhos claros. Seu pai chegou ao Garimpo com dois filhos em 1985 quando o Garimpo estava no auge da exploração, da violência e *de tudo que havia de ruim. Prostituição, fome, gente doente, exploração de crianças, calor. Foi como chegar ao inferno*. (LM, 30 anos, professora).

Havia acabado de perder a mulher na cidade de São Paulo, onde a nordestina do Maranhão encontrou o rondoniense de Porto Velho e constituiu família. Ocorre que a mãe morreu por conta de uma cardiopatia grave e o pai, triste e desalentado com duas crianças resolveu voltar para o estado natal.

Inicialmente se instalou no assentamento do INCRA que mais tarde foi alçado à condição de município de Machadinho do Oeste⁴¹ onde pretendia se estabelecer como

⁴¹ O Município de Machadinho do Oeste foi criado em 11 de maio de 1988 pela Lei nº 198, assinada pelo então Governador Jerônimo Santana, com áreas desmembradas dos municípios de Ariquemes, Jaru e Ji-Paraná. No início era um projeto de assentamento do Incra/ e pertencia ao Município de Ariquemes e recebeu o nome de “Projeto de Assentamento de Machadinho do Oeste”. Situa-se no Vale do Jamari e tem todo o seu território atravessado do Sul ao Norte pelos rios Ji Paraná e Machado. O nome da cidade é em homenagem ao rio Machadinho, afluente da margem esquerda do rio Ji – Paraná. Na época a área do garimpo no Distrito do Bom Futuro o assentamento durante a semana era que praticamente habitado por mulheres: os homens abandonaram as atividades de agricultura para se aventurar no Garimpo. Apesar de não ser muito distante do Bom Futuro (aproximadamente 180 quilômetros) os homens saíram para garimpar e não retornaram. A cidade hoje tem entre seus 31.000 habitantes os migrantes do sul, nordeste e sudeste que traçaram o novo perfil econômico do município: o gado de corte e leiteiro. A cidade não está no mapa da pobreza do Ministério das Cidades e tem uma das rendas per capita do município: mais de R\$ 9000,00 (Dados do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia/IBGE). Os moradores mais pobres da cidade, os miseráveis e os discriminados em função de opção, etnia e condição social da cidade estão nas Linhas sem saneamento básico, sem água e sem condições mínimas para viver dignamente. As escolas são todas públicas. Os jovens das famílias em melhor condição financeira vão estudar em

agricultor. Porém, as terras eram terras secas⁴² e não houve como manter seu sonho. No auge do Garimpo ele resolveu transferir seu pedaço de terra para um vizinho em troca de ferramentas, organizou o pouco que tinham os dois filhos pequenos e saiu *para encontrar sua sorte*.

No momento as implicações de sua escolha de abrir mão de sua terra pelo sonho de ganhar dinheiro com a matéria prima bruta do estanho pareciam uma solução acertada e rápida. Ele acreditava ser como o ouro que um punhado seria suficiente para enriquecer. Um homem sozinho já tem problemas na comunidade garimpeira. Com duas crianças as dificuldades são exponenciais: a lembrança da professora era de tempos de fome, de espera, de medo, de um cheiro que ela chama de *cheiro da morte* e que, fica impregnado na pessoa: mistura de odor de urina, sujeira, comida e outras *imundícies*.

Importante destacar a relevância do conhecimento dos contextos em que a professora se constituiu pessoa sujeito de identidade e de direito para entender suas escolhas profissionais e metodológicas no exercício da docência. Em 1986, quando tinha três anos acordou um dia com uma mulher diferente em sua casa. A primeira impressão era de que deveria ser *artista*: com cabelos louros e lisos, olhos claros, roupas coloridas e curtas. Ria muito e a chamava de *pretinha linda*. Não se lembra como a madrastra foi parar em sua casa. Muitos anos depois ela soube que antes de se envolver afetivamente com o pai a madrastra havia trabalhado como prostituta no Garimpo. Sua memória deste tempo se confunde com suas mágoas por começar a entender-se *diferente*. Mas um diferente como sinônimo de feia: os cabelos crespos viviam presos em penteados que os deixavam ainda mais armados.

Na igreja, nas ruas do Distrito, na escola ela sentia que ser branca, ter cabelo liso e ser identificada como “bonita” dava poder as mulheres naquele espaço. Quase constrangida L. nos relata o quanto a vida das irmãs foi muito mais fácil pelo fato de serem mais *claras, de cabelos cacheados*. Desta época lembra também dos deboches, de ser chamada de *macaca*, também a memória das dores de cabeça em função das tranças grossas que usava e que, quando a madrastra estava de bem com ela, fazia: puxando e esticando ao máximo cabelo para manter arrumado. Sua docilidade e submissão, ao

Ariquemes. A cidade de Machadinho do Oeste fica aproximadamente a duas horas da cidade de Ariquemes. Muitos dos garimpeiros que foram trabalhar no Distrito do Bom Futuro eram provenientes daquele espaço.

⁴² Terras situadas longe dos rios e que não se prestam ao cultivo de quase nada. Atualmente são utilizadas para a criação de gado de corte e leiteiro e extração de madeira.

contrário do que supunha, nunca inspirou ao menos compaixão por parte das pessoas com as quais convivia: em um espaço multifacetado e multicolorido, por ser quem possui até hoje traços marcadamente negroides (cabelo, nariz, boca e corpo) era constantemente desrespeitada e levada a acreditar que era feia, que não era delicada como as crianças devem ser nas representações racistas dos livros didáticos, da mídia, das ruas.

Suas recordações mais tristes são sobre como na medida em que a madrastra ia se convertendo a uma religião evangélica ia modificando seus hábitos, sua personalidade e ficando triste: as roupas foram ficando mais compridas, as canções de amor sertanejas substituídas pelos louvores, as gargalhadas escancaradas e as revistas de artistas substituídas pelas leituras bíblicas e pelas reuniões de louvor e agradecimento, o riso pelo riso. As crianças, seus irmãos por parte de pai foram nascendo, mais claras, de cabelos “mais soltos”. Uma, duas, cinco. A cada criança que nascia um pouco mais clara e com cabelo melhor *ia aumentando a raiva de minha madrastra contra mim e meu irmão*. Quanto maior o indício de fanatismo religioso, mais crueldade, mais exigências e menos afetos. Enquanto isto o pai continuava em seu sonho de enriquecer: saía cedo levava marmita e não queria se sujeitar aos ditames de trabalhar para a cooperativa que se instalou no local para explorar a extração da cassiterita. Para manter a família como requeiro tinha que trabalhar doze, catorze horas por dia. Mas, quando estava em casa era afetuoso e brincalhão: chamava a ela de “minha pretinha”, neguinha, crioula. Ameaçava jogá-la para o alto, dançava e cantava.

Quando papai falava, não parecia “xingamento”, humilhação (ser preta). Parecia para mim carinho, um jeito nosso de falar. Ele falava assim *eu posso falar assim com a L. porque eu também sou preto. Você Tianinha não pode. A menina fica com mágoa. Tu é branca*. Na frente ela concordava e fazia de conta que estava tudo bem, que gostava de mim, da gente. Mas, quando meu pai saía para garimpar era a maior judiação: “chamamento” de neguinha, de piche, de porca, de cabelo de vassoura. Eu e meu irmão ficávamos calados e não podíamos contar nada ao papai. Não tínhamos coragem. Porque, apesar de tudo meu pai parecia feliz de ter alguém para cuidar dele, uma casa para voltar e alguém para dividir a carga de educar duas crianças. Quando a Tianinha chegou *em* nossa casa eu tinha quase três. Nunca conheci outra forma de afeto até ir para a escola. Até os nove anos eu não tinha ido para a escola. Tinha de ajudar a banhar meus irmãos e irmãs menores, ajudar a dar comida para eles, limpar a cozinha e cuidar da casa. Nosso passeio era ir para a igreja. No começo papai não ia não. Mas, depois ele se *banhou nas águas*⁴³ então começou a ir também. Para ir para a escola tive de enganar o papai:

⁴³ O batismo nas igrejas pentecostais é feito por imersão nas águas dos Rios de Rondônia.

disse que queria aprender a ler a bíblia. Eu queria mesmo era escapar por algumas horas daquele inferno. Na escola a professora dava abraços e cantava. A escola era muito moderna: tinha um professor para cada criança e as moças vinham de Ariquemes para nos ensinar. Acho que não eram formadas, mas eram muito boas para nós. Tinha dia de cantar, de fazer salada, de contar histórias, de passear. Um dia nos fizemos uma excursão até Ariquemes. Nossa, foi muito bom. Minha casa não tinha televisão. Nem preto e branco. Então, passamos em frente de uma loja e tinha muitos televisores. Estava passando uma novela que chamava “O Rei do Gado”. A moça era nordestina e lourinha, de olhos verdes. Tinha também a Buba, uma travesti lourinha que era meio diferente. Não tinha ninguém de cabelos duro e nem como eu. Eu estava me divertindo com meus colegas e de repente olhei para mim mesma no vidro da loja: a cor dos meus braços e das minhas pernas me fez ter vontade de chorar. Até hoje, que sou adulta ainda tenho este sofrimento às vezes. Não tem megahair⁴⁴ que apague da memória e do coração (LM. professora da “escola de garimpo)

Os questionamentos que circundam as rotinas da professora até hoje dizem respeito aos motivos que levam uma pessoa racista a conviver maritalmente com um negro. Porque por mais que os irmãos sejam mais claros e **mais bonitos**⁴⁵ tinham os traços do pai. Eram descendentes de *gente* preta. Sente vergonha de ter estes pensamentos, mas a lembrança das crueldades vivenciadas a fazem ficar até hoje com os olhos marejados.

Arendt em suas incursões sobre o totalitarismo defende que a primeira arma para o aniquilamento da pessoa humana é “coisificá-la”: ela não é mais um ser humano com sentimentos, histórias, personalidade. È um cabelo crespo, um corpo sem reação, uma coisa sem merecimento de ser nomeada. O questionamento sobre como alguns grupos caminharam para o cadafalso sem oferecer resistência pode encontrar eco nesta teoria. Ao destruir o sentido de humanidade é destruído também o direito à escolha. A pessoa só aceita o que lhe é ofertado pela vida, por quem tem poder de decisão, por uma entidade mística a que atribui seus quereres, a política.

Toda ideologia que se preza é criada, mantida e aperfeiçoada como arma política e não como doutrina teórica. É verdade que, às vezes, como ocorreu no caso do racismo, uma ideologia muda seu rumo inicial, mas não se pode imaginar nenhuma delas sem contato imediato com a vida política. Seu aspecto científico é secundário.

⁴⁴ Espécie de peruca colada ou costurada diretamente no couro cabeludo.

⁴⁵ -Grifo da autora: A professora faz uma representação muito interessante sobre a beleza dos brancos e a feiura dos negros. Ela tem inclusive uma brincadeira interessante e racista: desafiar as crianças a encontrar dez heróis negros e bonitos dos contos de fadas, quadrinhos e novelas em cinco minutos. Depois faz a mesma coisa com heróis brancos e bonitos. No cronometro as crianças conseguem demonstrar que o racismo está impregnado naquele canto de Rondônia: os heróis brancos são apontados em menos de três minutos. Os negros não se completam.

Resulta da necessidade de proporcionar argumentos coesos, e assume características reais, porque seu poder persuasório fascina também a cientistas, desinteressados pela pesquisa propriamente dita e atraídos pela possibilidade de pregar a multidão as novas interpretações da vida e do mundo (ARENDT, 1989, p.189).

O racismo no Bom Futuro, como no resto do Brasil, é velado, escondido por baixo de “brincadeiras” cruéis, de não ser escolhido para os jogos e danças, de não ser a noiva da quadrilha da festa junina, de não se encontrar nos livros e referências da escola, de ser aceito apenas por conta de uma mitológica sensualidade e permissividade que não se justifica. Quase sempre é não ter escolhas e ter a falta de escolhas justificadas por cientistas sociais e da natureza explicitando a “natureza” e não a política como responsável e vilã.

A escrita realizada no Distrito do Açai por meio do memorial tinha como intencionalidade traçar o perfil profissional dos professores, suas trajetórias de formação e como suas escolhas metodológicas para acolhimento da diversidade das cidades e distritos rondonienses são acolhidas. Porém, a caracterização e imersão de suas memórias provocaram sensações tão fortes e misturadas com o próprio desenvolvimento profissional da pesquisadora que não pudemos deixar de refletir o quanto nossos afetos influenciam o fazer docente: a professora alfabetizadora com 24 alunos frequentes acolhe com especial carinho aqueles discriminados em função de sua condição social e do *tom da pele*.

Os sentimentos se misturam e se transmutam em desejo que eles possam superar o determinismo e vencer o estigma do pobre, preto e marginal diante de todo distrito. Seu discurso mistura concepções pedagógicas, religiosas e de um discurso político recheado de revolta e tristeza. Nesta mistura antropológica estão suas crenças protestantes, suas esperanças de professora e seu desalento de cidadã:

Eu tenho vontade de ir embora. Quando terminei o PROHACAP eu pensei que ia ficar uns dois ou três anos por aqui e ia ser feliz. Porque eu não consigo ser feliz aqui. Minhas irmãs todas já estão comprometidas, constituindo família. Mas, são tão bonitas. A mais nova parecia um anjinho quando era pequenininha com cachinhos, boca pequena. Mas, eu comecei tudo muito tarde. Estudei em *projeto na* faculdade. Fiz educação de jovens e adultos depois do trabalho na casa de família. Como vou querer melhorar ainda mais? Acho até que já fui longe... Sou professora. Não sou de contrato não. Sou concursada desde 2009 e já estou com lotação aqui desde 2008. Meu pai chorou em minha formatura. Não tenho cabelo “bom”, mas sou formada. Sou a primeira da minha família. Mas, agora ele está

preocupado: já tenho trinta anos. Não casei ainda. Não vou mais a igreja. Tenho me desentendido cada vez mais com minha madrasta. Minha alegria são os “meninos”⁴⁶ da escola. Tão interessados em leitura, livros e histórias. Pena que a idade vai matando as ilusões. Sabe de uma coisa professora: aqui as crianças não querem ser médicos, astronautas ou modelos. Não têm sonhos. Só não querem trabalhar no sol. Então, eu vou pedindo a Deus para me dar forças e vou ficando. Para pelo menos no tempo em que eles ficam comigo terem boas lembranças. Para mim eles não são números de gráficos da SEMED⁴⁷. São *pessoinhas* que eu gostaria que ficassem crianças para sempre. Mas, só se eles morressem ... (L, professora do Distrito).

Suas palavras apresentam materialidade em suas interações pedagógicas: ela gosta de contar histórias, de desenhar para os alunos, de distribuir “estrelinhas” douradas pelas tarefas bem cumpridas. Assume funções que não são suas de procurar por pais que permanecem por muito tempo nos bares do Distrito, fazer aconselhamento religioso, ensinar mães a fazerem doces das frutas regionais, dar curso de tricô nos finais de semana.

Faz um curso de Pós Graduação em Alfabetização e Letramento nos finais de semana a cada quinze dias com fins de melhorar suas funções em sala de aula. E também de aumentar seu salário: a cada curso efetivado seu salário melhora em 5%. Se for Mestrado em Educação é acrescido o valor de 20%.

Seu sonho agora é fazer mestrado na Universidade Federal de Rondônia, colocar “cabelo bom” e casar. Para finalmente sair do Distrito, ir para a capital e encontrar sua felicidade. Enquanto não acontece, vai morando no Distrito em uma casa que reformou para a família em seu primeiro contrato de professora, mobiliada com os móveis que mandou vir de Ariquemes, com suas aquisições que causam preocupação ao pai e mágoa na madrasta: uma televisão de 46 polegadas, uma cama maior que o normal, um automóvel popular do ano de 2010.

O individuo estigmatizado pode, também, tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividades consideradas, geralmente, como fechadas, por motivos físicos e circunstancias, a pessoas com o seu defeito. Isso é ilustrado pelo aleijado que aprende ou reaprende a nadar, montar jogar tênis ou pilotar aviões, ou pelo cego que se torna perito em esquiar ou em escalar montanhas.

⁴⁶ A professora sempre se refere aos seus alunos e alunas como meninos. Não consegui distinguir se é cultural ou uma manifestação de seu inconsciente.

⁴⁷ Secretaria Municipal de Educação a qual a escola é vinculada.

(...) A criatura estigmatizada usará provavelmente, o seu estigma para “ganhos secundários”, como desculpa pelo fracasso a que chegou por outras razões. (...) O estigmatizado pode, também, ver as privações como uma benção secreta, especialmente devido à crença de que o sofrimento muito pode ensinar a uma pessoa sobre a vida e sobre outras pessoas (GOFFMAN, 2008, p. 19 e 20).

A trajetória de LM. como docente, como ser humano, foi e é marcada profundamente pela dura experiência do racismo e do estigma do *cabelo bom* e *cabelo ruim* dentro de sua própria casa: era considerada a lembrança viva de uma história que sua madrastra não viveu. Nunca pode entender e assumir de fato sua negritude, fazer perguntas sobre sua mãe ou questionar a necessidade de alisar o cabelo. Sua ação de alfabetizadora está diretamente ligada às dificuldades de ser professora em um ambiente tão inóspito quanto o vivenciado pelos requeiros e suas famílias. Sua leitura de mundo mistura opressão a ser superado, desencanto com os espaços por onde transita e esperança em um futuro que parece não chegar. Como acreditar em liberdade em lugares que negam aos indivíduos o direito de assumir sua identidade étnica, sua ancestralidade? A conquista da liberdade e da autonomia no exercício da docência deveria ser sempre dialógica, com superação dos preconceitos e da opressão.

A prática pedagógica de LM está imbricada com as representações que organizou sobre si mesma e sua importância em sua comunidade, para seus alunos e famílias. Ao se definir como professora se descreve a partir do seu compromisso com o processo de transformação e emancipação de sua comunidade, por meio da problematização das inúmeras contradições de viver, produzir e sobreviver no meio da floresta como se se estivesse em um dos mais desenvolvidos núcleos urbanos. Ou, como ser sempre migrante sem nunca ter saído do mesmo espaço geográfico.

© Ederson Lauri

Foto 12: LEANDRO, 2012.

Ando devagar por que já tive pressa
E levo esse sorriso por que já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe,
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Nada sei.

Renato Teixeira

SEÇÃO VI

6. A VOZ DOS ALUNOS NO SISTEMA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS LINHAS.

Eu quero aprender a escrever as histórias da minha avó antes que ela morra.

(Matheus, 08 anos)

6.1. Demarcando os limites da teoria

Nos primeiros anos do século XXI, o conceito de escola pública, laica e universal orientador das políticas públicas e das ações para acolhimento na instituição abarcou todas as gerações de direitos fundamentais para o exercício pleno da cidadania. Entre estes direitos podemos destacar o conhecimento e o respeito ao pluralismo constituinte da identidade brasileira em seus aspectos cultural, étnico, sexual e religioso, sem hierarquizações, prevalecendo a universalidade, indivisibilidade e interdependência, a partir de uma postura ativa do Estado como garantidor desses direitos, no entendimento de que a tolerância é limitada e se constrói a partir de escolhas excludentes em benefício do respeito a outrem; (...) *Não é que a tolerância seja ou deva ser ilimitada. Nenhuma forma de tolerância é tão ampla que compreenda todas as ideias possíveis. A tolerância é sempre tolerância em função de alguma coisa e exclusão de outro* (BOBBIO, 1994, p.195).

Em seu sentido primeiro e literal, a diversidade cultural referia-se apenas e simplesmente à multiplicidade de culturas ou de identidades culturais. Mas, nos dias de hoje, esta visão está ultrapassada, pois, para inúmeros teóricos, a diversidade não se define tanto por oposição à homogeneidade quanto pela oposição à disparidade, é sinônimo de diálogo e de valores compartilhados. A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana.

A construção e a consolidação de uma cultura do respeito à diversidade nos modos e tempos de aprender das comunidades das Linhas implicam desse modo, enfrentar essa série de desafios e contradições ainda presentes em nossa sociedade como a de vencer o preconceito e a ditadura do padrão que muitas vezes passam despercebidos em nosso cotidiano como professores. É necessário também vencer a

homogeneização de currículos escolares que reduzem a aprendizagem a processos meramente cognitivos que se processam do mesmo jeito para todas as pessoas, independente de sua cultura e referências e dos contextos nos quais se formulam e reproduzem. O foco de nosso olhar é o paradigma da construção de novas identidades docentes e a superação das representações sociais como marco regulatório das ações pedagógicas. A possibilidade do movimento de professores comprometidos com *o direito ao conhecimento* é o revelador destas novas *identidades e autoimagens profissionais*. (ARROYO, 2011; BAUER, 1995; MINAYO, 1995)

Reconhecer a complexidade das discussões de valores que permeiam o desenvolvimento da humanidade, é tarefa delicada, pois a sensibilidade na elaboração do conceito é primordial, e é notória a marginalização de grupos que seguem ideologias que não correspondem à classe dominante deixando desprotegidos os coletivos diversos.

A esses coletivos são negados de *forma sutil* os direitos à educação, emprego e a representação política fora dos momentos de eleição, bem como aos conhecimentos que libertam e emancipam. O acesso à escolarização formal parece acompanhar a péssima distribuição da riqueza nacional: embora a educação básica seja obrigatória por lei, quanto mais pobre o cidadão, menor é sua chance de estudar. Em tempos de neoliberalização de direitos, quanto menos estudam menores ficam as chances dos cidadãos saírem da condição em que vivem nas Linhas.

Hobsbawm (1995) nos alerta para o fato de a grande maioria dos professores atuar como historiadores tendo em vista que não vivenciaram todas as experiências constituintes de nossa história para empreender nossas trajetórias de ensino. O objetivo desta investigação foi compartilhar reflexões a partir do retrospectiva e imersão na memória das Escolas de Linha a demarcarem um marco regulatório entre as atividades de acolhimento para imersão no conhecimento oportunizado pelas comunidades das Linhas.

O sentido que se pretende esmiuçar denota compreender como, qual e de que maneira estão sendo acolhidas as crianças das classes populares nas Escolas das Linhas constituídas na diversidade da cultura dos migrantes que se instalaram em seu entorno após o esgotamento das economias que se sucederam na exploração da floresta até o momento. Vamos agora relatar como o sistema de representações sociais sobre a função da escola na vida das comunidades impacta as práticas pedagógicas e o aprender das

crianças e jovens. Desta maneira, apresentamos os resultados da pesquisa empírica realizada e que envolvem aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que diz respeito à pluralidade cultural e os seus impactos. Chndaiderman (2005), pesquisadora dedicada a esmiuçar as práticas de racismo como estratégia para reafirmar a diferença como fator de proteção à identidade conhecida, determinante e confortável que se deseja manter, ser acolhido (a) e fazer parte da massa “padrão”, da coletividade que não causa sobressalto, zona de conforto de quem não teve acesso ao conhecimento como emancipação e diferenciação, explicita que “(...) A diferença protege a identidade. Nós nos definimos sempre em relação a um diferente, pela comparação.

Tendo como referência as representações que os próprios docentes atuantes nas Escolas de Linha têm a respeito do seu alunado, bem como o fato de entenderem o desenvolvimento de suas práticas como uma “concessão” a crianças que *muito provavelmente vão seguir os passos de seus pais e viver de maneira clandestina, na ilegalidade*⁴⁸, a metodologia que possibilitou a aproximação com os sujeitos de investigação foi a pesquisa – ação, que tem como principal característica a relação de parceria estabelecida entre pesquisador e sujeitos, simultaneamente, objeto e sujeito da pesquisa, que aprendem, trocam, ensinam e constroem uma relação dialética para produção e entendimento de novas possibilidades de aprendizagem e conhecimento.

A análise dos conteúdos das respostas e textos analisados se deu a partir da organização do material coletado em categorias temáticas. As categorias temáticas são elaboradas com referência nas afirmações postuladas sobre determinado assunto. (MINAYO, 1994). Referenciamo-nos em suas palavras quando afirma que *qualitativamente, a presença de determinados temas denota os valores da referência e os modelos de comportamento presentes no discurso* (p. 209).

Nesta investigação as referências, valores e comportamentos emanados da análise e da observação compuseram o quadro sobre o entendimento dos professores/professoras sobre o impacto da diversidade cultural e das práticas de acolhimento social como a Bolsa Família, O Programa de Merenda Escolar e o PNLD entre outros, nos processos de aprender das crianças moradoras das Linhas.

⁴⁸ -Professor JR, docente da Escola do Distrito de Ariquemes.

No que tange ao tratamento, os dados foram agrupados em três categorias temáticas, de acordo com os discursos dos sujeitos:

- 1.Representações sobre a função da escola para as comunidades das Linhas;
- 2.Representações sobre as práticas de acolhimento desenvolvidas nas Escolas de Linhas e seu impacto sobre os processos de aprender dos alunos;
3. Representações sobre a Escola de Linha suas práticas e motivações como estratégia de emancipação e mudança no perfil de desenvolvimento das comunidades da Linha.

A primeira categoria inclui a compreensão da Escola de Linha como espaço de socialização e acolhimento, com a manutenção das condições de vulnerabilidade social e de sobrevivência e sobre as quais repousam a marca do *determinismo* de pouco ou nada se poder fazer. Desse entendimento destacam-se a função da Escola de Linha como representante do Estado no lugar, como espaço de convivência da comunidade, como centro difusor das ações para assistência social e desvio de finalidade de sua função de oportunizar aprendizagem.

Essa categoria apresenta concepções positivas e negativas sobre a função da Escola nas Linhas. Quando confrontadas com seus pressupostos e discurso de preconceitos os professores responderam *Eu não, nunca. Para mim todos os alunos são iguais*. A contradição persiste no fato de acreditar- se serem todos os alunos iguais. Tanto os recursos e práticas pedagógicas utilizadas vão necessariamente ser apropriadas por todos do mesmo jeito e no mesmo tempo.

A segunda categoria decorrente das respostas coletadas significa entender a escola como um espaço inclusivo para prática de atividades e ações que vão contribuir para melhorar a vida dos moradores das Linhas, mas não necessariamente provocar algum tipo de mudança nos seus afazeres em função da escola, da aprendizagem sistemática e da emancipação pelo conhecimento. Apresenta as práticas de assistência social como satisfação de necessidades imediatas e não como possibilidade de imersão no conhecimento por meio da primeira etapa do acolhimento, da apresentação dos paradigmas exigidos pela escola para acesso e permanência. Essa apresenta ambiguidades e tensões ao mostrar as ações para acolhimento como a vilã da *falta de iniciativa dos moradores das Linhas. Para que trabalhar se há um auxílio para quase tudo?*

A terceira categoria se assenta sobre bases sociais e explicita o sistema de representações sociais dos sujeitos sobre os impactos do tempo vivenciado na escola com ênfase no discurso da esperança e na mudança, contrapondo-se ao discurso, das Escolas das Linhas, em face de sua diversidade apenas cumprir a função de acolher, socializar e cuidar das crianças e jovens no período em que estão na escola.

Apresenta também as representações positivas sobre o papel da docência e da escola perante as possibilidades de melhoria na vida dos alunos, de ampliação das oportunidades por meio da aprendizagem na escola e funciona como um *núcleo de ancoragem* para alcançar a emancipação do *outro, do diferente, do oprimido*. Nos discursos de esperança dos sujeitos (professores e alunos) a escola representa a mudança, as oportunidades e a cultura dos alunos, uma entre as possibilidades das culturas existentes.

Pontuschka (2006) dissertando sobre as mudanças no âmbito da docência explicita que as representações dos professores sobre as funções da escola na contemporaneidade passam pelos questionamentos que envolvem sua formação profissional, mas também seu histórico de vida pessoal. As próprias batalhas para debelar o preconceito existente em torno da pobreza, da aparência física: cabelos crespos e cor da pele; a identidade sexual, vista como promíscua e permissiva as influências dos dogmas religiosos em seus afazeres são sempre lembradas em apelidos e brincadeiras que magoam, são hoje os chamados de bullying.

É preciso considerar que as representações sociais são complexas elaborações feitas a partir dos estímulos do meio social em articulação com as referências culturais e sociais do sujeito, nas quais estímulo e resposta se desenvolvem ao mesmo tempo e o estímulo é assentado pela resposta. Assim, a perspectiva das representações sociais põe os pontos de vista e condutas num contexto distinto da relação automatizada entre sujeito e realidade, contexto no qual o sujeito não só reage à realidade, mas a constrói. (FARR, 1991)

Nesta perspectiva para analisar as representações dos professores e alunos sobre a função da escola na vida das comunidades das Linhas nos utilizamos de pequenos excertos de um memorial docente escrito pelos três professores e das respostas dos alunos para um grupo de perguntas feitas aos sujeitos desta pesquisa. Inicialmente, iríamos nos utilizar de um questionário semiestruturado, mas no desenrolar desta meada

optamos por elaborar um diferencial na pesquisa a partir da perspectiva dos professores sobre sua função docente e as representações sobre sua atuação nas funções que a comunidade atribui à escola, bem como no acolhimento e inserção no conhecimento na escola. A análise foi empreendida com base nas categorias já salientadas.

Utilizamos também de nossos próprios registros e de fotografias para empreender uma análise que fosse tradução fiel às representações sobre a escola e o fazer docente daqueles professores. Organizamos um roteiro semiestruturado para os encontros com os alunos que se deram em momentos de dedicação à organização de um projeto de leitura como atividade de recuperação de aprendizagem no que tange à escrita e leitura entre as crianças da Escola Cupuaçu. Embora o ambiente das escolas seja parecido, as respostas variaram em função da representação que os sujeitos professores tinham sobre si, a função da escola e sua identidade de professor. Para efeito de corroborar as informações sobre as condições sociais e econômicas das duas comunidades envolvidas foi elaborado um questionário socioeconômico.

Em relação aos alunos, as respostas efetivadas para as questões elaboradas nunca se resumiram a *sim* e *não*. Sinalizaram com esperança, com motivações afetivas para estar e permanecer na escola e se apropriar das práticas em benefício do conhecimento. Os anseios apresentavam valores diversos daqueles propugnados pelo senso comum sobre acomodação a uma situação posta e o apequenar de sua condição cidadã. *Teríamos então de nos servir de toda a força democratizadora do diálogo, com que evitássemos e superássemos o perigo do alongamento da assistência prestada ao operário pela instituição, em assistencialismo que deforma o homem.* (FREIRE e NOGUEIRA, 1989, p. 14)

Os aspectos éticos e afetivos que envolveram a realização desta investigação na Escola de Linha considerou que o trabalho foi ao encontro de múltiplas culturas diferentes articuladas por uma relação ora de perplexidade, ora de encantamento, ora de desencanto, mas sempre pautada no respeito e na confiança, sem a qual *estranha* (a pesquisadora) jamais seria admitida nas comunidades.

As representações sociais despertaram o interesse das Ciências Sociais desde os tempos das investigações de Durkheim e Mauss [1903] (1981) e de Durkheim [1912] (1983), pois influenciaram no campo das categorias da compreensão humana,

atualizadas constantemente e no coletivo da elaboração do conhecimento socialmente construído, referindo-se sempre à ação, ao fazer parte de qualquer prática social.

Segundo Minayo (1995) Representações Sociais são definidas como *categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a*. Segunda a autora, o substrato social representa uma base relativa das representações sociais, tendo em vista que algumas exercem sobre o sistema de elaboração mental uma coerção para atuar em determinado sentido. De acordo com as reflexões de Durkheim:

As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não dos indivíduos. Os símbolos com que ela pensa mudam de acordo com a sua natureza (...) Se ela aceita ou condena certos modos de conduta, é porque entram em choque ou não com alguns dos seus sentimentos estes que pertencem a sua constituição (1978, p. 79).

Por outro lado, Mauss abordando a mesma temática defende a ideia de que a sociedade se representa simbolicamente em seus costumes e instituições por meio da linguagem, da arte, da ciência, da religião, bem como por meio das regras familiares, das relações socioeconômicas e políticas. Portanto, o objeto de estudo das ciências sociais seria tanto a coisa, o fato como sua representação. No entanto, o autor chama atenção para esses dois níveis, considerando-se o risco de produzir a diminuição da realidade em função da concepção que os homens fazem dela (1979, 8 - 53).

Ou seja, devem ser considerados os elementos externos à vida e à divisão discriminatória da sociedade entre as crianças que são preparadas para refletir sobre processos e projetos de manutenção hegemônicos de poder (escola do conhecimento) e aquelas *educadas* para o trabalho manual, para as funções consideradas sem reconhecimento social (escola do acolhimento), reduzindo a escola entre quem pensa e quem produz.

Nessa perspectiva todo projeto educativo carrega em si uma intencionalidade, e mesmo os moradores das Linhas não acreditam que a função da Escola de Linha seja acomodar-se em um destino pré-determinado de privações, inclusive do sentido de humanidade. Tendo a técnica do *fazer* e sabendo *organizar* o pensamento por meio do

conjunto das atividades e das interações sociais. A percepção das famílias sinaliza com a saída das Linhas e assunção da cidadania plena.

Para o desenvolvimento desta investigação, entendemos ser importante explicitar que o espaço geográfico para os moradores das Linhas é o seu lugar. A terra em que ele planta legumes e verduras para alimentar sua família, os rios em que ele mergulha em busca de peixes, ouro, diamante e cassiterita e a própria floresta, melindrada no corte e manejo da madeira para o comércio ilegal, a terra em que ele vive e cria seus filhos, modificando a natureza em função de sua sobrevivência.

O conceito é importante para entendimento das Escolas de Linha no cenário educacional da Amazônia e entendemos que a teorização de Lefebvre atende ao significado que gostaríamos de empreender neste estudo: considera o espaço geográfico, a comunidade como representativa de um conjunto articulado entre homens e natureza, que se modifica em função da intervenção humana com o objetivo de melhorar sua vivência. O espaço social para o teórico é representado por dois tipos de relações: 1) *as relações sociais de reprodução, isto é, as relações biopsicológicas entre os sexos e entre os grupos etários, junto com a organização específica da família e*, 2) *as relações de produção, ou seja, a divisão do trabalho e sua organização na forma de funções sociais hierárquicas* (LEFEBVRE, 1984, p.32).

Lefebvre (1984) explicita ainda que a organização do espaço ocorre tendo como ponto de partida três elementos: 1) prática social (espaço percebido pelos indivíduos), 2) representações do espaço (o espaço na representação de quem se utiliza dele e o modifica para uso próprio.) e 3) espaço representacional (espaço diretamente vivido pelos indivíduos). Ou seja, para o sujeito que vive da Floresta há três representações e possibilidades de vivência, o que de fato é possível modificar, transformar, organizar para sua sobrevivência e como efetivamente ocorre seu cotidiano no desenvolvimento das práticas sociais.

Por fim, nunca é demais reafirmar as ponderações de Ponstuschka (2006) de ser a educação um processo dinâmico que não é realizado exclusivamente na escola necessitando buscar entendimento e acompanhar as mudanças e influências da sociedade nos processos de sistematizar e desenvolver novos conhecimentos: *Sendo a educação uma relação fundamentalmente social, é compreensível que acompanhe ou tente acompanhar a dinâmica da sociedade.*

Em face do conjunto das considerações apresentadas na tessitura desta investigação e dos esclarecimentos das questões teóricas e conceituais desenvolvidas, passaremos à análise dos discursos/reflexões dos participantes. Cabe ressaltar que as correções ortográficas e gramaticais efetivadas foram no sentido de empreender maior entendimento aos fenômenos descritos. A transcrição dos memoriais e respostas foi agrupada em eixos assim constituídos: representações sociais e a função da escola; escola do acolhimento x escola do conhecimento; e formação docente e diversidade discente. Concluído o trabalho investigativo, procederemos à organização e a análise dos dados coletados para entender as representações sociais dos sobre a função da escola.

Os alunos escolhidos são representantes da diversidade em suas múltiplas manifestações: um menino índio da etnia Gavião, uma menina trabalhadora de 10 anos cuja família é a única do Distrito a praticar o culto do candomblé, um garoto cujo núcleo familiar é formado por um casal de lésbicas e o pastor da Igreja neopentecostal localizado no Distrito do Açaí.

Os sujeitos foram selecionados a partir de suas singularidades como representativos de um quadro complexo que roubam a subjetividade da diversidade, sufocando suas manifestações culturais e sua identidade e transformam em fetiche de consumo do *ter* em detrimento do *ser* o limite dos sonhos. (...) *O que faremos face à atual capacidade (que é enorme) do capitalismo de gerar e aumentar os problemas sociais? Isso confesso a vocês, me leva a duvidar deste momento neoliberal... Nenhum momento anterior na história humana foi tão voraz em produzir pobreza e exclusão* (FREIRE, 1997, p.57).

Acreditamos por bem explicitar que o pastor da igreja evangélica do Distrito do Açaí só concluiu recentemente o Ensino Médio, não fez nenhum tipo de preparação ou Seminário Teológico e antes de se dedicar a *obra de Deus* era garimpeiro. O Pastor está em seu terceiro casamento (o primeiro em cartório) e tem seis filhos entre 25 e 03 anos, representando nesta investigação a segunda força mantenedora da ordem e determinadora das regras nas Linhas: a Igreja Evangélica.

6.2. Sujeitos em Busca do Reconhecimento no Percurso Escolar: A Diversidade Discente Reorganiza Seus Saberes.

*Quem me dera, ao menos uma vez,
Que o mais simples fosse visto como o mais importante
Mas nos deram espelhos
E vimos um mundo doente.*

Renato Russo

Nossas inquietações ao iniciarmos esta reflexão compartilhada eram maiores do que a seleção de uma metodologia mais adequada para todas as fases da pesquisa a serem precedidas e desenvolvidas com delicadeza e respeito com as diferenças e diversidades. Acreditávamos que não poderíamos e não teríamos uma visão etnocêntrica para análise dos processos e projetos para a escola de Linha.

Por estarmos vivendo e nos adaptando em um ambiente cultural diverso do que nos constituímos e sem a mínima possibilidade de retorno à condição inicial em que nos encontrávamos ao chegar ao Norte do país, tínhamos clareza que vivíamos uma espécie de *identidade cultural e profissional no limbo*: não pertencíamos mais aos nossos espaços de origem e os novos espaços em que nos inserimos nos causavam estranhamento, desconforto. Portanto, teríamos logo de início uma identificação, solidariedade junto aos sujeitos com os quais interagiríamos para dar voz e contornos para esta investigação.

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é ativamente produzida [...] A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas **questioná-la**⁴⁹ (SILVA, 2000, p.100).

Mas, os aspectos comuns não nos aproximaram da diversidade constituinte das Linhas e não criaram um clima de camaradagem de início, fazendo emergir a possibilidade da troca, da interculturalidade. Entendendo que nosso objeto eram as Escolas de Linha e suas práticas pedagógicas para a diversidade, buscamos teóricos que

⁴⁹ Grifo do autor.

nos respaldassem no elaborar deste conhecimento e ratificassem nossas percepções. Nossa postura foi de cientista que deseja apenas testar sua hipótese sobre a cultura do assistencialismo instalada nas Linhas. Toda a arrogância da proposição foi desconstruída nas primeiras conversas com o Menino Gavião em Guajará Mirim e suas assertivas sobre a função da escola: ajudá-las a sair daqueles locais.

O Conselho Indigenista Missionário – CIMI/RO – (2011) organização ligada à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, com base nos referenciais apresentados à Organização dos Estados Americanos, estimava a população indígena rondoniense em torno de 12.000 pessoas pertencentes a mais ou menos 25 etnias aldeadas. Nas contas do CIMI não entram os chamados índios urbanos que vivem nas periferias e Linhas como os Cassupás e os ressurgidos como os Puruborá, os livres e isolados. O menino Gavião é um daqueles índios considerados livres: embora tenha um tronco familiar ainda vivendo em uma aldeia, seu pai, sua mãe e irmãos vivem na Linha XX, em Guajará Mirim. Sua mãe “marreta”⁵⁰ com bolivianos no camelódromo no centro de Guajará Mirim. Seu pai fica em casa e busca organizar as coisas, plantar mandioca, providenciar o sustento da família conseguindo alimentos e organizando as rotinas da casa.

O objeto deste trabalho não é a educação indígena em suas especificidades, mas torna-se necessário um entendimento basilar para que possamos entender a permanência da família do Menino Gavião nas Linhas: seu pai teve um problema de saúde e saiu da aldeia para se tratar com médicos.

Ao retornar não foi aceito pelo conselho de anciãos e não pode ficar na tribo. Na aldeia não era índio e na cidade era mais um representante da diversidade. Optou em ir para as Linhas com sua família e juntar-se a outros, como ele próprio, busca reescrever sua história. Foram morar nas Linhas, mas o Pai Gavião faz questão de enfatizar que vivem segundo os costumes da aldeia. Primeiro veio ele e sua família. Algum tempo depois, um primo, filhos, filhas e genros. Todos moram em uma mesma casa, mais próxima de um pequeno igarapé.

Vim para cá depois de não obedecer ao Conselho de Ancião. Eu estava com feridas no corpo todo e não *nada dava jeito não*. Aí, vim.

⁵⁰ -Marretar é uma expressão utilizada pelos comerciantes do camelódromo de Guajará Mirim para indicar o vendedor que não tem banca, barraca e oferece seus produtos no chão.

O doutor examinou, picou o dedo e tirou sangue de mim. Depois, quando chegou o resultado passou umas bolinhas graúdas e brancas. Pronto, fiquei bom. Meu pai não deixou eu voltar. Tive de ficar aqui. A mulher trabalha na cidade. O moço da FUNAI disse que não tenho direito a nada porque sai de lá (*aldeia*). *Não tinha onde ficar, a FUNAI não me ajudou*. Quem me ajudou foi esta gente daqui. Minha família vive de artesanato e de ajudar na organização do Boi⁵¹.

O grupo de indígenas moradores da Linha XX não domina mais a língua materna nem mesmo do ponto de vista da oralidade (tronco linguístico Macro Jê) e não são alfabetizados em português. Segundo o Pai Gavião, sua mulher ainda tem dificuldades em negociar com dinheiro. Sem ser reconhecidos como indígena pela FUNAI, se beneficiam dos programas de assistência social as pessoas em estado de vulnerabilidade social do governo federal presentes em Guará Mirim: complemento de renda para não ficar na linha da miséria e atingir o mínimo de R\$70,00 per capita, bolsa para permanência para manter as crianças estudando, auxílio para compra de gás, complemento do governo de Rondônia para famílias em situação vulnerabilidade alimentar.

Os Gaviões que habitavam espaços mais próximos aos principais rios que margeiam a cidade de Guará Mirim foram perdendo território até praticamente desaparecerem dessas margens, mantendo sua presença na periferia da cidade ou em Linhas, portanto, com menos acesso a bens culturais, saneamento básico, médicos e escolas. A Educação Indígena na cidade de Guará Mirim e no Estado só existe por meio de programas especiais para atendimento a Lei 11.645/2008⁵². De acordo com Amaral, *Neste processo secular, os índios passam de uma condição hegemônica à minoria. Foi estabelecido na Amazônia um cerco da sociedade nacional às sociedades indígenas, culminando por estabelecer relações de dominância e de dependência* (2004, p. 31).

⁵¹ Manifestação folclórica de Rondônia que equivale a uma quadrilha junina com personagens da cultura amazônica.

⁵² Legislação que determina que sejam organizadas aulas, referências e práticas pedagógicas para sistematizar o entendimento da cultura indígena e africana como parte fundamental a cultura brasileira e determina que sejam inseridos no currículo de história, literatura e artes menções e práticas que valorizem esta contribuição. Assim, o Menino Gavião, por exemplo, só tem acesso aos fundamentos de sua cultura em aulas datadas que ocorrem em cumprimento a legislação. Muitas línguas indígenas tradicionais, como a tribo Tupi Mondé, tendem a desaparecer porque as aulas nas aldeias são ministradas apenas em português. O professor das aldeias normalmente não aguenta o isolamento de viver e conviver na aldeia retornando para casa duas vezes por mês. Então, nas aldeias as aulas não têm continuidade (salvo exceções como o Suruí que a partir do seu líder, o Cacique Almir Suruí conseguem manter sua cultura e suas tradições)

A escola de educação básica rememora todos os dias esta dependência e imposição hegemônica da cultura indígena sobre todas as outras que constituem a cultura brasileira, de um saber sobre o outro, de uma língua sobre outra e até mesmo de uma religião sobre outra. Para as várias etnias indígenas resta manifestar-se apenas em festas datadas do calendário escolar.

O aluno da etnia Gavião transita entre dois universos culturais diferentes: o da sua casa na Linha que seu pai busca manter em princípio e o da convivência na Escola que apresenta o entendimento do mundo e concepções culturais indígenas de maneira descontextualizada. Nosso contato com ele nos permitiu identificar sua percepção sobre como se constitui o conceito de diferença como algo negativo que deve ser escondido, disfarçado e camuflado: não gosta de ser chamado de “índio.

Para a professora de Guajará Mirim, em suas representações sobre o bom exercício da docência, *as crianças são todas iguais*.

O pequeno Gavião não mostrava interesse pela leitura dos textos dos livros didáticos e, vez por outra, fazia perguntas que nos pareciam pertinentes: por que a água dos rios nos livros era azul se as águas de rios que ele conhecia eram pretas? Se as pessoas não devem tomar remédio nenhum sem ir ao médico e se não havia médico na Linha o que ele deveria fazer quando sentisse dor de barriga? Por que na escola se pintava os alunos para uma festa do Dia do Índio com a pintura dos funerais dos guerreiros tombados em combate?

A visão integracionista propugnada ao longo de toda a história parece que vai se perpetuando entre as escolas de educação básica fora das aldeias, nas Linhas. O objetivo parece nitido: negar a visão diversa sobre a cultura para integração da diversidade e suas culturas aos conceitos etnocêntricos que orientam as práticas pedagógicas e consolidar a criação de um Estado Nacional.

Nem mesmo as diferenças climáticas e o calendário escolar respeitam o fato de estar sendo desenvolvido um processo pedagógico em meio aos caprichos da natureza na floresta: as estações do ano na Amazônia continuam sendo duas: inverno (época das chuvas que vai de outubro a abril) e verão no resto do ano. Mas, no semanário de ciências está lá que no Brasil as quatro estações do ano são divididas em inverno, verão, primavera e outono e que vivemos em um país tropical. O calendário desconsidera percursos das crianças e as barreiras ocasionadas pelas chuvas e segue ininterrupto tal e

qual no sul do Brasil. Na Linha também as crianças cantam a música da apresentadora Xuxa⁵³ para celebrar o Dia do Índio.

Os conflitos que ocorrem em função da convivência entre crianças oriundas de famílias com visões tão diferentes de mundo não são entendidos como valor a ser agregado aos processos de aprender e ensinar. A interculturalidade (aqui entendido como a relação entre todas as pessoas, processos e símbolos que interagem em um determinado espaço) é sufocada na tentativa de atendimento *aos padrões* que orientam o fazer pedagógico na Escola de Linha. Parece não haver a mínima possibilidade de organização de um processo pedagógico que coloque em evidência as autorias indígenas⁵⁴ e, portanto, de acolhimento da diversidade no espaço público.

6.3. A Menina que Não Quer Ser Empregada Doméstica

Eu vi mamãe oxum na cachoeira
Sentada na beira do rio
Colhendo lírio lirulê
Colhendo lírio lirulá
Colhendo lírio
Pra enfeitar o seu congá.

Zeca Baleiro

Nas Linhas a diversidade e a pobreza não podem ser hierarquizadas. Todas são processos de exploração do capital sobre o trabalho que levaram a desumanização, a coisificação e uma tentativa de padronização com vistas a explicar a “inadequação” das crianças pobres à escola, naturalização de seu insucesso e permanência de suas famílias em situação de vulnerabilidade. Entretanto, o racismo e a desigualdade de oportunidades para as crianças pobres e negras na escola chegam a ser irracional: são crianças que entendem muito cedo o sentido da palavra diferença aplicada em suas rotinas.

Na região Norte do país, sobretudo nos municípios menores nos quais a presença ativa e fiscalizadora do Estado é menor, ainda é predominante os casos de exploração de

⁵³ Vamos brincar de Índio?

⁵⁴ Autorias indígenas são programas curriculares que colocam em evidência na organização escolar com tempos voltados para a lógica da aldeia e outros instrumentos pedagógicos que buscam colocar em evidência a cultura e as tradições indígenas (ensino da língua por meio da contratação de professores falantes) – (Adaptado de ARROYO.2004)

crianças e adolescentes com menos de catorze anos para o trabalho insalubre e para o trabalho doméstico. Atualmente segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) o número de crianças que trabalham irregularmente é estimado em 258 mil. No município de Ariquemes não há uma estatística realizada, mas da nossa experiência empírica podemos prospectar que quatro em dez crianças que moram no Distrito do Bom Futuro fazem algum tipo de trabalho com vistas a receber pagamento para levar para casa. Convém explicitar que nem sempre o pagamento é dinheiro: pode ser alimento, calçados, remédios, roupas.

Há poucas frentes de trabalho no Distrito e as que existem são trabalhos relacionados aos pequenos empreendimentos familiares: vendas em um mercadinho, aulas da autoescola, vendas de cosmético, manicure e o próprio Garimpo que emprega os trabalhadores por meio da cooperativa ou como requeiros, que como já foi explicado, vivem dos restos das máquinas de alta precisão e arriscam suas vidas para trabalhar.

Mas, importa explicitar também que os requeiros são trabalhadores que *estão* garimpeiros no último degrau da hierarquia do garimpo não porque querem, mas porque não têm outra opção: são semianalfabetos, não possuem qualificação profissional, muitos sofrem com doenças crônicas e a cooperativa não tem interesse em tê-los como trabalhadores. Neste caso, resta ao trabalhador que tinha o sonho de enriquecer rápido colocar toda a família para buscar meios de sobrevivência: as mulheres saem do Distrito e rumam para Ariquemes trabalhar como diaristas, empregadas domésticas, vendedoras. As mais jovens e que estudaram um pouco mais saem para atuar como funcionárias públicas, cozinheiras, vendedoras em lojas de alto padrão. Neste caso, as crianças precisam estar acolhidas em algum espaço, tendo em vista que não há creches no Distrito. É quando as crianças são contatadas e “contratadas”: em uma situação que se repete há mais de trinta anos oprimidos se transmutam em opressores explorando crianças com sonhos de consumo modestos.

Daí que, estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, que jamais foi até hoje, na história deflagrada pelos oprimidos. Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são resultado de uma violência? Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui? Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros, não os oprimidos, os explorados, os que não

são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. Inauguram o desamor não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam (FREIRE, 1987, p.52).

Segundo o relatório Brasil Livre do Trabalho Infantil do total de crianças brasileiras exploradas no trabalho doméstico infantil 94% são meninas e moças entre 10 e 17 anos. Ousamos afirmar que no Bom Futuro praticamente 100% das crianças trabalhadoras são representantes de alguma minoria, cuja família vive uma situação tão difícil em termos de sobrevivência que só a rede de assistência social em todos os âmbitos não é suficiente para pelo menos fazer três refeições diárias. As crianças têm de se empregar como “babás” e faxineiras para contribuir no orçamento doméstico. Trabalham um período e no outro vão para a escola. Por vezes, para manter o arranjo duas crianças da mesma família trabalham para uma única “patroa” para fazer meio salário: o pagamento nunca é superior a R\$ 200,00/mês.

Atualmente, a fiscalização dos casos de trabalho infantil doméstico é regida pela Instrução Normativa 77, de 2009, do Ministério do Trabalho, que limita a ação da fiscalização a plantões fiscais e ações de sensibilização. Tudo que for externo a esta esfera deve ser objeto de denúncias a serem encaminhadas aos conselhos tutelares ou à Procuradoria do Ministério Público Estadual.

Mas, quem vai denunciar sua fonte de renda, o que lhe permite ter comida à mesa todos os dias, um calçado para ir à igreja e à escola? Não no Distrito. Onde até há plantões mensais do Ministério Público Estadual, o Conselho Tutelar confere a frequência das crianças para recebimento da assistência do governo federal. Mas, não há qualquer fiscalização sobre como, o que e se estão aprendendo. As crianças dos anos iniciais estão na escola e estão no trabalho doméstico para melhorar o orçamento das famílias. Mas, estarão aprendendo na escola?

Josilene é uma menina de dez anos de idade que sempre morou no Açaí e não possui outra referência de lugar, mas sonha com o dia em que ela vai ser *gente grande e ir embora*. Aluna do quarto ano do ensino fundamental ela gosta de carregar a bolsa da professora LM. Questionada sobre o que mais gosta na escola, não titubeia: de não estar trabalhando e poder brincar e ouvir histórias da professora. Indagada quais os aspectos negativos da escola, seus olhos ficam marejados: não gosta que as pessoas a chamem de “macumbeira”, “diaba”, “macaca”. Não gosta que as colegas não a deixem ser nunca a

princesa, modelo ou médica nas histórias que inventam e nem mesmo a “rica” nas brincadeiras de reproduzir uma novela diária que fazia muito sucesso na época em que esta imersão no campo da pesquisa foi realizada. Ela tem vergonha de ser *preta*, tem vergonha do trabalho da mãe (faxineira) e tem vergonha da miséria em que vive a família. Importante lembrar que o trabalho de doméstica é um dos principais meios para as mulheres sem qualificação profissional obterem alguma renda.

No Distrito as mulheres não querem os benefícios que grande parte das empregadas domésticas almeja: carteira assinada, dias de folga, direitos trabalhistas. Não querem uma vida separada da dos patrões. Vivem com mais conforto nas casas em que trabalham e fazem de tudo para manter os empregos. A mãe de Josilene é uma destas mulheres: com um sorriso sempre aberto, tem orgulho de manter a família junto e unida. Não tem medo do trabalho pesado e ensina as filhas a não almejarem muito para não se perderem delas próprias.

No fundo da casa, mantém um altar pequeno com imagens e espelhos, água e ervas. Naquele espaço ela se dá ao direito de professar sua fé: cantar e “bater cabeça” para seu orixá, Oxum, para agradecer as conquistas e o trabalho. Usa colares de contas grandes, turbantes e roupas brancas nas sextas-feiras. Analfabeta funcional, a mãe de Josilene intui que mandar os filhos para a escola é importante não só pelos programas sociais nos quais estão inseridos, mas *também* por conta deles. Diz que em seus sonhos pensa em formar os filhos, melhorar a vida e sair do Distrito. Mesmo que a filha e o filho (16 e 17 anos) já estejam casados e com filhos, como ela própria na idade deles.

A menina Josi trabalha depois da aula como babá de um menino de três anos de idade. Troca fraldas, alimenta, esquentar leite para a mamadeira, coloca para dormir e quase dorme junto com ele, nas palavras de sua mãe. Nos intervalos, faz as tarefas escolares, assiste um pouco de televisão na casa da “patroa” e almoça. Quando a irmã de doze anos sai da escola, vai para a casa onde trabalham e ela vai para casa. A irmã de Josilene permanece na casa da criança de três anos no período matutino quando ela está na escola e no início da noite, até que a mãe do menino retorne do trabalho. Depois atravessa toda a Vila para voltar para casa que fica do lado oposto de onde *trabalha*. Sozinha, a pé e no escuro. Indagadas sobre se não têm medo, respondem que têm: de ser doméstica para sempre. Elas querem trabalhar de qualquer coisa que não precise lavar louça na casa de ninguém, de trocar fraldas, de comer comida que não escolheram. A comida delas é separada na casa em que trabalham: elas podem comer apenas o que fica

separado para elas. Não podem tomar o leite do menino e nem os iogurtes. Não é por mesquinhez segundo a “patroa”, é por não ter em grande quantidade. As famílias que contratam as crianças são tão pobres quanto às meninas. Pelo trabalho as duas ganham R\$ 200,00/mês e obtêm o direito de fazer uma refeição no trabalho.

Sua família é representativa do contingente de pessoas que moram e sobrevivem naquele lugar: o pai foi aposentado pelo Instituto Nacional de Seguridade Social/INSS por ter contraído hanseníase e não ter recebido tratamento adequado a tempo e ter sequelas. Ganha um salário mínimo. A mãe trabalha seis dias por semana como faxineira na cidade de Ariquemes e ganha mais R\$ 300,00 por semana. Ela tem seis irmãos, um cunhado, uma cunhada e dois sobrinhos morando na mesma casa. Do total de 12 pessoas, trabalham cinco e uma é aposentada. Das cinco pessoas que trabalham quatro não têm dezesseis anos ainda. Entre estas, Josilene.

Além de ser pobre, convive com mais dois estigmas que impedem que ela seja totalmente incluída entre o grupo de crianças de sua idade: sua família é a única do Distrito que professa uma fé relacionada às religiões de matizes africanas e seu pai contaminou toda a família com hanseníase, resultado do tratamento não efetivado como necessário. Embora estejam todos curados, de acordo com a médica que vai ao Distrito quinzenalmente, sua família é conhecida no Distrito como os “*podrinhos*”.

A naturalidade com que se efetivam brincadeiras com a condição de saúde, com a condição social e com as características étnicas da família é tão perniciosa que incomoda. Não há como não se sensibilizar, como faz a professora LM., e desejar tratar de forma diferenciada quem a vida trata com tanto desdém.

Nas reflexões oriundas daqueles dias, começa a se esboçar uma proposta educativa executada pelos professores do Distrito que não nos parece estar comprometida com a transformação da sociedade, mas com a proteção e o acolhimento de alguns sujeitos discriminados em função de sua condição social e étnica. A passividade da não problematização da práxis pedagógica, da resistência aos padrões estabelecidos, da acomodação ou reprodução das situações de opressão e constrangimento, o não desejo de compreensão da cultura popular sufocam e oprimem desejos de liberdade, de conhecer para não temer. Não há compromisso firmado com [...] *os esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam* (FREIRE, 1987). Há solidariedade

com os sujeitos que sofrem com as discriminações e desconsiderações sofridas pelos despossuídos de todas as horas em sua busca de emancipação.

6.4 Novas Organizações Familiares: O Estigma do Filho de Duas Mães

Os inimigos da vida a ameaçam constantemente.

Precisamos, por isso, lutar,

Ora para mantê-la, ora para reconquistá-la,

Ora para ampliá-la.

Paulo Freire

O conceito de estigma parece estar diretamente relacionado à formalização do preconceito e a padronização e representação sobre uma dada identidade social: o estigma é um sinal externo que marca a diferença, um comportamento fora do padrão ou moralmente condenável do ponto de vista da minoria com poder de decisão seja por meio da coerção econômica, social, política ou financeira que estabelece as normas de conduta social da maioria sem poder algum.

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade e outrem, portanto, ele não é, em si mesmo, nem honroso e nem desonroso (GOFFMAN, 2008, p.13).

Nas Linhas o estigma do preconceito relaciona-se com as representações desenvolvidas a partir de uma diferença marcada nos sujeitos em sua conduta social. Assim, os comportamentos determinados pelo grupo em relação a certo, errado, comportamento masculino, feminino e condutas socialmente desejáveis interferem no nível de apoio e solidariedade que um dado sujeito vai encontrar no grupo em que está inserido. Ainda assim, se não se enquadrar nos padrões aceitos, porém mantiver a discrição e invisibilidade para a conduta estigmatizada será tolerado pelos pares e poderá viver sua vida quase em paz.

Atualmente, a sexualidade permanece como alvo de controle de variadas instituições tradicionais, como o Estado, as igrejas ou a ciência. Na medida em que as chamadas “minorias” sexuais tornam-se mais visíveis, os ataques e a luta entre elas e os

grupos conservadores tornam-se mais explícitos e acirrados. *Se determinados setores demonstram crescente aceitação da pluralidade sexual, por outro lado, setores tradicionais renovam (e recrudesce) seus ataques, realizando desde campanhas de retomadas dos valores tradicionais da família a manifestações de extrema agressão e violência física* (Louro, 2008, p. 28). Contudo, mesmo no enfrentamento de variadas formas de violência e rejeição social, algumas pessoas questionam a lógica rigidamente estabelecida ao corpo desejante e se arriscam na transgressão de limites.

No Distrito a Escola é o Estado representado em toda sua força para manutenção da ordem estabelecida e das conquistas permitidas pela intensa rede de assistência social. No entanto, para ser incluído nesta rede é preciso cumprir as normas que foram estabelecidas pelo grupo de pessoas que detêm o poder sobre as decisões, sobre os arranjos e acordos, o repactuar de consensos. A igreja evangélica por outro lado representa a repressão aos instintos, à coerção a todo e qualquer comportamento que foge aos *padrões* e a busca de uma normalidade espelhada em uma visão conservadora. A representação social sobre certo e errado, normal e anormal é constituída a partir de um discurso sobre o que é proibido e permitido estruturado por uma rede de percepções e pressuposições sobre comportamento, beleza, jeitos e trejeitos que definem as performances de gênero, incluindo-se neste caso as representações sobre o que seria uma relação *normal*.

Isto significa dizer que as novas organizações familiares são toleradas desde que moldem a uma forma pré-determinada para as representações familiares: famílias mono parentais só com a figura da mãe são não só toleradas, mas exaltadas. A figura da mãe que se sacrifica para criar filhos resultantes de uma relação que não prosperou recebem a simpatia e solidariedade da comunidade. Pais que ficam sozinhos para criar filhos são estimulados ao casamento porque *homens não foram feitos para ficar só* (Líder religioso local). Porém, casais homoafetivos não são tolerados e nem admitidos. Nem do sexo feminino e nem do sexo masculino. A comunidade faz pressão, o pastor faz visitas de *aconselhamento* e a família fica tão exposta que prefere se mudar do local.

Porém, uma família constituída por duas mulheres companheiras e os três filhos de uma delas sobrevive ao preconceito e ao estigma da *mulher macho* no Distrito por ter aprendido a camuflar os indícios que podem levar a conclusões sobre sua sexualidade e a natureza de suas relações: diante de todo o Distrito elas são apenas primas que dividem uma casa.

Em um momento em que a cidadania enfrenta novos desafios e a constituição de novas organizações familiares frequentemente é posta em xeque, na aridez e falta de oxigenação na constituição das relações que se estabelecem em meio à convivência nas Linhas duas mulheres sofismam sobre sua relação para oportunizar uma chance aos filhos. O direito a viver plenamente sua história e sua cidadania se perde em meio à necessidade de sobreviver em um espaço dominado pelo fanatismo das religiões e por representações sobre o ideal, o padrão e o *normal*.

Para a comunidade em que as mulheres transitam se não estiver *escancarado* para chocar as pessoas e que elas cumpram os rituais para viver e conviver bem não há problemas: frequentar a igreja, cumprir com as obrigações religiosas, não se meter em brigas, não ter vida escandalosa, não frequentar bares, forrós e evitar muito contato com as outras famílias, manter as crianças em casa. Ou seja, viver uma espécie de confinamento, de meia liberdade.

As crianças vão à escola e tem reconhecido seu direito de frequentar a escola. Mas, não têm efetivado seu direito de viver a escola, de explorar a escola, de confraternizar na escola. Para o aprofundamento desta questão apresento o relato de uma atividade desenvolvida por ocasião do Dia da Família na Escola em abril de 2011: as crianças do terceiro ano da Escola foram informadas que deveriam formar entre si alegorias representativas das várias famílias que existem na contemporaneidade. Famílias com avós amorosos que contribuem afetiva e financeiramente com a educação dos netos, com padrastos, com madrastas, com tios e tias que assumem as responsabilidades pela educação das crianças no caso de algum acontecimento inesperado.

As crianças foram estimuladas a formar representações dos vários núcleos familiares conhecidos e nos quais se viam inseridos e foram se misturando em algazarra. Sobraram três meninos sem serem inseridos em nenhum “núcleo familiar”. Entre eles, o filho das duas mães do Distrito. Uma das crianças fez uma brincadeira com conotações sexistas, o menino chorou e o professor recolheu todas as crianças para a sala e não permitiu que participassem dos festejos.

Acolher não é só fazer a distribuição de valores em espécies e cestas básicas. É também se solidarizar, chamar o grupo a reflexão, proteger quando os mais vulneráveis precisam de algo mais do que um lápis e um caderno. Precisam de alguém que lhes dê

voz e vez de se manifestar, falar de suas dores. Preciso se faz uma voz que se eleve acima das outras e faça a diferença, imponha respeito. O professor não consolou o menino, não trouxe uma reflexão, não chamou uma reunião de pais e professores para discutir o assunto, não compartilhou o assunto cuja frequência e belicosidade estava aumentando, com sua supervisora de ensino e muito menos com a direção escolar. A orientadora educacional na época acreditava que o melhor era sublimar o problema não dando *uma dimensão maior do que merecia*. Só que as brincadeiras foram se tornando cada vez mais recorrentes.

Não está no mero ato de depositar a crença da liberdade dos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles. Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização (FREIRE, 1987, p.54).

Após muita relutância, a mãe resolveu ir à escola e pedir providências e tomada de uma postura pela gestão escolar com as *brincadeiras* do grupo de alunos que estavam fazendo com uma criança de sete para oito anos criar resistência, não desejar mais ir para a escola. Obteve como resposta as suas reclamações, por meio da supervisora escolar, de que a escola fazia o que podia dentro das atribuições que lhes são direcionadas.

Se não estivesse satisfeita, tinha todo o *direito* de transferir a criança para outro espaço educativo. Além disto, foi feito a proposta a mãe da criança que fizesse aconselhamento espiritual com o pastor local e que encaminhasse seu filho para a escola bíblica dominical para *amansar* suas revoltas interiores. Deus e os pastores assumindo um espaço e um lugar que é do Estado de zelar por todos os seus cidadãos, sobretudo pelos mais vulneráveis. *Aqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão é de tal forma radical que não permite comportamentos ambíguos* (FREIRE, 1987, p.48)

A Escola assume tantas responsabilidades que não são suas (de tratar das questões religiosas das famílias, de distribuição de cartões de assistências social, cadastramento de famílias para recebimento de vale gás, apreensão de maridos violentos e encaminhamento para o distrito policial em Ariquemes, batizados, casamentos, conversões, cultos) e o tempo fica pequeno para refletir sobre como tornar seus espaços verdadeiramente de vivência e convivência da diversidade.

As diferenças existem, lembrando que é a partir delas que somos posicionados e nos posicionamos; é a partir delas que os diferentes grupos se fazem perceber no mundo, não como criaturas oriundas de um mundo natural, mas de um mundo social e cultural. Se as situações de violência relacionadas ao gênero acontecem na escola, devem ser alvo de discussão e reflexão na comunidade escolar. Afinal, se a escola reproduz as relações de classe, etnia, gênero e sexualidade existentes em nossa sociedade, também é um terreno cultural que confere poder ao educando e pode promover sua autotransformação (MARTINS, 2012, p. 61).

Em consonância com o propugnado por Tomaz Tadeu da Silva (apud Lopes, 2012) somente a recomendação de tolerância, respeito e reconhecimento da diversidade não são mais suficientes para ampliar os direitos dos grupos social e culturalmente discriminados. Necessário se faz criar propostas que deem visibilidade aos dilemas vivenciados por estas pessoas e suas famílias na busca do direito de reconhecimento dos seus direitos de viver conforme sua fé, seus quereres, seus afetos e sua leitura de mundo. Acreditamos que a escola seja um bom espaço de contribuição para pensar mudanças que ocorrem em seu interior e a necessidade de criação de novas práticas que permitam o enfrentamento destes desafios sem abrir mão de sua função de instituição educativa.

© Ederson Lauri

Foto: LEANDRO, 2010.

7. CONSIDERAÇÕES PARA AMPLIAR A REFLEXÃO E INICIAR O DEBATE

O Estado de Rondônia hoje é uma síntese dos percalços de sua ocupação, de seu conturbado processo de colonização que reuniu em um mesmo espaço os diversos e diferentes para viver, sobreviver e conviver em meio às mudanças forçadas pela organização ou desorganização dos processos produtivos. Cada economia desde a época dos seringais até à construção das hidrelétricas do Rio Madeira fez a fortuna de poucos e ampliou a miséria para muitos, deixando como herança no interior da floresta uma multidão sem emprego, sem terra, sem casa e sem a mediação do Estado como assegurador dos direitos mínimos a que todo cidadão tem direito.

O grande Eldorado, a terra prometida revelou-se um espaço no qual a opressão, a falta de *leitura* e de opções fazem com que o homem seja escolhido pelas circunstâncias e não faça escolhas pautadas nos seus desejos, nos seus sonhos e em sua vontade de caminhar, de prosperar. A terra prometida também é usurpada em favor de poucos latifundiários.

Entretanto, aqui há a imensidão da floresta que acolhe os desassistidos da sorte. E no fervilhar deste caldeirão cultural multifacetado e híbrido de povos que vieram de outros estados do Norte, Nordeste, Caribe, Haiti, Bolívia e de lugares dos quais só tinha ouvido falar nas aulas de Geografia: Trinidad e Tobago. Cada uma das pessoas que aportaram por aqui trouxe um pouco de seus sonhos, um tanto de sua cultura e muita esperança de criar melhor os filhos e colocá-los na escola. A esperança de dias melhores para os descendentes.

Na construção deste estudo foi se delineando um quadro que reforçava a importância que as Escolas de Linha tiveram para que o acesso à escola de todos os filhos e filhas dos despossuídos que aportaram em Rondônia fosse de fato efetivado. Um entre os vários questionamentos que entremearam a elaboração deste estudo foi o fato de que as práticas pedagógicas das linhas sempre estiveram articuladas com ações de acolhimento às crianças, que em uma primeira análise, pareciam práticas clientelistas de manutenção dos privilégios do capital sobre o trabalho.

No entanto, no desenrolar e aprofundar da temática foi se desenhando um quadro que nos permitiu entender que entre a cor branca e a cor preta existe a cinza: o A finalidade da ciência não é se submeter as nossas preferências e posturas ideológicas. É

resultado da articulação de pontos de vista diversificados, compartilhamento de ideias e resultados, em um processo altamente racional, mas que envolve subjetividades oriundas das representações, cultura e mesmo do pesquisador. Os caminhos que influenciam o nosso pensar.

As escolas dessas comunidades acolheram a diversidade cultural e étnica, e são lugares nos quais as crianças podem exercer seu direito de ser criança, de aprender, de compartilhar saberes e sabores diversos resultantes dos diferentes seres e da mistura da mestiçagem dos habitantes do interior da floresta e permitiram que o estranhamento inicial na organização do espaço fosse substituído pela solidariedade de viver, conviver e produzir na perspectiva do resgate da dignidade. Mas, que carregam todas as tensões e distensões de um país mestiço.

Nesta perspectiva pode-se afirmar que nas Linhas vive-se um dia por vez, trocando entre si bens e gêneros alimentícios e transferem aos filhos toda a esperança de *mudar das Linhas e de vida* por meio da educação formal. Não por acaso a escola é o equipamento social mais importante daquelas comunidades, por mais simples e humildes que sejam.

Além das intenções propostas e explicitadas no desenvolver desta investigação, buscamos em nossa incursão pelas Linhas propor e ampliar com nossos interlocutores como a escola pode contribuir no desatar dos nós que oprimem e ratificam o preconceito, o desrespeito com a diferença e a falta de oportunidade que ainda se reproduzem na escola.

Em um processo organizado em torno das referências geográficas e antropológicas, nos embrenhamos em meio às comunidades que vivem ao longo das Linhas e pudemos constatar que as pessoas, as crianças e seus responsáveis foram se modificando ao longo dos três anos em que pudemos conhecer melhor os projetos pedagógicos desenvolvidos.

Na busca da qualidade da escola de educação básica para os filhos e filhas dos trabalhadores percebemos modificações em relação às escolas em que estão inseridos: na escola do Distrito os mesmos alunos falantes, cheios de alegria e de esperança dos primeiros dias foram substituídos por crianças cansadas, preocupadas com os tempos, com os afazeres depois da aula na Escola do Distrito. Na Escola Cupuaçu, em Guajará Mirim, os alunos gostam de estar na escola, se apropriaram de parte dos rituais do

ambiente e fazem planos para o futuro. Mas, não gostariam de sair de *sua escola*, ir para uma Escola Polo.

A dificuldade para chegar à Escola com um transporte escolar precário cuja primeira criança é *recolhida* em sua casa às 04h30 para entrar na escola por volta de 07h30 e depois retornar para casa não antes das 15h30, 16h00 fica difícil manter a frequência. A mesma criança vai (quando tem sorte) comer alguma coisa que pode ser uma mistura de peixe, arroz e farinha d'água por volta de 04h00 da manhã e só vai voltar a comer alguma coisa novamente lá pelas 09h00, 09h30. Depois, fazer o caminho de volta e almoçar por volta de 15h30, 16h00.

Na escola de Guajará Mirim por outro lado, a vida não é mais fácil: muitas crianças vão a pé à escola. Muitas caminham pela estrada por volta de 1h30. Sempre em grupos, acompanhadas de um responsável. Ao chegar à escola a professora as espera com uma *merenda* ⁵⁵ composta de suco de cupuaçu, de buriti, bolo e até mesmo uma tapioca dependendo da época do mês. Os pais da Linha de GM estão mais presentes na escola, contribuem com *o rancho* da professora oferecendo galinha, pedaços de porco, farinha, mandioca, frutas e peixes. Este movimento de solidariedade e de acolhimento funciona como um ímã atraindo as crianças.

Não é perfeito, há necessidade de investimento de diversas naturezas (livros, estrutura, ventiladores, telhas, manutenção da casa que serve de abrigo), mas as crianças se reportam a casinha que abriga a instituição como *minha escola*. Ou seja: não é uma escola qualquer, um espaço qualquer, um prédio qualquer.

As questões para inclusão total de toda a diversidade de que são compostas as Linhas ainda merecem uma reflexão aprofundada: o preconceito e a discriminação estão presentes na maneira como as meninas são estimuladas a desenvolver sua sexualidade precoce e ao mesmo tempo, para se manterem *direitas*, em um paradoxo que não conseguimos decifrar, desvelar, na divisão em pessoas de bem que são evangélicas e as outras praticantes e crentes em outras religiões, outros credos, na recusa da menina negra ser a noiva da quadrilha, nos risos dos professores da maneira de falar e da falta de letramento das mães e pais, dos risinhos de corredor por conta de sexualidades que se busca camuflar em face do preconceito, na violência de se negar aos próprios desejos para se manter dentro do *padrão*.

⁵⁵ Como as crianças chamam qualquer refeição que não é almoço nem jantar. Uma refeição feita nos intervalos para matar a fome, *enganar ao estômago até a hora da refeição principal*.

A discriminação está presente na fala dos professores sobre a religião dos haitianos: proibidos de manifestar sua crença em face de viverem em um espaço no qual prevalecem às religiões neopentecostais acomodam-se diante de uma identidade sem ser a sua para ser aceito, sorriem das brincadeiras de mau gosto, fingem não compreender as grosserias com a cor de sua pele, com a maneira de pentear os cabelos.

Querem mesmo é aprender português, arrumar um emprego. Em nossa realidade de professora e na organização do pensamento docente para formar professores para estes contextos sentimos necessidade de uma intervenção a partir dos processos de formação, da análise das propostas feitas às alunas a partir de realidades distantes dos contextos nos quais irão atuar: esta realidade não chegou ainda às salas de aula da Universidade Federal e muito menos das faculdades privadas das principais cidades de Rondônia.

Continua-se a formar professoras e professores a partir de um padrão idealizado definido no Centro Sul do país. Esta ação de reconhecimento das várias culturas e leituras de mundo fundidas e misturadas nas Linhas necessita de uma maneira de olhar sua cultura, suas expectativas e suas representações que os veja e *enxergue a diversidade* em todas as suas nuances.

Parece-nos ser necessária que parta dos professores e dos recursos utilizados na escola, tendo como eixo norteador seus saberes docentes em articulação com as teorias sobre culturas plurais, currículos calcados em *aprendizagem narrativa* tendo como motivação *o trajeto, a busca e o sonho – todos eles motivos centrais para a continua elaboração de uma missão de vida* (GOODSON, 2007, p.248).

Nesta imersão, conhecemos um pouco mais sobre os sujeitos estabelecidos nas Linhas, suas motivações para mandar os filhos para a escola e a esperança renovada em cada geração de serem as crianças os arautos a anunciar a bem aventurança e retirá-los daquele ambiente. A economia de subsistência, os costumes, as histórias e as receitas nos foram apresentadas por meio das crianças.

A grande maioria tem uma motivação afetiva para estudar, para aprender a ler, para não desistir da escola. Obviamente para estas crianças o acréscimo de qualquer real faz muita diferença em suas rotinas. Mesmo sendo por cinco anos. Embora não sejam as condições ideais, parece-nos ser a escola uma possibilidade de mudança, lenta, processual, mas contínua.

Apesar de toda dificuldade, os alunos não querem deixar suas escolas, suas Linhas. Enquanto interagem nas Linhas são todos iguais e sofrem as mesmas ausências, as mesmas dores e as mesmas privações. Sair das Linhas significa ampliar o preconceito, o estranhamento potencializado ao máximo.

O mergulho nas comunidades das Linhas foi fortalecido a partir da leitura de teóricos que possibilitaram melhor compreensão dos processos culturais híbridos a partir do conhecimento dos movimentos migratórios que reorganizam as perspectivas e as referências escolares. Goodson (2007) e Arroyo (2011, 2008) refletem a partir das referências que a escola recebe do entorno, das culturas que contribuem na organização de um currículo que contemple os coletivos diversos, repolitizando a ação docente, desorganizando os padrões de poder, capital cultural e fortalecendo a mudança de paradigma. Não mensura, não classifica, e nem hierarquiza os saberes.

Lisete Arelaro (2003) e Sonia Kruppa (2000) nos levaram a repensar a lógica polarizadora das políticas públicas e seus efeitos perversos com concepções generalistas, únicas de ser humano e de cidadania, de história e de progresso presentes nas políticas neoliberais de organização de currículos, formação de professores, seleção de livros didáticos, diretrizes, normas e leis que orientaram as práticas como se todas as escolas fossem organizadas para crianças iguais em contextos semelhantes, em uma produção em série. As orientações das agências internacionais de financiamento da educação transformaram a educação do acolhimento para a *educação da assistência social* o que é polêmica, que resolve no momento imediato, mas não cria possibilidades reais de emancipação para o futuro.

Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2001, 2002, 2009), Nair Amaral (2008, 2002, 2006) e Januário Amaral (2004, 2011) com uma visão panorâmica sobre colonização e povoamento contribuíram para o entendimento dos contextos culturais da Amazônia. O ocasionado pela Ao nos apresentar outra perspectiva mais de acordo com o mundo real existente nas Linhas, nos permitiu analisar o conjunto das práticas, funções e ações de posse da terra para o trabalhador que vive do que produz; e a ausência de um chão tem repercussões na vida no presente e no futuro. Sendo a leitura crítica fundamental para uma educação inclusiva e libertadora, priorizamos a possibilidade de “Constatar, Cotejar e Transformar”, saberes essenciais a serem desenvolvidos nas escolas. Um bem social que inclui os professores como protagonistas autorais de seus fazeres,

possibilitando a intervenção, o questionamento e, principalmente, a mudança a partir da intervenção no real.

Para a formação docente, selecionamos as propostas teóricas pluralistas e acolhedoras para formação de professores sobre o enfoque de Pontuschka (2009, 2002a, 2002b, 2000, 1999) e também absorvemos conhecimentos para uma prática docente para além do “politicamente correto”.

Com referência em Pontuschka aceitamos as provocações para refletir sobre os currículos dos cursos de Pedagogia, sobre processos de ensinar a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Porque, no desenvolvimento da pesquisa contemplamos um panorama no qual a pobreza não nos parece ser sinônimo de anormalidade.

Uma relação mais próxima e sólida entre a educação básica e a academia permitira desmistificar a lenda do aluno ideal, padrão. O primeiro desafio para uma prática que abarque as culturas brasileiras e, por conseguinte, a diversidade na escola é a proposta reflexiva sobre que professor está se formando e que professor é necessário na escola.

Mas antes ainda da generosidade deste compartilhar, o cotejar e o entendimento vieram da sabedoria de Freire (1994, 2000, 1996, entre outros) sobre a função da cultura, do entendimento das culturas brasileiras para emancipação dos oprimidos. Esta não se constitui na justaposição de culturas nem no poder de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada* e no direito *assegurado* de mover-se no respeito uma a outra, correndo risco livremente de ser diferente.

É necessário modificar radicalmente os processos de formação docente, destacando os estágios de prática de ensino para propor aos futuros professores atividades que venham dar legitimidade ao conhecimento plural, a modificar a acomodação diante da condição hegemônica dos discursos racistas e sexistas, dar voz aos oprimidos impedidos de manifestar-se, encorajando-os em suas opções de escolher seu destino de caminhoneiro, de dentista, de professora.

A escola precisa encontrar o caminho da pedagogia dialógica na perspectiva de todas as pessoas serem sujeitos e não objetos a serviço da manutenção do poder instituído, de um padrão de beleza, de uma linearidade da conduta e do pensar.

Desenvolvemos toda a investigação fazendo o entrecruzar entre os saberes produzidos nas casas junto ao Jirau pelas avós, mães, filhas e filhos ansiosos por

compartilhá-los, dos professores e das crianças que ainda não vão à escola com desejos de lá estar. Todos acreditam ser possível a mudança na vida pela escola, torná-las senhoras do direito de escolher. Nem que seja ao feijão que desejam comprar. Nossa experiência, convivendo com estas pessoas ao longo dos últimos três anos nos autoriza a compartilhar estes desejos, mas nos delega a responsabilidade de tonificá-los, resguardando o direito de falar, de se manifestar. Não podemos nos calar diante de uma pretensa e fria objetividade na interpretação das informações.

Por isso, é bom lembrar ser condição imprescindível para o desenvolvimento de um ensino de qualidade para os alunos das Linhas que alguns aspectos sejam levados em consideração. São questões básicas de acesso, funcionamento e infraestrutura que possibilitaram a permanência com aprendizagem e troca de saberes: concurso diferenciado, não rotatividade dos professores nas escolas, equipamentos para alfabetização digital, bibliotecas, livros e profissionais comprometidos com as causas da gente da floresta.

Penso ser fundamental ratificar que não temos a pretensão de ser este um trabalho definitivo, concluído. Nossa proposta é abrir uma discussão, colaboração entre ideias para ampliar a reflexão. A intenção foi apresentar uma realidade diferenciada que merece um olhar generoso, mas não condescendente. Não é oportunizar escola para as crianças pobres como uma concessão assistencialista.

É oportunizar o acolhimento por meio do transporte escolar, de duas ou três merendas ao longo do período, de biblioteca farta e com autores variados regionais, dos clássicos e dos não clássicos. Com professores com olhar amoroso sobre a realidade, a cultura, a diferença. Oportunizar condições dignas para que os professores exerçam seu ofício é um primeiro passo. Permitir a continuidade de sua formação. Fixá-los no espaço com autonomia é fundamental.

Ao serem discriminadas por chegarem descalças à escola, ao não poderem externar suas motivações afetivas para aprender a palavra na escola elas percebem o menosprezo e o descaso com sua cultura cabocla, mestiça e indígena. Pelos formuladores dos processos da escola que a acolhe, em meio aos ecos e a sabedoria própria dos afazeres ribeirinhos sua cultura, seus saberes são considerados *expressões inocentes* do senso comum, *ignorância dos povos da floresta* sem validade científica.

. A efetivação de uma proposta da política educacional pela metade não garante a eficiência de ser apreendida: não se propõem cadernos e apostilas desenvolvidas para crianças de outro espaço geográfico, com referências para crianças da classe média como modelos de *propostas* a serem desenvolvidas para eficiência da aprendizagem das escolas da floresta. Política Educacional não se faz a partir do recorta e cola de Planos Educacionais organizados em função do macro, sem guardar as especificidades e subjetividades do micro.

A eficiência das políticas educacionais não se faz por decreto e menos ainda se embasando em referências externas de recursos pedagógicos que reproduzem o mito da eficiência e da qualidade de ensino nas escolas públicas.

Mas, qualidade de ensino a partir de quais concepções e dialogando com quais sujeitos? Porque qualidade de ensino pode ser traduzida por muitos fatores de acordo com o lugar de onde se fala: ela pode ser traduzida em diminuição da evasão escolar em função das práticas pedagógicas desenvolvidas como ocorre na Escola Cupuaçu.

Pode ser traduzida também em organização do Dia do Índio com debate sobre os processos de aculturação que ocorreram com as comunidades indígenas ao redor das Linhas. Eficiência nos processos educativos pode ser traduzida pelo número de famílias que priorizou a construção de uma fossa antisséptica para que o esgoto não corra a céu aberto nos espaços nos quais falta saneamento básico. Ou podem ser traduzidos pela quantidade de pessoas que adquiriram telefone celular em locais nos quais ele não pega ou televisão para acompanhar as novelas com a chegada da eletricidade em projetos do governo federal.

Os sujeitos desses estudos são nascidos e adentrados na sociedade em um tempo onde tudo parece estar por se adaptar aos contextos e as novas relações necessárias para conviver com respeito em meio às diferenças que constituem a riqueza e as contradições de viver e conviver com o pluralismo cultural orientador das relações efetivadas por meio de nossa cidadania mestiça. São cidadãos que sempre tiveram negados os direitos à cidadania no sentido de humanidade que o conhecimento agrega, o qual por força da impulsão e da prescrição determinada pelas políticas públicas está na escola, porém, não conquistaram ainda o direito de *viver a escola e aprender*, a partir das referências culturais, de sua leitura preliminar de mundo.

Os processos de aprender mediados pela diversidade cultural das linhas trouxe o estabelecimento de relação estreita entre avaliação dos processos de aprendizagem e generosidade no fazer docente: aprendemos com os professores das Linhas a diminuir o foco nos conteúdos pré-determinados e ampliar o foco na cultura regional: *como ensinar* para os alunos a escreveras receitas de peixes com diferentes temperos, as histórias do Boto, do Boi, da dança da flor de maracujá, do forró, das festas religiosas.

Propugnamos a tese de Goodson (2007, p. 246) de serem as *novas iniciativas em torno do currículo desenvolveram novas categorias de disciplinas, como estudos ambientais, e também estudos da comunidade, estudos urbanos, estudos sobre a comunidade, estudos sobre a mulher*, mais inclusivas, mais condizentes com os ambientes escolares das Linhas. As disciplinas da tradição acadêmica continuam promovendo a evasão das crianças pobres dos espaços de aprender.

O distanciamento sobre a abstração dos conteúdos escolares e a vivência dos estudantes é perceptível por meio dos livros a mostrarem prédios e metrô em espaços nos quais não há nem transporte coletivo de ônibus. Nos quais a voadeira é a referência das crianças para transporte. Os currículos necessários nestes espaços parecem ser aqueles em que os professores têm participação ativa na elaboração da proposta, no diagnóstico dos sujeitos participantes e na avaliação e reordenação dos resultados.

A Escola das Linhas precisam necessariamente passar pela fase do acolhimento para chegar ao conhecimento: necessita iniciar aos alunos e alunas no sistema organizativo da instituição, seus códigos, sua língua. Em nosso entendimento não é provocar o dualismo perverso: é oportunizar acolhimento que reverbere em conhecimento. Partir dos conceitos e pressupostos que as crianças dominam para outros a serem desenvolvidos. Não é uma escola para pobres, é uma escola que aproveite sua constituição calcada na diversidade para oportunizar experiências culturais enriquecedoras.

Não consideramos, entretanto, que a solução engendrada pelo poder público na proposta de fechamento destas instituições e acomodação das crianças destas comunidades em Escolas Polos com atendimento as crianças de várias Linhas seja uma solução acertada. O fato de poderem vir a passar grande parte do dia rodando por péssimas estradas para chegar a estas escolas, acordar ainda mais cedo e desestruturar

(mais) todas as rotinas familiares e contar com a sorte na perspectiva de que o transporte escolar irá funcionar sempre. Mesmo na entressafra política.

Os resultados deste conhecimento em processo parecem indicar que os saberes trazidos pelas crianças a partir do *estar sendo no mundo* favorecem o entendimento e aprendizagem do saber desejado pela escola. Referenciar a aprendizagem na escola tendo por base o conhecimento que as crianças trazem dos espaços onde estão se constituindo cidadãos parece ter sido uma estratégia acertada. As crianças submetidas a esta metodologia na Escola Cupuaçu demonstram prazer e ansiedade para com brevidade escrever e ler as receitas de suas avós, contar uma história de uma rainha ancestral real que viveu há muitos anos em um País muito longe e que foi escravizada e trazida a força para o Brasil e até mesmo as poesias contidas em partes da Bíblia.

Os professores, por outro lado, ao optar por substituir as novas cartilhas (apostilas) que diminuem sua autonomia docente por práticas emersas a partir das necessidades e dos tempos das crianças da Amazônia, reconfiguram sua história e reafirmam seu protagonismo pedagógico que se traduz em avanços significativos do entendimento destas crianças sobre as leituras possíveis de mundo e *sobre o vir a ser no mundo*. Nos indicativos pasteurizados das avaliações institucionais, a conquista parecerá mínima, apequenada diante da política do acolhimento assistencial. Mas, no interior da floresta será a tradução de uma possível revolução pelo conhecimento e pelo entendimento da cultura em curso das *gentes* mestiças e diversas.

Prá gente aqui sê poeta e fazê rima completa não precisa professô;

Basta vê no mês de maio

Um poema em cada gaio

E um verso em cada fulô...

Patativa do Assaré

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICHTZ, A. & LECOVITZ, D. Tal Infância. Qual criança? In: ABRAMOWICZ, A. & VALERIO, V. R. S. *Afirmando diferenças. Montando o quebra cabeças da diversidade na escola..* Campinas- SP: Papirus, 2005.
- ALVES – MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais Aspectos Teóricos e Aplicações em Educação. In: *Em aberto*. Brasília. v. 14, nº 61 – jan. mar. p. 60 -77, 1994.
- ALVES, M. T. G. & SOARES, J. F. Contexto Escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Revista Educação e Pesquisa*. v. 39, nº 1, p.177-193, 2013.
- AMARAL, J. *Mata Virgem: Terra Prostituta*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- AMARAL, N. F. G. do & TEZZARI, N. dos S. (Org.) *Cultura, Leitura e Linguagens: discursos de letramentos*. Porto Velho/RO: EDUFRO, 2007.
- AMARAL, N. F. G. do. (Org.) *Encantos do Rio Madeira – histórias ribeirinhas*. São Carlos/SP: Pedro & João Editora, 2009.
- ANDRADE, M. de. *O Turista Aprendiz*. São Paulo: Duas Cidades, 1976.
- AQUINO, J. G. Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- ARCARI, M. *Migrantes paranaenses em Vila de Rondônia (1970 -1977): a Busca do Eldorado*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho – UNESP/ Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Assis, SP, 2004.
- ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 95-116, 2000.
- ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*. vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.
- ARENDT, H. *A Condição Humana*. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDT, H. Origens do totalitarismo. Anti semitismo. Imperialismo. Totalitarismo. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- ARIÉS, P. *História Social da Criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- ARROYO, M. G. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

_____. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ, J. E. & LEÃO, G. Quando a diversidade interroga a formação docente/, (Org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BAHKTIN. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARDIN. L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1986.

BAUER, M.W & GASKELL, G. (Org.) *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1999.

BITTENCOURT, C. M. F. Apresentação. História, Produção e Memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 30, n. 3, 204, p. 471- 473, 2004.

BOGDAN. R, & BIGLEN. S. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1991.

BORDIEU. P. *Os Usos Sociais das Ciências*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Lei 11.645/2008 – Dispõem sobre a inclusão da cultura africana e indígena nas aulas de história, literatura e artes em todas as escolas de educação básica brasileiras.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ MEC/SEB – Referências Curriculares do Ensino Fundamental, Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC/SEMTEC – Parâmetros Curriculares Nacionais de Primeira a Quarta Série, 1999.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

BRASIL/MEC. Lei de diretrizes e Bases nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 20/07/2012.

BRASIL/MEC. Lei Nº 11.741 - de 16 julho de 2008 – D.O.U de 17/7/2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em 10/01/2012.

BRASIL/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1997.

BRASIL/MEC. PNAE Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/pnld/index.html>> Acesso em 20/04/2013.

BRASIL/MEC. PNLD/FNDE, 2007. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/pnld/index.html>> Acesso em 22/05/2011.

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 - *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. Trad. Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. Trad. da Introdução Gênese Andrade. 4 ed. 1ª. Reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CANDAU, V. M. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: Anais da VIII ENDIPE – *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Florianópolis: p. 295 - 304, 1996.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

CARDIA, L. M. *Meu lugar agora é aqui: histórias e memórias de colonos e seringueiros para Rio Branco, Acre. Uma abordagem antropológica*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

CARDOSO, F. H. & MULLER, G. *Amazônia. Expansão do Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil. Leitura crítica compreensiva artigo a artigo*. 18 ed. (ampliada) Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER. R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990.

CHNDAIDERMAN. M. Minorias, Discriminação Étnica, Preconceito, Miséria. Da tragédia cotidiana a uma ética da alteridade. In: ABRAMOWICZ. A e SILVERIO. V.R. *Afirmando diferenças: Montando o quebra cabeças da diversidade na Escola*. Campinas- SP: PAPIRUS, 2005.

COUTINHO. C. N. *O Leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DEMO, P. *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

DURKHEIM. E. *As Regras do Método Sociológico*. 6 ed. São Paulo: Nacional, 1974.

ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

FARR, R. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (Org.) *Textos em Representações Sociais*. 4 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2003.

FERREIRA, M. R. A Ferrovia do Diabo: a história de uma estrada de ferro na Amazônia. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

FIERO, SEBRAE/RO. *Rondônia: perfil socioeconômico industrial*. Porto Velho-RO: Graff-Norte Editora, 2003.

FISCHMANN, R. Relevância da Dimensão Cultural na Pesquisa Educacional: Uma proposta de transversalidade. *ECCOS – Revista Científica*, São Paulo, UNINOVE, v. 7, nº 01, 2005.

_____. *Estado Laico* – São Paulo: Memorial da América Latina. 2010.

FORQUIN, J. C. Escola e cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

FRANCO, M. L.P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Ação Cultural Para a Liberdade*. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, P. e NOGUEIRA, A. *Teoria e Prática em Educação Popular*. Coleção Que |Fazer. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1989.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1994.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós.” In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Org.) *Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008, p.212 – 245.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1989.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. (trad. Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes) 4 ed. Rio de Janeiro: LFC, 2008.

GOMES, N. L. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as. In: DINIZ, M. V; NUNES, R. *Pluralidade cultural e inclusão na formação de*

professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

GONÇALVES, L. A. O; GONÇALVES e SILVA Petronilha, B.G. *O Jogo das Diferenças; o multiculturalismo e seus contextos*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONDIM, Maristella de M. R; DIAS, S. A. P. W.. *Português 4*. Brasília: Edição Preliminar, 1998.

GOODSON. I. F. Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, nº 35, maio/agosto, 2007.

GRAMSCI. A. *A Concepção Dialética da História*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HALL. S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A Ed. 2000.

HENRIQUES, R. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HILARIO, R. A. Escola de Linha em Rondônia: formação docente, diversidade discente e os saberes gestados no interior da floresta amazônica. *UNESP, Campus de Bauru*, 2013.

_____. *As faces da exclusão: políticas públicas de inclusão de crianças moradoras de rua no sistema formal de ensino*. In: Semana de Educação da Faculdade da Universidade São Paulo. São Paulo: Semana de Educação da FEUSP, 2008.

HOBBSBAWM, E. J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991*. Trad. Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFFMAN, J. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

JODELET. D. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH. S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

KRENAK. A. Uma Visita Inesperada. In: BENZI, L.D., VIDAL L.B, Fischmann, R. (Org.). *Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

KÖCHE, J. C. *Fundamentos da Metodologia Científica: teoria da ciência e da prática da pesquisa*. 14 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 1997.

KRUPPA. S. M. P. *O direito por Educação Básica: estudo de demanda social e atendimento público em uma microrregião urbana*. 2004.

_____. *Sociologia da Educação*. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. *Educação e o Mundo do Trabalho*. Programa Salto para o Futuro/ TV Escola, 2005.

LEÃO, G. P. e DINIZ, J. E. *Quando a diversidade interroga a formação docente*. 1 ed. Minas Gerais: Autêntica, 2008.

LEFEBVRE, H. Estrutura Social. In: MARTINS, J. S. (Org.) *Sociologia e Sociedade*. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1977.

LIBÂNEO, J. C. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED*, 2011.

_____. O dualismo perverso da escola brasileira: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento para os pobres. *Revista da Faculdade de Educação*, n. 38, v. 1, p. 16-26, 2012.

LIMA, A. M. de. Terras de Rondônia – aspectos físicos e humanos do Estado de Rondônia. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

LOUREIRO, J. J. P. *Cultura amazônica uma poética do imaginário*. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

LOURO, G. L. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.14, n. 2, jul./dez , 1989, p. 31-39.

_____. *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151 -172.

LUDKE, M. – *Formação Inicial e construção de identidade profissional de 1º Grau*. Anais da ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Florianópolis, 1996, p. 311-322.

LUDKE, M. & ANDRÉ M. *Pesquisas em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. S. *A Imigração e a Crise do Brasil Agrário*. São Paulo: Pioneira, 1973.

MOSCOVICI, Serge, *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

MARTINS, G. S. L. A pedagogia da arte e a desestabilização de discursos. *Revista Travessia*. Vol. 06, nº 03. 2012.

MARTINS, J. S. *A chegada do estranho*. São Paulo: HUCITEC, 1993.

- MASSINI, E. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MATTA, R. *Uma Antropologia Social*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1981.
- MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1994.
- _____. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. e J. S. (Org.) *Textos em Representações Sociais*. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- MORIN, E. Os 7 saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NOLASCO, S. Cultura Brasileira, Patriarcado e Gênero. In: BIASOLI - ALVES, Z.M.M e FISCHMANN, R. *Crianças e Adolescentes: Construindo uma Cultura de Tolerância*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. (Seminários 5, Ciência, Cientistas e Tolerância.)
- NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1991.
- _____. O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, A. (et al.) *Profissão Professor*. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, A. U. de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. *Estudos Avançados*. 15 (43), p. 185-206, 2001.
- _____. *Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: FFLCH-USP, 2007.
- _____. Território e Migração: uma discussão conceitual na geografia. *Conferência do Simpósio Nacional de Migração, Nação, Lugar e Dinâmicas Territoriais*. São Paulo: Depto de Geografia – FFLCH/USP/UGI, 1999.
- OLIVEIRA, R. P. de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu estabelecimento de justiça. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, 1999, p. 61-74.
- OLIVEIRA, V.; LEANDRO, E. L.; AMARAL, J. J. O. (Org.) *Migrações Múltiplas Olhares*. São Carlos: Pedro & João Editores/ Editora da Universidade Federal de Rondônia: EDUFRO, 2011.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A. U. (Org) *Geografia em Perspectiva*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PONTUSCHKA, N. N. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. *Terra Livre*, (14), 1999, p. 90 – 110.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola. *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 11-18.

_____. (Org.) *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

RIBEIRO, D. *Os Índios e a Civilização*. Petrópolis- RJ: Vozes, 1996.

ROSA, G. *A Terceira Margem do Rio*. In: *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. Disponível em: <http://www.releituras.com/guimarosa_margem.asp> Acesso em 26/05/2011.

SACRISTAN, J. G. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, T. T. M. da, *Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis- RJ: Vozes, 1995.

SCHILING, Flávia. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa. In: *Educação e Pesquisa*. v. 39, nº 1, p. 31 - 49, jan/mar, 2013.

SILVA Jr, J. A. da. Da Dissimulação à Desfaçatez: Homofobia e Diversidade Sexual *No Contexto Escolar*. *Revista Diálogos Críticos*, v. 1, n. 1, 2011.

SILVA, A. G. da. *Conhecer Rondônia*. Porto Velho/RO: ABG Gráfica e Editora, 1999.
_____. *Da Amazônia/Porto Velho – pequena história*. Porto Velho/RO: Palmares, 1991.

SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K.(ORG) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, H. J. Como se faz análise de Conjuntura. Petrópolis - RJ: Vozes, 1984.

SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano* (Org.) São Paulo: Brasiliense, 1993.

VALE, José Mizaél Ferreira do. Administração Educacional e Escolar. In: BORGES, Abel S. et al. *A Autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1993.

VIANNA, C; RIDENTI, S.. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Diferenças e Preconceitos na escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. 8 ed. São Paulo: Summus, 1998.

VITOR HUGO. *Desbravadores*. Porto Velho/RO, 1991.

Fonte: Professor Hugo Fotopoulos

APÊNDICES

1. ROTEIRO PARA O MEMORIAL DOCENTE

Pesquisa: Escolas de Linha, Formação Docente e Diversidade Discente

Pesquisadora: Professora Rosangela Aparecida Hilário

Orientação: Professora Doutora Nidia Nacib Pontuschka – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Nome:.....

Naturalidade:

- 01- Quanto tempo vive em Rondônia?
- 02- Por que o senhor/senhora veio viver em Rondônia?
- 03- Quais são as potencialidades econômicas do Estado?
- 04- Quais os obstáculos para a concretização das potencialidades econômicas de Rondônia?
- 05- A senhora/senhor é formado na Universidade? Qual licenciatura?
- 06- Há quanto tempo leciona em Escolas de Linhas?
- 07- Qual a diferença entre Escola de Linha e Escola “Polo”?
- 08- Quantos alunos estudam em sua Turma? É turma multisseriada?
- 09- Como é permanecer a semana inteira na Linha e só retornar para a casa aos finais de semana?
- 10- O que a senhora /senhor faz quando os alunos retornam para suas casas?
- 11- O que costuma fazer quando não está lecionando nas Linhas?
- 12- Como a senhora/senhor imagina o futuro das crianças desta Linha?
- 13- Qual a percepção que tem do futuro do Estado?

2. Memorial Professor da Escola do Distrito de Açaí

Meu nome é Júnior, tenho 26 anos e compartilharei neste espaço um pouco de minha vida, trajetória escolar e acadêmica com intuito de apresentar-me e fazer-me conhecido diante de quem vai avaliar estas minhas reminiscências sobre meu trabalho como professor da Linha e, da Escola do Distrito de Açaí.

Minha família é representativa da grande massa de pessoas que compõem e se multiplicam por Rondônia: formada por meu pai nordestino nascido no interior do Ceará (Passagem dos Bentos- que fica bem depois de Monsenhor Tabosa) era analfabeto, e minha mãe, filha de cabocla do baixo Amazonas (mas precisamente Alto Solimões) era neta de índia pega no laço e estudou até a antiga quarta-série do ensino fundamental. Minha mãe é da época que por aqui em Rondônia era tudo mato, não existiam ruas, era o chamado picadão, ou seja Linhas, sem energia elétrica, água canalizada, transporte público.

Meu pai veio para Rondônia, aos 18 anos de idade, após a morte de sua mãe, “Rosalina”. Meu pai era de uma família tão pobre que calçou o primeiro par de sapatos somente quando veio para este estado. Em mim é muito forte as lembranças dos ensinamentos de minha avó, que trago como preciosos tesouros, que costumava contar historias e lendas do Amazonas como: A Cobra Grande, O menino da cabeça de cuia, o Boto que enfeitiçava as moças... E indicava os chás para dor de barriga, cabeça, que davam e dão certo, e que na época me parecia absurdo que pudesse funcionar.

Minha infância foi numa pequena vila, bem próxima de Porto Velho, chamada Mineração Jacundá (MIBRASA),que era gerenciada pelo grupo ODEBRECHT. Eu não ia à escola porque tinha que ajudar na lida da pequena plantação que tínhamos para engordar nosso rancho. Mas, na época via meus vizinhos que iam estudar numa escola que tinha o formato da letra H, com o nome de “Centro de Ensino Presidente Tancredo Neves” (metodologia da escola particular Pitágoras de Minas Gerais – BH). Um fato que nunca esqueci, foi que num belo dia, vi um alvoroço na escola, e em seguida todos os alunos foram para a escola fardados, pois a Escola ia receber uma visita ilustre: o filho do presidente Tancredo Neves, porque seu pai estava muito doente e não poderia comparecer a este evento. Sua chegada foi maravilhosa: de helicóptero, e foi aquele alarme entre os alunos, pois até então nunca tínhamos visto um helicóptero tão de perto. Como nesse local, só existia uma escola que era essa, tudo girava em torno dos eventos da escola, que eram maravilhosos e bem organizados.

Na época da data comemorativa 7 de setembro, desfilávamos e era motivo de parar a pequena vila para verem o desfile, com bandeiras, alunos bem fardados e alinhados, professores orgulhosos de verem suas turmas organizadas, pais tirando fotos, enfim era “O evento”. Eu ficava querendo fazer parte daquele grupo que parecia tão importante.

Meu pai era chefe de setor (oficina mecânica) e por sinal ganhava na época muito bem e minha mãe (do lar), era encarregada da educação dos filhos. Um fato que não esqueço é que meu pai por ser analfabeto, não assumiu um cargo melhor, pois não sabia ler. E esse acontecimento me chamou a atenção, pois foi ali que pude ver que é através do estudo que alcançamos horizontes. E minha mãe até quis ajudá-lo contratando uma professora para alfabetizá-lo, mas sua ignorância não permitiu aprender. Ele dizia que era suficiente o que já sabia o que ele precisava era de dinheiro e não de saber ler. Não posso deixar de citar as visitas de minha avó, (que morava na capital, Porto Velho- RO), e levava para os netos, doces e bijuterias, no qual adorávamos e ficávamos ansiosos por essa visita. Tudo mudou em 1987 quando chegou aos ouvidos do meu pai que tinha umas terras perto de Ariquemes que estava vindo a flor d’água um minério mais precioso que ouro. Bastava ter sorte e vontade de garimpar. Foi aí que começou nosso inferno: mudamos para um lugar ainda mais precário do que antes. Fomos todos (inclusive a mamãe) ajudar ao meu pai na Garimpagem.

Nesta época meu pai começou a beber e a judiar de nos todos. Os finais de semana eram de terror: não tinha o que fazer, ele bebia, jogava bilhar, perdia e bebia de novo e no final do dia voltava para casa: sem dinheiro, bêbado, com raiva de todo mundo. Sua aparência nestes momentos não negava sua condição. *O pau cantava do primeiro ao sétimo.* Apanhávamos porque minha mãe não havia esquentado a comida, porque defendíamos minha mãe, porque chorávamos diante do horror que eram aqueles momentos. Todo mundo apanhava. Inclusive minha mãe. Que apanhava calada, sem se reclamar e ainda buscava nos proteger.

Quando eu fiz quinze anos conheci uma pessoa que me levou para Porto Velho. Eu, analfabeto e sem saber nada fui matriculado na escola e fui aprender a mexer com madeira construindo bancos, mesas, camas de madeira. Esta pessoa maravilhosa que me permitiu seguir o meu sonho de fazer uma graduação. Ele me trouxe para morar em Porto Velho e me ofereceu a oportunidade de concretizar todos os sonhos de infância. O medo de tudo não passar de apenas um sonho me envolveu com o máximo de atividades possíveis de modo a não “perder tempo” e conquistar tudo muito rápido. Recordo-me dele me oferecer duas possibilidades: fazer um curso chamado PROHACAP que habilitava pessoas que queriam ser

professores apenas nos meses de julho e janeiro ou fazer um ano de cursinho aguardando a expectativa do próximo vestibular, minha resposta foi tão rápido tamanho a instabilidade que vivia. Optei por estudar para ser professor no PROHACAP, óbvio. Em seguida precisava definir qual curso escolher, foi quando percebi que como não tinha a expectativa de cursar o ensino superior e não sabia o que realmente queria cursar. Eu tinha um vasto leque de possibilidades e foi um momento muito confuso para mim, troquei de curso 3 vezes antes mesmo de iniciar o semestre letivo. Acredito que a principal razão que me levou a escolher o curso de Pedagogia foi lembrar-se daquela escola da minha infância: as professoras tudo arrumada, com as crianças de fardinha, todo mundo limpinho, alegre aguardando o helicóptero. Naquela época não tinha esta moleza que é hoje: os pais cuidavam dos filhos. Os professores eram ótimos: lembro da dedicação e do fascínio com que eles apresentavam o conteúdo complexo desta área, transformando os conteúdos escolares em músicas e peças de teatro, jograis. Queria poder fazer o mesmo e de alguma forma retribuir a oportunidade que a vida tinha me dado. Voltando ao assunto escolar, nesse sistema de ensino, existiam campeonatos de redação em cada turma, olimpíadas de matemática, leitura de livros na biblioteca (que era bem ampla, espaçosa, cheinha de livros) que até hoje não esqueço minha primeira leitura que amei (O barquinho amarelo), chegava a entrar no livro e sonhar....

Ah! Como era bom.... E o prazer de cada aluno era ver sua redação no mural como uma das melhores, claro! É interessante frisar que essa instituição incentivava o aluno a ser o melhor ou quando não muito a estar entre os melhores, e eu aprovo essa forma de instigar a criança a buscar nem que seja por meio de competição. Pois acredito que nós seres humanos sempre precisamos de incentivos, senão perde o sentido e o próprio prazer em buscar e adquirir o que pretendemos. Os professores que ministravam as matérias eram da Universidade Federal de Rondônia, e todos os campi. Bem, até hoje, o que aprendi nesse tempo, levo para minha vida. Aos vinte e três anos retornei para a minha comunidade como professor formado em pedagogia. Poxa, que triste realidade ao chegar por aqui e encontrar uma escola pública e sucateada. E não foi nada fácil aceitar essa situação, já que o nosso padrão de vida mudou muito depois que chegamos do interior. Mas foi na escola pública que enxerguei o mundo aqui fora, e pude perceber que nada girava em torno de mim mesmo.

Encontrei uma escola, sem condições de estrutura, com salas superlotadas, quente, alunos indisciplinados, mal educados, e alguns professores muito grosseiros. Aprendi a ferro e fogo a me virar nesse novo sistema educacional tão desconhecido até então. Não posso deixar de mencionar uma colega de geografia do ensino fundamental que falava que no tempo dela,

ela estudava 30, 40 páginas para uma prova e que nem tinha morrido então nos podíamos também estudar essa quantidade ou mais de páginas de conteúdos. Era interessante que o ensino era totalmente tradicional e todo mundo aprendia. O professor avaliava por prova, ou quando não muito passava um trabalhinho valendo 2,0 pontos e era tudo ou nada na hora de resolver a prova, ou você estudava ou não tinha outro jeito, iria caminhar para a recuperação. E hoje em dia o aluno tem varias oportunidades, ele é avaliado por: participação, tarefas corrigidas, pesquisas, seminários, e eles ainda acham difícil estudar.

Não foi fácil, e nem é estudar, trabalhar. Nesse sistema de educação superior privado onde curso pos graduação, vi que não era fácil, tinha que estudar mesmo; deixa-me explicar melhor: quando é época de prova, eles passam muitos conteúdos para uma única prova, que tinha somente três questões, onde seriam escolhidas duas para responder. Mas, estou conseguindo sobreviver a estas e outras situações da academia.

Quanto às expectativas de trabalho e formação: de início eu pretendia trabalhar um período como professor da educação infantil, onde as crianças são mais educadas e receptivas e depois assumir um contrato como supervisor, mas sem demorar muito nesses cargos, pois não pretendo ficar muito tempo, quero algo que me proporcione trabalhar com projetos educacionais. Pois sabemos das dificuldades da função de ser professor, sabendo que, as nuances dessa profissão já não são de hoje, são problemas na estrutura organizacional, metodológica, alunos indisciplinados, pais que sobrecarregam os professores, diretores que exigem o cumprimento das políticas, mas sem ajudar o professor a desenvolver o seu trabalho. Enfim, são muitas situações que desmotiva o professor em ser professor.

Mas, as mães não gostaram de ter um professor do sexo masculino e solteiro para dar aulas para as crianças. Então, tive de me transferir para o ensino fundamental um. As crianças perguntam muito, querem saber da minha vida, não param quietas, não tem experiência de estudo. Os pais não estudaram, elas não têm material, não tem livros e não conseguem acompanhar o planejamento que fazemos. O pessoal da escola é muito legal: consegue compreender que os pais destas crianças não sabem o quanto é importante estudar e vão fazendo o possível para ficar o maior tempo possível.

Mas, as meninas querem casar, os meninos querem trabalhar e nos fazemos o possível para que fiquem até pelo menos terminar o ensino fundamental. Apesar de tudo a escola vai bem no rendimento do IDEB. Já ganhamos até prêmio em São Paulo: do Banco Itaú. Aqui também ganhamos prêmio: os professores das turmas melhores ganharam computador,

celular e um prêmio em dinheiro. Os outros não ganharam nada. Mas, o desafio nos obriga a trabalhar mais. Este ano ficou mais fácil: recebemos uma apostila com as aulas divididas já por conteúdo e devemos fazer um caderno volante que é verificado ao final do mês pela supervisora. Vai ajudar para que todos nós toquemos os conteúdos necessários para melhorar nossos índices. Este ano tem.

O ano que vem eu vou casar: para parar a falação sobre minha vida. Quero também tirar mãe daqui, levar para minha casa fora da Vila. Meu pai, se quiser, que morra neste lugar. Mas, eu vou embora com minha mãe. O pastor disse que sou predestinado e que Deus me escolheu. Faço o que posso para honrar a escolha Dele.

Enfim, assim que concluir esse curso, vou logo tentar outro em Metodologia do Ensino Superior, não podemos parar de buscar por conhecimento, e depois quem sabe um mestrado, e futuramente um doutorado para dar aula no ensino superior que é mais tranquilo de trabalhar.

3. Apêndice

Eu

Não sei bem como as lembranças de uma pessoa pode ser tema da pesquisa de outra. Mas, os textos que escrevi são muito mais coisas que guardei para mim, que não falo para todo mundo. Vontades que tive e passou. De comida, de doce, de não ir para a igreja. De ir para o piseiro com as amigas. Mas, meu cabelo e minha cor não me favoreceram. Nunca fui à noiva da quadrilha e não carreguei a bolsa da professora. Só são *negros* os pretos com dinheiro, com prestígio social. Aí, vai ficando mais claro, até mais bonito. Nós somos pretos, pretas e outras coisas que nem é bom dizer e escrever aqui. Vou escrever um pouco também para relatar minhas experiências vivenciadas durante o período de PROHACAP nas férias de janeiro e julho, de 2004 até 2007, para entender como fui construindo minha história de professora.

Três de janeiro de fevereiro de 2004. Essa é a data escrita na página do meu caderno de anotações em meu primeiro dia de aula como estudante de Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia. PROHACAP Recém-chegada, meus colegas e eu fomos bem recepcionados por nossos professores que iriam ministrar as disciplinas do primeiro período: cada semana era uma matéria. Faltavam professores em Rondônia, e os

professores formados em pedagogia podiam dar aulas de qualquer disciplina na escola. Por isto eu escolhi este curso. Só folgávamos no domingo, porque o pastor exigiu. Os professores se colocaram a nossa disposição para auxílio no que fosse preciso. Aceitei o desafio!

Quando eu era menina eu não queria ser professora. Eu queria ser princesa ou então modelo. Que nem a Lady Di. Mas, minha madrastra dizia que eu não era escolhida nem para noiva da quadrilha quanto mais para princesa. Eu: pretinha, *pobrinha*, feia e analfabeta. Mas, mesmo assim eu arriscava: brincava de desfilar, de ser coroada e de servir as princesas. Para falar a verdade, eu mesma acho que nunca fui coroada nem em brincadeira.

Para estudar tive de enganar ao meu pai: disse que queria estudar para ler a bíblia, ser uma serva melhor para Deus. Não sei se Deus já me perdoou por isto. Entrei na escola com 10 anos. Não era a melhor aluna, mas não era das piores. Sempre fui uma aluna tímida e quieta, não gostava que as pessoas ficassem olhando para mim. Eu queria ser invisível. Uma coisa muito ruim aconteceu comigo quando eu estava na segunda série: a minha madrastra me obrigou a ir para a escola sem pentear o cabelo pó causa de uma brincadeira que eu tinha feito de colocar a toalha de banho como se fossem cabelos longos e escorridos. Para sentir como era, sabe? Mas, ela falou que Deus não se agradava disto, arrancou a toalha e mandou ir. Eu fui andando e chorando. Era o final dos (anos) 80 e nunca ninguém tinha ouvido falar de bullying. Eu fui andando e as pessoas rindo, fazendo chacota, piada. Mas, quando chegou na escola os coleguinhas e a professora ficaram com pena de mim. Cuidaram de mim, deram abraço e conforto. Eu queria ter chorado mais para prolongar aquele abraço e aquele carinho. Decidi que sempre iria na escola. Lá era meu refúgio. Naquele tempo a escola tinha merenda uns dias e outros não. Depois começou a ter um projeto com o consórcio de mineradora. Então, a escola tinha professora que vinha de fora, merenda e brincadeiras e começou a ter médico, óculos, livros que vinham de São Paulo e do Paraná. Se eu analisar a situação por meu olhar de criança posso dizer que aquilo era tudo de bom, não tinha ninguém para ficar mandando fazer serviço de casa, xingando e ainda tinha televisão com antena e vídeo- cassete para ver filme. Uma vez por semana. Mas, hoje posso falar que foi um período esquisito: eu só podia ser *gente* na escola. Lá eu podia conversar, brincar e dizer coisas. Em casa, cada vez que meu pai chegava do garimpo rolava todo tipo de fofoca e acabava em espancamento. Aí, minha madrastra dizia que eu não era nada. Era só uma cruz que ela tinha que carregar.

Não havia sequer uma bicicleta para andar, nosso transporte era uma carroça que o vizinho tinha e os pés para *bater* na Vila. Não tinha naquela época e nem agora água encanada, energia, chuveiro e nem máquina de lavar. Quer dizer: algumas pessoas hoje gozam deste benefício da Vila. Mas, eu mesma nunca comprei uma máquina de lavar para minha madrastra. A *bicha* foi tão ruim para mim e meu irmão que acho pouco que se arrebente na máquina de lavar. Depois que o garimpo não pode mais ser feito por pessoas, nossa fonte de renda passou a ser a diária, naquele tempo de R\$ 7,00. (dois dólares e cinquenta centavos aproximadamente). Aos domingos íamos na igreja de manhã e de noite.

De vez em quando juntávamos umas pessoas e quando meu pai estava de bom humor, íamos tomar banho de rio.

PERCURSO de PROFESSORA

Nos primeiros períodos, especialmente nas disciplinas em que são exigidos pré requisitos necessariamente adquiridos na educação básica como leitura, compreensão e interpretação de textos, capacidade de síntese, reflexão e análise crítica, o conhecimento foi de difícil compreensão e aprendizagem. Conteúdos de disciplinas como Filosofia e Sociologia, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e História da Educação, exigiram muito esforço para o alcance dos objetivos traçados pelos professores. Alguns professores se esforçam para repassar os conteúdos de forma que os alunos realmente pudessem absorver ao máximo o aprendizado. Outros por sua vez limitaram-se em aulas expositivas ou na técnica de seminário, sem orientação. Outros ficavam aborrecidos por estarem perdendo férias conosco. Vinham dar aula, mas não viam a hora de acabar logo.

A prática de leitura foi também um dilema por dois lados: particularmente, minha dificuldade maior foi em relação ao pouco tempo que dispunha para estudar. Desde o início do curso sempre trabalhei: vendia sapatos em Ariquemes, fazia faxina o que precisasse. Apesar do esforço para conciliar os horários, posso dizer que estudar e trabalhar ao mesmo tempo é possível, mas não é bom. Para alguns estudantes essa questão é mais tranquila, mas no meu caso, não foi, mas mesmo assim, tive que continuar a fazer as duas tarefas ao mesmo tempo, pois precisava de emprego. Tinha uns colegas que tiveram mais sorte: eram professores já. Só precisavam do título.

Trabalhar na escola pública com alunos carentes é um desafio para todo educador, pois vai encontrar crianças que pela primeira vez está adentrando naquele universo assim como outras crianças que já está nele há alguns anos. Para quem chega no novo ambiente há o desafio da superação e para o professor o desafio é manter o aluno na escola. Pelo menos no Distrito. (...) Outra diferença de muito impacto é a diferença entre escolas particulares e escolas públicas. Você percebe que a maneira de lidar com as situações são diferentes. Na escola particular o aluno tem horário, disciplina em sua rotina e o próprio professor a “preocupação” de está ensinando o aluno. Na (escola) pública, não generalizando é claro, os compromissos são esquecidos.

Se eu pudesse escolher alguma coisa em minha vida, queria ter nascido em outro lugar, em outra família. Quem sabe no Sul, com família de olhos claros. Talvez, eu fosse feliz daí...

(Excertos do memorial de trinta páginas da Professora LM, Distrito do Açaí, Ariquemes)