

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA POS-GRADUAÇÃO
E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ROSELENE FEITEIRO DE MELO

**A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA PARA OS JOVENS
REASSENTADOS DO RUC JATOBÁ NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA
(UHE) BELO MONTE EM ALTAMIRA NO PARÁ**

SANTARÉM-PARÁ

2021

ROSELENE FEITEIRO DE MELO

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA PARA OS JOVENS REASSENTADOS DO RUC JATOBÁ NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA (UHE) BELO MONTE EM ALTAMIRA NO PARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr. Doriedson Alves de Almeida

Linha de Pesquisa: Formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia.

SANTARÉM-PARÁ
2021

Melo, Roselene Feiteiro de.

A trajetória da educação escolar ofertada para os jovens reassentados do RUC Jatobá no contexto da construção da (UHE) Belo Monte em Altamira no Pará / Roselene Feiteiro de Melo. - Santarém, 2022.
175fl.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação). Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Instituto de Ciências da Educação - ICED. Programa De Pós-Graduação em Educação - PPGE. Mestrado em Educação.
Orientador: Doriedson Alves de Almeida.

1. Educação. 2. (UHE) Belo Monte. 3. Memória. 4. Territorialidade. 5. Ensino Médio. 6. Projeto Mundial. I. Almeida, Doriedson Alves de. II. Título.

UFOPACampus Rondon

CDD 23.ed. 370.11

ROSELENE FEITEIRO DE MELO

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA PARA OS JOVENS REASSENTADOS DO RUC JATOBÁ NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA (UHE) BELO MONTE EM ALTAMIRA NO PARÁ

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - Mestrado Acadêmico em Educação, para fins de defesa, sendo parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação pela UFOPA.

FOLHA DE APROVAÇÃO: 13/10/2021.



Prof^o. Dr. Doriedson Alves de Almeida Orientador/Presidente da Banca
PPGE-UFOPA



Prof. Dr. Zair Henrique Santos - Examinador Interno
PPGE- UFOPA



Profa. Dr. Raquel da Silva Lopes - Examinadora Externa
UFPA-Altamira



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLOGICA INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ATA DE DEFESA

Nº 71

Ata da sessão pública referente à defesa de dissertação intitulada A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA PARA OS REASSENTADOS DO RUC JATOBÁ NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA (UHE) BELO MONTE EM ALTAMIRA NO PARÁ, para fins de obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração Educação na Amazônia, pelo(a) discente ROSELENE FEITEIRO DE MELO (matrícula 2019101039 - início do curso em 03/2019), sob orientação do(a) Prof.(a) Dr.(a) Doriedson Alves de Almeida.

Aos 13 dias do mês de outubro do ano de 2021, às 09 horas, por meio de vídeo conferência *Google Meet*, reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação em epígrafe, aprovada pela Executiva do Colegiado do Programa conforme a seguinte composição:

Dr.(a) Doriedson Alves de Almeida - Orientador(a) - Presidente

Dr.(a) Raquel da Silva Lopes - Membro titular externo

Dr.(a) Zair Henrique Santos - Membro titular interno

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

Aprovado (a), fazendo jus ao título de Mestre em Educação

Reprovado (a)

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente ata lavrada e assinada pelo(a) senhor(a) Presidente da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

Dr.(a) Doriedson Alves de Almeida - Orientador(a) – Presidente

Roselene Feiteiro de Melo-Mestranda

DEDICATÓRIA

A Deus, minha mãe (em memória),
meu irmão Charles (em memória) e
meu pai todo meu amor que será
eterno enquanto eu viver.

AGRADECIMENTOS

Indubitavelmente, como seres sociais que somos, necessitamos uns dos outros para nossa sobrevivência. Ainda que estejamos sós, indiretamente nos envolvemos e precisamos das outras pessoas. Somos seres de relações. Reconheço essa dependência, mesmo com as dificuldades que tenho em procurar ajuda. Mas, foi justamente nas minhas limitações, que vos encontrei e me cerca a completude, o apoio, o socorro bem presentes na tribulação. E tudo isso faz parte do plano de Deus para todos nós. Ele quer que sejamos seres dependentes dele e uns dos outros. É do amor de Deus que dependo e continuo vivendo. O seu amor por mim é tão grande que me cercou, com todo carinho, de pessoas que me fortaleceram (e fortalecem) e inspiraram (e inspiram) a crescer em todas as áreas de minha vida.

Assim, sou sua serva. Devo a Ele tudo o que tenho e o que sou. “Ao Deus Eterno e Imortal, invisível, mas real”, a Ele toda honra e toda a glória! E por meio d’Ele, estendo os meus mais sinceros agradecimentos:

À minha *família*: minha mãe (em memória) *Vanda Silva Feiteiro*, meu porto seguro, minha inspiração, minha maior incentivadora, sem ela, não teriam conseguido chegar até aqui. Ao meu pai *José Moacir Feiteiro* onde em mim, há muito dele; ao meu único mano *Charles Jean Feiteiro* (em memória) que faleceu justo quando lutava para conseguir passar no Mestrado, quase desisti, porém a força de vencer foi maior; as minhas irmãs *Sônia Aparecida Feiteiro Portugal*; *Sandra Regina Feiteiro*; *Rosane Freiteiro*; *Charlene Feiteiro*, que me aturaram nos momentos de estresses e comemoram verdadeiramente comigo essa conquista, a meus filhos maravilhosos: *Gilcilene Feiteiro de Melo*; *Bruna Carolina Feiteiro de Melo*; *Luiz Gustavo Feiteiro de Melo*; *Selmir Emídio de Sousa*; o meu ex-companheiro *Gerbson Lameira de Melo* pelas palavras de incentivo e a todos que me fizeram experimentar um amor incondicional (amo vocês do tamanho do universo e além), mesmo não entendendo minhas ausências e aflições, não querendo mais ouvir as palavras “mestrado” e “Santarém”, foi forte, “cursando” comigo esse mestrado e por vezes resgatou-me do cansaço do estudo, com argumentos, estratégias e alegrias. Aos meus (minhas) sobrinhos em especial a *Juliana Feiteiro Silva* e a Mestre *Jéssica Feiteiro Portugal* que me aguentou fortemente no período de ingresso e estudo.

Aos professores doutores *Leonardo Zenha Cordeiro* e *Doriedson Alves de Almeida*, por dedicar seu tempo na construção dessa dissertação, orientando,

corrigindo, responsável por muitos *insites*, sempre respeitando as ideias que lhes eram apresentadas. Sua energia, disposição e incentivos são inspiradores.

À escola Estadual de Ensino Médio Odila de Sousa e os participantes da pesquisa, professores, gestores, docentes e discentes das Escolas dos novos bairros de Altamira/PA que, por meio deles, concluímos esse estudo e trocamos ricas experiências.

Aos *colegas* de mestrado, com quem tive a oportunidade de ter momentos importantes de construção de conhecimento, de reencontros e parcerias de relações de incentivo e desabafos. À linha de pesquisa 3: “Formação Humana em contextos formais e não formais na Amazônia”, que favoreceu uma maior aproximação entre os colegas. Ao grupo de Pesquisa Oficiber/UFOPA/ Amazônia a qual faço parte.

A cada um dos *meus amigos (a)s*, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando durante todo o processo e, principalmente, na fase final desse trabalho.

Aos docentes do PPGE, de quem tenho admiração, pelos profissionais que são, pelo privilégio que tive em aprender com vocês, incentivando sempre nos momentos decisivos.

À Universidade Federal do Oeste do Pará, por investir seriamente na formação do povo amazônico e pelas oportunidades lançadas para o meu crescimento acadêmico e profissional.

À Prefeitura Municipal de Altamira/PA, por permitir meu afastamento profissional para dedicação ao mestrado, bem como, a todas as pessoas que contribuíram na construção das informações e dados aqui apresentados.

Esse agradecimento ainda segue para todos que, ao olharem essa pesquisa, sintam ter contribuído de alguma maneira ou, que por meio desta, de alguma forma seja influenciado na mudança de atitude em relação ao imaginário poético dos marginalizados e oprimidos pelo sistema capitalista, fortalecendo e/ou construindo ações dentro de um contexto desigual. A meu cunhado Mestre Robson Lopes e minhas irmãs Sônia Portugal e Rosane Freiteiro, sem eles não teria trilhado o caminho correto para o sucesso desta dissertação. E o amor (Adalto Barros) que esteve comigo do início ao fim deste projeto de vida.

A todos, abraços!

“Em um país como o Brasil, manter a
esperança viva, é em si, um ato
revolucionário”.

(Paulo Freire)

MELO, Roselene Feiteiro de. **A trajetória da Educação Escolar ofertada para os jovens reassentados no RUC Jatobá no contexto da Construção da (UHE) Belo Monte em Altamira no Pará.**

RESUMO

O presente trabalho investiga o modo no qual ocorreu a trajetória e oferta da educação escolar para os jovens do Reassentamento Urbano e Coletivo (RUC) Jatobá no contexto da Construção da (UHE) de Belo Monte. Para tanto, escolhemos a EEEM Prof^a. Odila de Souza no município de Altamira no Pará, com o propósito de analisar o curso do processo educacional ofertado para os reassentados; compreender os caminhos da Educação Escolar no novo território; identificar os impactos socioeducacionais entre os moradores oriundos dos bairros alagados. Trata-se, da análise de concepção pedagógica da vivência de protagonismo dos jovens reassentados, moradores do igarapé Ambé, matriculados na nova escola de Ensino Médio, implantada no cenário da UHE Belo Monte. Este estudo, parte da memória dos atingidos através dos relatos, no intuito de apresentar os principais impactos geográficos e culturais influenciadores no vigente contexto. A pesquisa é de cunho qualitativo (MINAYO, 1994; LAKATOS E MARCONI, 2012), inicialmente com revisão bibliográfica, empírica e documental: indicadores sociais e educacionais; regulamentos disponibilizados em *sites*; documentos oficiais dos órgãos públicos (municipais e estaduais); relatórios e documentações das escolas analisadas. O estudo envolve métodos de revisão integrativa (MENDES, SILVEIRA E GALVÃO, 2008); narrativas orais (ZUMTHOR, 1993, 2000; PORTELLI, 1997; POLLAK, 1989; LIMA, 2003); análise da trajetória (FREIRE, 2016; VEIGA, 1995; RAMOS et al 2014; PEREIRA, 2009), observação participante, realização de entrevistas semiestruturadas. Nessa perspectiva, os instrumentos principais de coleta de dados foram: questionário, entrevistas (*on-line*) e presenciais, sendo os participantes: 05 professores, 01 diretora, 05 reassentados e 12 alunos. Assim, os resultados comprovaram, a partir da desterritorialização, um processo educacional incipiente, devido: improvisação na organização dos RUSc, relacionadas a política tardia de implantação das políticas públicas necessárias e de apoio para que o alunado se matricule e permaneça na escola; as memórias, demonstraram a fragmentação cultural da identidade dos impactados junto a abalos marcados pela ruptura dos costumes, lugares e modo de vida; o trajeto, demonstrou a queda no índice da qualidade de ensino e aproveitamento escolar dos alunos, mesmo com a implantação do Projeto Mundial. Nesse sentido, concluímos que: i) as mudanças territoriais a partir da construção de grandes empreendimentos, como Belo Monte, causam desestruturações na vida dos reassentados; ii) é reconhecível o esforço e empenho de todos os seguimentos da comunidade escolar, embora, a educação ofertada não foi a contento, incidindo com o alto índice de evasão escolar e baixo aproveitamento, visíveis nos rendimentos escolares dos reassentados, em função da ineficácia das condicionantes da empresa Norte Energia. iii) a transferência dos alunos da EMEF CEPEC para a EEEM Prof^a. Odila de Souza não recebeu o tratamento necessário para que os agentes externos à educação deixassem de influenciar a permanência dos alunos na nova escola e não garantiu a efetivação do Projeto Político Pedagógico PPP voltado para o momento de transição.

Palavras-chave: Educação. (UHE) Belo Monte. Memória. Territorialidade. Ensino Médio. Projeto Mundial.

MELO, Roselene Feiteiro de. The trajectory of school education to the residents of Urban Collective Resettlement Jatobá (UCR) in context of construction of Hydroelectric plant of Belo Monte of Altamira, in Pará.

ABSTRACT

The actually study investigate the form, in which, happened the trajectory of school education to the woung of Urban Collective Resettlement Jatobá (UCR) in context of construction of Hydroelectric plant of Belo Monte. For this purpose, choose the EEEM Prof^a. Odila de Souza in municipality of Altamira, in Pará, with the proposit of to analyze the course of percuse educational given in new territory; understand the way of school education in new territory; detect the impacts socio educations among deriving of flooded villages. This is Pupils resellted of MEF CEPEC (finished in 2016), residents of Ambé river, registered on new school of middle school, implanted on time of Belo Monte. This study, come of memory of affectedes, through of the relates, with objective of present the mains geographic and cultural impacts influences in the current school context. The research is of modo qualitative (MINAYO, 1994; LAKATOS E MARCONI, 2012), first with revision bibliographic, empirical and documental: social indicators and educations; regulations made available in sites; official documents of public (district and station departments); reports and documentations of analyzed schools. The study involves method of revision integrative (MENDES, SILVEIRA E GALVÃO, 2008) and oral narratives (ZUMTHOR, 1993, 2000; PORTELLI, 1997; POLLAK, 1989; LIMA, 2003), trajectory analyze (FREIRE, 2016; VEIGA, 1995; RAMOS et al 2014; PEREIRA, 2009), observation participant, realization of semi structured interviews. In this perspective, the main instruments of the data collection were inquest, interview (on-line) and present, being the participant: five teachers, one director, five and twelve pupils. Like that, the fadings, comprovated, starting from of deterritorialization, one educational process incipient, because: improvisation on organization of RUCs, linked the late political of implantation of publics political need and the sustentation for pupils' ingress and remain in school. The memory's demonstrated the cultural fragmentation of identification of impacted near the shocks happened for break of the customs, pleace and form of live; the trajected show the drop in fall in of quality of teaching and educational attainment of pupils, although the implantation of Projeto Mundiar. Like that, finished that: The territorial change from construction of big developments, with Belo monte, causing disruption on life of the resettled. Is recognized the effort and commitment of all the segments of the school community, although, the education given doesn't were good, with the high school evasion index and down low exploitation, in school income of resettled, because inadequacy of constraints the company Norte Energeia. The changed of pupils fo EMEF CEPEC for EEEM Prof^a Odila de Souza don't received the essential condition for that the outside agent's education don't influence the permanency of the pupils on school and don't' given the effectuation of the Political Pedagogical Project linked for the moment of transaction.

Key words: Education. (UHE) Belo Monte. Memory. Territoriality. Middle School. Projeto Mundiar.

RUC Jatobá kam mē kute pi'ók jarenh Ijukri ari ne otem kadjy UHE Belo Monte kute memã kaben jarēnh Altamira Pará kam

Kwy ã ujarenh

UHE Belo Monte kute arēnh kam ne RUC Jatobá kam nhyj me kute pi'ók no'ók ijukri ari kadjy abeje ari mrã. Ne kam arym ar me kute Pi'ók jarenh djã nhidji bê Professora Odila de Souza kabi me õ Kri nhidji bê Altamira Pará kam; ne kam me kute pi'ók õ kabi o tem kadjy ne kute mar kadjy amu ijukri õ me djwynh kadjy mar ne o àpēnh kadjy ne kam arym apynh õ myja kam kukràdjã arenh o tem kadjy. Ne kam me bê pi'ók jarenh djwynh ã kâtãm ja amrebêx (amex bê 2016 kam o krã yr ja) pi'ók jarenh djã bê CEPEC kam, me ja me bê pakretire nhidji bê Ambé kam me ja ne me arym pãnh me kute pi'ók jarenh djã nykam aminhi rē UHE Belo Monte kute me mã arenh. Me àpêx ja ne kute amu amrebêx myja kute amijo punu o tem jadwy amynh, apynh pykakam myja kute aminhipêx kêt, ne me kukràdja ja djwy ne kam pi'ók kunhõ nhym me kute mar kadjy. Me kute kukràdjã mar (MINAYO, 1994; LAKATOS E MARCONI, 2012) ne kute o biknoro kêt kadjy ne me àpēnh ja, kadjy dja me kabi kadjy õ pi'ók djwynh o kum kraj: dja kam me mã akre djwynh kuni ja; apynh õ kukràdjã kute nêje me akre ja kuni arym pi'ók kam nõ; õ pi'ók kam ã karõ ja dja kuni kadjy o munh kumrenh. Me àpêx ja kadjy dja prine kukràdjã kuni o atom mex, me àpēnh ãno dja kute omunh kadjy, me kukwêre kadjy prine ã ujarenh. Apýnh me õ pi'ók kam kukràdjã o atom kadjy ne (MENDES, SILVEIRA E GALVÃO, 2008) me ã ujarenh (ZUMTHOR, 1993, 2000; PORTELLI, 1997; POLLAK, 1989; LIMA, 2003), amybymã me kukwêre ne bir me tãri me kukwêre ja, kam apynh me kam ngēnh ne mêbê: pi'ók jakredjwynh bê 5, krãkam me àpêx bê 1, ne kôt mar djwynh bê 5, ne me bê pi'ók jarenh djwynh bê 12. Dja kam ar kute kaben õ o wakenh abeje, nhym yr bôx kêt, nhym me arym ã kangõnh mo kraj mykam bir: dja mebê RUCs amim ngyrk ne arym kadjy aben o atom, me kute me runh kaben ã pi'ók ja kôt o tem kêt kam ne me kute arek me kôt o kangõnh nhym me bê pi'ók jarenh dwynh kute arek pi'ók jarenh o tem kadjy; pi'ók ja kute arenh kam ne apynh me õ myja kêt ja ne me arym kukràdjã tum mar ngrire ane ne arym ate kukràdja o aben nhikwê nhãm kukràdja ja man nhãm ãdwy ma ane, apynh me ba djãri; nhym be jakam ne me kute pi'ók jarenh kôn h otem ja ne arym atemã nhym me õ pi'ók jarenh djã djwynh ja kam kute pi'ók jarenh kêt, ate me õ projeto dwynh kajgo. Kam ne bar arym: i) me õ pyka djynh bingrãnh ja ma mykam bir ngô bê ijê kam idji bê Belo Monte, ja ne prine me õ pyka djwynh ja o ajken: ii) nãm me õ pi'ók jarenh djã djwynh ja ,prine amim kam myja djumwry mex ,nhym kam me atemã ja mebê amijo àmtà prime mebê kre jaê, Norte Energia kute prine myja o bikenh kam ne myja kute aminhinomã menh kêt ja. iii) Mebê pi'ók jarenh dwynh kute EMEF CEPEC kurum aminhidji o pôx ne pãnh EEEM Professora Odila de Souza ja mã aminhidji renh ja ne me kam àpēnh djwynh kute me o mex yr bôx kêt te me kute pi'ók jarenh otem rã ã mã nhym kum manhkutã kêtumrenh ne kam me kute projeto bê PPP ja kadjy kaben õ jarenh kêt ne.

Palavra chave: Pi'ók kam kukràdjã. (UHE) Belo Monte. ã ujarenh. Me õ pyka ã ujarenh. Ensino Médio. Projeto Mundial

Tradutor: BEP KAMRÔTI XIKRIN

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Área de Influência Direta
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio
ISA	Instituto Sócio Ambiental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PR	Projeto de Reparação
RUCs	Reassentamentos Urbanos e Coletivos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UHE	Usina Hidrelétrica de Belo Monte
CCE	Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará
ASFORT	Associação dos Fornecedores de Cana de Açúcar da Transamazônica
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
UFPA	Universidade Federal do Pará
CREAX	Centro Regional de Educação Ambiental do Xingu
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal
PDRSX	Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável
FVPP	Fundação Viver, Produzir e Preservar.
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
AFAJA	Associação dos Moradores do Ruc Jatobá
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
PBA	Plano Básico Ambiental
DRP	Diagnóstico Rápido e Participativo
BUM	Barracão de Usos Múltiplos
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Pará
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
PM	Projeto Mundiar

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 -Dimensão territorial do 3º maior município do mundo em extensão	34
Mapa 2 -Mapa das ADAs afetados pela UHE Belo Monte	41
Mapa 3 – Localização das ADAs Urbanas em Altamir/PA	49

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 -Abertura da Rodovia Transamazônica em (1970).....	37
Imagem 2 -Vista da praia do Arapujá antes e depois da UHE Belo Monte	38
Imagem 3 -Moradias construídas para os migrantes na década de 1970.....	39
Imagem 4 -Moradias do RUC Jatobá em Altamira/PA	39
Imagem 5 -Índia Tuíra no Encontro das Nações Indígenas em ATM/PA (1989).....	42
Imagem 6 -Estrutura das novas moradias nos RUCs	51
Imagem 7 -Luta dos moradores junto ao MAB (RUC) Jatobá	63
Imagem 8 -Manifestações contra a implantação da UHE de Belo Monte	64
Imagem 9 -Protesto liderado pelo MAB contra a UHE Belo Monte	65
Imagem 10 -Atingidos pressionam a Norte Energia para retomada do PR.....	68
Imagem 11 - Fluxograma da RI embasada em evidências científicas	70
Imagem 12 -EEEM Profª. Odila de Souza, localizada no RUC Jatobá	90
Imagem 13 -EMEF CEPEC (Momento do Plantão Pedagógico bimestral)	92
Imagem 14 -Progressão do IDEB da EMEF CEPEC (2009/2017) 1º ao 5º ano.....	94
Imagem 15 -Progressão do IDEB da rede Pública Municipal 1º ao 5º ano	95
Imagem 16 -Progressão do IDEB da rede Estadual 1º ao 5º ano	95
Imagem 17 -Progressão do IDEB da rede Municipal (EMEF Dom Clemente)	97
Imagem 18 -III Mostra Literária da EMEF CEPEC	105
Imagem 19 -IV Mostra Literária da EMEF CEPEC.....	105
Imagem 20 -V Mostra Literária da EMEF CEPEC.....	106
Imagem 21 -Club Secreto da Poesia da EMEF CEPEC	108
Imagem 22 -Fanfarras da EMEF CEPEC	109
Imagem 23 -Concurso de Desenho: “Construindo um novo planeta”	110
Imagem 24 -Turma do Projeto Mundiar (2019)	131
Imagem 25 -Confraternização e encerramento (15/01/2020).....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Linha do tempo: antes, durante e depois da UHE Belo Monte.....	44
Quadro 2 -Renda e empregabilidade nos RUCs	53
Quadro 3 -Categorias de atingidos por Belo Monte zona urbana e rural	66
Quadro 4 -Dados da CAPES.....	77
Quadro 5 -Critérios Aplicados	78
Quadro 6 -Levantamento do Estado da Arte com a Revisão Integrativa.....	78
Quadro 7 -Categorias analíticas dos estudos selecionados.....	80
Quadro 8 -Indicadores Educacionais e metas da EMEF CEPEC.....	100
Quadro 9 – Espaço físico da EEEM Profª. Odila de Souza.....	111
Quadro 10 -Dados do desempenho acadêmico da escola.....	115
Quadro 11 -Aproveitamento – Ano 2019 da EEEM Profª. Odila de Souza.....	115
Quadro 12 Análise dos critérios de eficácia escolar.....	117
Quadro 13 – Identificação de requisitos e características críticas.....	118
Quadro 14 -Clima Escolar	118
Quadro 15-Os pais e a comunidade escolar	119
Quadro 16 -A Gestão de pessoas	119
Quadro 17 -A Gestão de processos	120
Quadro 18 - Infraestrutura e Resultados	121
Quadro 19 -Requisitos principais a serem melhorados.....	121
Quadro 20 - Consolidação das forças/fraquezas/oportunidades/ameaças	122
Quadro 21 -Fundamentos da metodologia telessala: PM	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -Número médio de pessoas por moradia nos RUCs.....	50
Gráfico 2 -Estilo de Moradia antes da UHE Belo Monte.....	52
Gráfico 3 -Índice de Homicídio de Altamira/PA	57
Gráfico 4 -Metas do Projeto de Reparação	62
Gráfico 5 -Progressão do IDEB (2009/2015) do 6º ao 9º ano	96
Gráfico 6 -O IDEB da EMEF CEPEC/Município/Estado.....	98

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. INTRODUÇÃO	22
2. CONTEXTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO ANTECEDENTES A UHE BELO MONTE	31
2.1. UHE Belo Monte: o terceiro surto de desenvolvimento e impactos na região de Altamira e Transxingu	34
2.2. A Região Transxingu e as populações impactadas	41
3. A UHE BELO MONTE: IMPACTOS E DESAFIOS; LUTAS E DIREITOS	45
3.1 RUC Jatobá	51
3.2. Problematizando os Impactos	57
3.2.1 Lutas: MAB X Projeto de Reparação	62
4. PERCURSOS METODOLÓGICOS	71
4.1 Estado da Arte	78
4.1.2 Contexto qualitativo e a coleta de dados	84
4.1.3 As Narrativas Orais	87
5. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA PARA OS JOVENS DO RUC JATOBÁ	90
5.1 Perfil das Escolas e dos participantes da pesquisa	91
5.2 A Experiência da Escola de origem dos alunos transferidos	94
5.3 Processo Educacional ofertado para o RUC Jatobá	96
5.4 A EMEF CEPEC	96
5.4.1 O que garantiu o sucesso do IDEB da EMEF CEPEC	100
5.4.2 A EEEM Prof. Odila de Souza.....	111
5.4.3 Análise situacional da Escola.....	117
5.4.4 Avaliação estratégica da Escola	124
5.4.5 Projeto Mundial: uma medida paliática no contexto educacional	126
5.5 Trajeto da EMEF CEPEC para a EEEM Odila de Souza	135
5.6 Na trajetória: o descaminho da educação.....	142
5.7 O Protagonismo Juvenil: necessidade social de autonomia	147
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	162
APÊNDICE A- Questionário dos Alunos	163
APÊNDICE B- Entrevista com professores e gestor	168
APÊNDICE C- Entrevista com os reassentados	170
APÊNDICE D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	172
ANEXOS	174
ANEXO A - PPP DA ESCOLA CEPEC	175
ANEXO B- PDE DA EMEF CEPEC.....	176

APRESENTAÇÃO

Com o objetivo de analisar a trajetória da educação escolar ofertada para a população do igarapé ambé que foram transferidos para o (RUC) Jatobá em Altamira/Pá, por ocasião do contexto da construção da (UHE) Belo Monte é que este trabalho se define.

Ninguém, minimamente ajuizado, pode aceitar que a educação fique em segundo plano quando se fala em mudanças de territórios, migrações urbanas, reassentamentos e implantações de grandes empreendimentos. No entanto, seria ingenuidade considerar que o “progresso” vindo para a cidade de Altamira no Pará, com a Construção da Hidrelétrica de Belo Monte¹, iria priorizar a educação. Pelo contrário, aconteceu mecanicamente, como fluxo da categoria do processo de desenvolvimento materialista impulsionado pela modernidade capitalista.

Ao observarmos o histórico da implantação da UHE Belo Monte, é possível perceber a contradição entre o discurso da empresa e a prática na preparação e atendimento as famílias reassentadas. Houve descompromisso da proposta inicial em relação ao Projeto de Reparação PR², desmobilizando a rotina e a vida dos reassentados, dificultando o acesso e permanência na escola.

Diante disso, é relevante ter clareza acerca dos mandos e desmandos deste contexto migratório que, para os reassentados, as imposições marcaram formas inadequadas de sobrevivência no que tange a economia e o sustento das famílias, promovidas sem o devido conhecimento das condições estruturais de cada reassentado, sendo determinada pela lógica suicida de máxima lucratividade no curto prazo, não se importando com os valores culturais dilacerados dos moradores que foram remanejados para os seis novos bairros a partir da construção da barragem.

Desta feita, optar e trabalhar com este tema: “Trajetória da educação escolar ofertada para os alunos no RUC Jatobá”, por ocasião da mudança para um novo bairro, considero a continuidade do meu percurso familiar e profissional. A minha

¹A Usina Hidrelétrica de Belo Monte é uma Usina Hidrelétrica brasileira da bacia do Rio Xingu, próximo ao município de Altamira, no norte do estado do Pará.

²O projeto de Reparação era o plano de atendimento as famílias remanejadas que tinha como objetivo identificar e indenizar ou compensar a população que habitava o território ou tinha vínculo com os recursos necessários à implantação do empreendimento, como as famílias remanejadas para a formação do reservatório da Usina ou trabalhadores que desenvolviam suas atividades no rio Xingu. Constituía na criação de barracões nos cinco novos bairros feitos e o do pedral ainda em construção a partir da construção da barragem de Belo Monte com intuito de atividades participativas direcionadas as populações de maneira econômica.

contribuição se dará na intenção de problematizar e apontar caminhos que envolve as inferências educacionais em contextos impactantes.

Após 20 anos de docência em escola pública, vislumbro, a educação deve ser repensada, planejada, cuidadosamente nos contextos de mudanças, principalmente quando a população passa pelo processo de desterritorialização³ e reterritorialização⁴, conforme ocorreu com os alunos da EEEM Prof^a. Odila de Souza.

Em síntese, posso dizer que minha família, desde os avós passaram por processos migratórios. Inicialmente, meus avós imigraram de Portugal e Itália para o Brasil. Meu pai e mãe migraram de São Paulo para a região da Transamazônica na década de 1970. Sempre estive associada ao fato de instalação em novos territórios e desde cedo percebi que na educação, as escolas sofrem um processo “descontínuo”⁵. Por isso merece uma atenção específica para aliviar os impactos ocorridos por conta destas mobilizações urbanas ou rurais.

Para Ianni (2004, p. 99-100) a condição de migrante é, “simultaneamente, a condição de quem está aqui e lá, em duas ou mais situações, perspectivas e modo de ser”. Sempre tenho essa percepção por ter nascido em pleno período de migração para a rodovia Transamazônica. Sem acesso a Educação Infantil, iniciei meus estudos na 1ª série do primeiro grau⁶ em classes multisseriadas⁷. Andávamos dez quilômetros para ir e voltar todos os dias e quando chegava à porta da escola cantava em filas de meninos e meninas o “Hino Nacional” até levantar a bandeira que ficava no alto, balançando e enfeitando o céu de fumaça que vinha da Usina. Este momento,

³ A desterritorialização compreende os mecanismos que separam o território das suas “raízes” sociais e culturais. (HAESBAERT, 1997).

⁴ A reterritorialização vem a ser a criação de novos vínculos em substituição aos perdidos (HAESBAERT, 1997).

⁵ No campo educacional, trabalhar os conceitos de “continuidade” e “descontinuidade”, segundo Peter Spink ainda é um assunto novo neste contexto. Neste sentido a (des) continuidade contém em seu discurso, o continuísmo, identificado na ideia popularizada de que: “as coisas mudam, mas continuam iguais”. A (des) continuidade significa um constante retorno ao ponto zero; uma condição essencial ao continuísmo, mantendo três as coisas inalteradas. Ou seja, a essência da (des) continuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; a repetição constante do “novo” para manter as relações de poder estabelecidas (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999, p. 56).

⁶ Antiga modalidade de ensino, substituída pelo Ensino Fundamental.

⁷ A classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar. Essas turmas, multisseriadas, consiste num enorme desafio para professores que lecionam no campo. Esses profissionais da educação sentem o peso de carregar a responsabilidade de exercer suas práticas docentes dentro de salas de aula com alunos de faixa etária e séries diferentes, sendo alunos de 1º ao 5º ano. Rosa (2008, p.228).

foi um contexto da minha vida que ficou para trás em função de outra migração enfrentada pela minha família.

Nem bem estava acostumada com a educação em classes multisseriadas, ofertada no início dos meus estudos na “Agrovila Verde Floresta” e, compulsoriamente tive que migrar para Altamira com a família e dar continuidade aos estudos. Obviamente, por isso anseio discutir e propor alternativas para a continuidade educativa nestes processos de transições e acomodações.

Outro fator determinante em minha trajetória, pela escolha deste tema, está ligado, intimamente, a pessoa do meu pai: José Moacir Feiteiro, sempre esteve à frente nas lutas pelas causas sociais, inclusive a educação. Por ter sido um pioneiro, em 1970, da abertura da rodovia Transamazônica, teve sua vida pautada na organização das comunidades para aquisição de unidades de ensino e vários direitos sociais, inclusive escolas, na tão gigantesca e desacompanhada BR-230.

Na continuidade do meu percurso, cabe dizer que em Altamira estudei o Ensino Médio no Instituto Maria de Mattias⁸; Letras na Universidade Federal do Pará UFPA; Educação no Campo- Saberes da Terra- Instituto Federal do Pará (IFPA), ambos os ambientes, marcados pelo multiculturalismo⁹.

Em 2003, assumi a docência da Educação Infantil, Fundamental e em 2012, a do Nível Superior (UFPA- Professora substituta). A educação sempre pautou minha vida profissional e com os alunos sempre foram oriundos de processos migratórios.

A experiência que serviu de base para a escolha da temática, foi do convênio temporário (11 anos) entremeio a implantação da UHE Belo Monte. Nesta oportunidade, foram os 13 anos de docência na EMEF CEPEC. Entrementes, acompanhei a vida escolar dos jovens que investigo, hodiernamente, no Ensino Médio.

A EMEF CEPEC, foi criada em 1996 pelas professoras da minha família “Feiteiro”. Inicialmente, funcionou no regime privado, propondo-se atender a clientela

⁸O Instituto Maria de Mattias é uma instituição de ensino implantada na cidade de Altamira, fundada em 03 de março de 1953, hodiernamente é conveniada com a Prefeitura Municipal de Altamira Secretaria Municipal de Educação (SEMED). O nome "Maria de Mattias" foi escolhido em homenagem a fundadora da Sociedade das Irmãs Adoradoras do Sangue de Cristo.

⁹Pode ser entendido como a gestão de um fenômeno social assentado na refração das culturas postas em maior contato a partir da segunda metade do século XX. O cerne político da questão está na luta por mais justiça social. O multiculturalismo configura-se como política de gestão da multiculturalidade e/ou movimentos culturais demandados pela valorização da diferença como fator de expressão de identidade(s). Este, enquanto movimento de ideias, resulta de um tipo de consciência coletiva para a qual as orientações do agir humano se opoiam a toda forma de centrismos (SEMPRINI, 1999). Assim, esta política afronta as concepções monoculturais das sociedades etnocêntricas.

dos bairros do Complexo Brasília apenas com a Educação Infantil e Alfabetização. Em 1997 e, gradativamente aos anos subsequentes, foi implantando as séries do 1º grau (Ensino Fundamental). Desde 2009, forma alunos do 9º ano. Em 2008, optou por atender somente os alunos do Ensino Fundamental e extinguiu gradativamente o Ensino Infantil.

Funcionou no sistema particular até o ano de 2005. Em 2006, fez parceria com a Prefeitura de Altamira e começou a atender três turmas de alunos do baixão Aparecida que a rede municipal de ensino não comportou. Em 2007, fez convênio com a Prefeitura Municipal de Altamira através da Secretaria Municipal de Educação a atendia dez turmas em regime público.

Em 2012, com Lei: 12.965 de 25 de julho de 2012, encerrou o convênio e, em 2013, a escola continuou funcionando com 14 turmas, todas municipais e foi celebrado um “Termo de Comodato” entre Prefeitura Municipal de Altamira e Associação de Pais e Mestres. Portanto, no ano de 2016 a escola foi fechada, pois o convênio com a prefeitura fora encerrado e os alunos distribuídos nas novas escolas dos bairros: São Joaquim, Água azul, Laranjeiras, Jatobá, Casa Nova.

No que tange a experiência positiva da educação, podemos afirmar que a EMEF CEPEC, além de liderar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no município durante anos, contava com 99% de apoio e presença dos pais na comunidade escolar, além de ser reconhecida institucionalmente na região atingia 98% das metas, conforme o PDE (2016) (Em anexo).

Importante ressaltar o Projeto Político Pedagógico (PPP) (Em anexo) e Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), continham-se projetos específicos para atendimentos da demanda escolar. Sendo os principais: Plantões Pedagógicos da EMEF CEPEC, projeto “Leitura em minha Casa”, Mostras Literárias, Estudos Autônomos, Reforço Escolar, Feiras de Ciências e Artes, Momento Cívico, Simulado Bimestral, Torneios Estudantis, Festival Folclórico, Fanfarra, Preparação para Colação de Grau do 9º ano, “Club Secreto da Poesia”, Assembleias da Associação de Pais e Mestres (APM), Datas Comemorativas, “A Biblioteca Verde”, Rito de Passagem do 6º para o 9º ano e Conselho de Classe. (PDE, 2016)¹⁰.

Paralelo a prática educativa, inclui-se minha visão de leitura sobre os cenários vividos e acompanhados sobre os impactos de grandes projetos governamentais na

¹⁰ Plano de Desenvolvimento Escolar

educação. Igualmente ao contexto da UHE Belo Monte, acompanhei outros impactos sociais e ambientais como “Usina Abraham Lincoln”¹¹ em Medicilândia/PA. Neste íterim, houve também a chegada de muitos migrantes na região, coincidindo com o inchaço escolar marcado pela mistura de culturas advindas de outros estados sem planejamentos e adequações para a continuidade da educação.

No âmbito nacional, a política da implantação de grandes empreendimentos pelo estado, tais como: Usina de Tucuruí; Itaipu, Usina Hidrelétrica (UHE) de Belo Monte, São Luiz do Tapajós,¹² mudaram e estão retardando o processo educacional da classe estudantil que se desloca. Afinal, os deslocamentos humanos não acontecem com apoio das autoridades e acontecem aleatoriamente.

Este cenário composto por usinas hidrelétricas trouxe e ainda traz transtornos e transformações mais negativas do que positivas em todos os segmentos sociais. Em vários contextos da história a construções de usinas são desfavoráveis a população menos desfavorecida.

Assim, desde os anos 1970, a construção de barragens hidrelétricas é questionada sistematicamente no Brasil e no mundo por seus grandes impactos ambientais e sociais, sem mencionar a série de acusações de corrupção, malversações e favoritismos que elas suscitam (MCCULLY, 2001).

Nesse contexto, é desafiador se propor a discutir as novas características sociais, culturais, educacionais dos novos territórios. Todos os setores da vida dos reassentados são atingidas. Vale destacar que a implantação dos novos bairros, condicionaram a constituição de um povo diversificado e heterogêneo, passando a viver sobre imposições sociais dos grandes empreendimentos.

Os grandes empreendimentos são implantados a partir de promessas de uma vida melhor, condições dignas de moradia, trabalho, projetos e programas de auxílio, sendo que no decorrer do processo, os representantes destes empreendimentos conduzem as famílias para uma vida incerta e não atendem as reivindicações dos assentados atingindo diretamente a escola.

¹¹Localizada na Vila Pacal de Medicilândia-Pá, na Transamazônica, BR 230, trecho Altamira- Itaituba. O nome da Usina foi escolhido em homenagem a um ex-presidente norte-americano, um grande projeto agro canavieiro implantado neste município, com o intuito de desenvolver a região.

¹²A construção de hidrelétricas no Brasil se expandiu a partir do final dos anos 1950 e principalmente depois do regime militar brasileiro. Porém, a expansão hidrelétrica brasileira não dependeu apenas de fatores externos, mas também de dinâmicas nacionais, e às vezes locais, onde o papel motor do Estado foi central e devastador (OLIVEIRA, 2018, p. 34).

É preciso perceber criticamente que este “progresso”¹³ vindo com a construção das usinas, trouxeram em sua bagagem: destruição, violência, mortes, prostituição, entre outros. Será difícil remediar o impasse criado, tampouco poderemos trazer de volta a cultura os costumes e os valores das famílias que foram realocadas.

Nesse sentido, a educação escolar deve ser pensada por órgãos públicos responsáveis, no caso a Norte Energia, empresa responsável pelo realocamento das famílias, deveria ter tratado a transferências de alunos com cumprimento de todos os aparatos necessários para o funcionamento das escolas, além dos projetos que deveriam evitar impactos nos âmbitos psicológicos e sociais.

Entendemos que o empreendimento da UHE Belo Monte foi implantado para atender uma demanda, a de energia, necessária ao povo brasileiro. Porém, em concordância com Freire (2010, p. 89) confirmamos que nenhum progresso acontece quando não cuida da educação como o bem maior da sociedade, por isso,

“não é possível refazer este país, democratizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar a gente, ofendendo a vida, destruindo os sonhos, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.” [...]

Nesta ótica, colaborando com a mesma linha de pensamento, Moran (2012, p. 13) alerta-nos sobre o olhar diferenciado para cada momento ou espaço, no qual, a educação deve acontecer, nesta vertente,

“buscamos suporte para corroborar que “a educação é como um caleidoscópio. Podemos enxergar diferentes realidades, podemos escolher mais de uma perspectiva de análise e cada uma terá uma lógica, seu fundamento, sua defesa, porque projetamos na educação nosso olhar [...], nossa experiência”.

¹³A noção de progresso desponta como articulado do imaginário sócio temporal da mudança permanente na sociedade burguesa. Através dela, é inaugurado um discurso que atribui a expansão e aprofundamento das relações sociais de dominação – inicialmente, a expropriação colonial -, entre outras tarefas, a de superar justamente as mazelas da dominação. Em sua alvorada, quando se tratava de substituir os territórios inúteis do Novo Mundo por espaços economicamente organizados, de quebra desencadeando uma conversão semelhante dos seus habitantes originários, o discurso do progresso é francamente exterminista; ao longo da história da sociedade moderna, porém, vai assumindo tonalidades diferenciadas. (ARANTES, 2014, p. 48).

Segundo Bauman (2001) devemos atentar para a liquefação dos projetos modernos, a fim de que seja respeitados os direitos humanos nos momentos de implantação dos grandes projetos.

O momento presente pode ser caracterizado como a era da liquefação do projeto moderno, a modernidade líquida. Desde o século XIX, já com Marx e Engels, mas também com muitos outros pensadores, a modernidade era tida como um processo social, econômico, político e cultural amplo que ao longo de sua marcha histórica derretia todos os sólidos existentes. O grupo de parentesco, a comunidade tradicional fechada e isolada, os laços e obrigações sociais fundados na afetividade e na tradição, a religião, dentre outros, foram, de certa forma, “derretidos” pelo progresso moderno (BAUMAN, 2001, p. 67).

Vale dizer, e apoiado em Bauman (2001), que os reassentados e a escola, sempre teve laços com os movimentos sociais. No caso do bairro analisado, destacam-se o Movimento de Atingidos por Barragens (MAB) e um formado pelos próprios moradores Associação das Família do RUC Jatobá (AFAJA). Na escola a associação de pais é atuante e destas lutas garantiu-se a funcionalidade da escola que, mais bem cuidada, teria garantido mais condições de estudo para os alunos com redução na taxa de evasão e reprovação escolar.

Diante dos fatos, discutir sobre a trajetória da educação escolar é parte fundamental para suscitar melhorias para as comunidades afetadas. Uma vez que discursar sobre a educação ofertada para este bairro será um documento de utilidade tanto para as populações reassentadas como para as pesquisas educacionais para a Universidade Federal do oeste do Pará (UFOPA) em Santarém e pra Universidade Federal do Pará (UFPA) em Altamira/PA. Consoante com a linha de pesquisa de estudo do Programa de Pós Graduação em Educação PPGE: formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia.

1 INTRODUÇÃO

A proposta do estudo foi discorrer sobre a trajetória da educação escolar ofertada para os jovens no RUC Jatobá a partir dos impactos da UHE Belo Monte, como destaca Bourdieu (2004, p. 11) “desengasgar muito do “não dito” nessa ou naquela história, na memória, objetivando, por meio da autonomia científica, a restituição subjetivas dos resultados”.

E, a partir dessa problemática principal, surgiram outras indagações auxiliares, tais como: qual o lugar das “intermitências” no processo de formação humana no espaço escolar sobre os desafios e direitos? Dentro de que perspectiva, e através de quais ações as falas e memórias dos alunos e reassentados contribuíram com o processo formativo integral do ser humano nesse contexto? Que desafios à população trilhou nesta trajetória educacional e de que modo à educação ofertada pode auxiliar para a conscientização da comunidade acerca da necessidade de se diminuir os danos causados pela construção da UHE Belo Monte no Ruc Jatobá?

Mediante estes questionamentos, foi possível analisar os processos destes embates a partir das entrevistas realizadas com os moradores, com os professores, gestor e os questionários aplicado para os jovens, advindos da EMEF CEPEC, para o RUC Jatobá, sobre os impactos causados a partir da construção da barragem, no cenário educacional.

À primeira vista, sua delimitação encontra-se na mudança de território e no modo de existência próprio dos jovens reassentados que, inicialmente, contava com o ensino da EMEF CEPEC, fechada pelo fim do contrato em 2017 e que foram realocados para o RUC Jatobá, um dos seis bairros construídos a partir da Hidrelétrica de Belo Monte (UHE), matriculados na EEEM Prof^a. Odila de Souza, onde a pesquisa foi realizada.

Inelutável, o estudo trabalha com um olhar voltado para as mudanças territoriais, migração urbana e, principalmente, o processo de oferta da educação escolar no novo território ofertada para os jovens que buscam identidade, autonomia e perspectivas formativas.

Destarte, temos como objeto de estudo os sujeitos reassentados que moravam no Igarapé Ambé e Altamira e que formam desde 2015 a população do RUC Jatobá. A escolha por este bairro ocorreu por ser o local onde os alunos da EMEF CEPEC

foram transferidos, sendo os mesmos moradores dos igarapés. Assim, trilhar o percurso e as mudanças ocorridas.

Neste aspecto, a delimitação do objeto de estudo, pretende analisar “a trajetória e oferta da educação escolar” dos alunos do Projeto Mundial e do Ensino Médio da EEEM Prof^a. Odila de Souza.

Diante das transformações ocorridas com a implantação da barragem de Belo Monte, a população que morava nos alagados e foram reassentadas, continuou e continua, excluída, sem apoio da empresa Norte Energia¹⁴, sem políticas públicas; sem acompanhamento social, sem o próprio Projeto de Reparação (PR) que seria a base de sustentação dos novos bairros, sem saúde, educação, transporte, entre outros problemas. “Avançamos muito em ciência e tecnologia, mas a identidade e os valores do ser humano estão sendo soterrados, cruelmente” (HAESBAERT, 1997, p. 144).

Desse modo, com o objetivo de compreender a experiência dos sujeitos reassentados a partir das memórias e histórias de vida. Afinal, são elementos fundamentais para uma aproximação de suas trajetórias escolares.

Seria ingenuidade negar que a população dos alagados estava esperançosa com as mudanças proclamadas, promessa de escolas bem estruturadas, casa com formato americana, rede de esgoto, coletas de lixo diariamente, transporte coletivo, água, saneamento básico, projeto de reparação para ajudar com a economia das famílias, porém, os problemas foram maiores e continuam sem solução. Vale ressaltar “os problemas que embasam as construções de barragens e os impactos sofridos no decorrer da territorialidade¹⁵ e re (territorialização)¹⁶” ocorrem há muito tempo e os prejudicados são sempre a população impactada.

Como analisa Carvalho (2000, p. 90), além das mudanças dos territórios em construções de barragens, outros impactos devem ser mencionados, tais como: alterações de vias terrestres de comunicação e implemento à navegação; reordenação territorial; inundação de terras férteis e jazidas minerais; eliminação de equipamentos disponíveis para atividades sociais voltadas para o lazer; alteração da paisagem regional no campo das atividades da população atingida; rompimentos das

¹⁴Empresa responsável pela Construção da (UHE) Barragem de Belo Monte.

¹⁵Territorialidade expressa à lógica complexa de como a sociedade e o espaço estão interconectados através de diferentes usos (SACK, 1986) e do tempo (RAFFESTIN, 1993).

¹⁶Estamos diante do que se denominou processos geográficos de Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização (TDR), pois a criação de territórios seria representada pela territorialização, a sua destruição (por mais que seja temporária) pela desterritorialização, e pela sua recriação a partir de processos de reterritorialização (HAESBAERT, 2002, p. 132).

relações sociais pré-existent; necessidade de relocação de população com alteração da dinâmica social, econômica, política, ambiental dos grupos indígenas da região.

Adiante, o modelo de educação que deveria ter sido ofertada para os reassentados, destina-se, de acordo com Maciel e seus colaboradores (2017, p. 481), alcançar “uma formação ampla para o mundo do trabalho”. Nesse caso, com o advento da barragem o que ocorreu foi uma busca por certificado, com salas de aulas lotadas, para se empregar na obra e a qualificação foi deixada de lado, não ocorrendo uma educação integral.

Seguindo a concepção de Maciel e seus colaboradores (2017, p.10), a educação integral [...] deve se dar em um ambiente motivador que oportunize “o florescimento de uma juventude politicamente democrática, historicamente situada, culturalmente identificada, pedagogicamente informatizada e, por tudo isso, socialmente participativa e crítica”.

Vale ressaltar que o processo dessas mudanças na visão das populações reassentadas, evidencia de maneira clara o descaso dos atingidos, apresentadas por medidas de mitigação e compensação deste público, repletas de contradições e desafios. As categorias culturais em questão destacam o estigma social e a lógica conservacionista que impõem hierarquias entre essas populações que residiam nos alagados da cidade de Altamira/PA e agora vivem nos novos bairros. Trazem repercussões de um modelo de conservação e desenvolvimento nos novos territórios que coloca em “xeque” a garantia de direitos de populações historicamente negligenciadas e, principalmente, sofrem com a falta de políticas públicas.

A escolha pela temática do caminho da educação escolar neste novo território do bairro Jatobá deve-se ao fato de que a construção da UHE Belo Monte trouxe uma conjuntura socioeducacional desmontada sem políticas públicas eficazes na vivência do aluno dentro e fora do contexto escolar.

O novo território, foi planejado para atender várias condicionantes (54) no total, porém, apenas 14 foram realizadas provocando vários problemas a partir dos que já havia na vida dos impactados.

Assim, essa necessidade se faz mais urgente quando se focaliza o novo contexto territorial, um local que se caracteriza justamente por uma vasta sociodiversidade dos moradores reassentados, que foram arrancados do lugar onde

moravam e teve mudanças e rupturas nas suas vidas. Infelizmente, voltamos a bater na mesma tecla do neoliberalismo¹⁷.

Na sequência, a busca neurótica do lucro a qualquer preço e a realização individual no lugar da colaboração para atender aos interesses gerais do conjunto da sociedade; a implantação de grandes empreendimentos obtida de forma predatória no lugar do respeito à natureza humana e ao meio ambiente. Vale lembrar que para a construção dos novos bairros em torno da cidade houve um desmatamento sem igual. Adami et al (2015) alerta que,

“são danos naturais adicionados às atividades antrópicas que provocam constantes transformações na paisagem. Estas mudanças do uso e da cobertura da terra, além da perda de biodiversidade, alteram a composição química da atmosfera e os ciclos biogeoquímicos, influenciando nas mudanças climáticas, que também estão relacionadas com os desflorestamentos”.

Diante de tantos problemas, tem-se a relevância da pesquisa que se relaciona com dimensões macro e micro da realidade social. É importante estabelecer a relação entre essas duas dimensões. 1) Contradições e problemas decorrentes do modelo de desenvolvimento (megaprojetos) e 2) impactos sociais drásticos na vida de comunidades e sujeitos impactados (no caso específico da população em estudo, violação do direito à educação e impacto nas trajetórias escolares dos indivíduos).

Ademais, o intuito é que a presente pesquisa contribua para o aprofundamento da problemática – a partir do subsídio teórico da pesquisa qualitativa com revisão integrativa - e em estudos sobre a relação entre o sujeito e a sociedade, em geral – a fim de ampliar o conhecimento científico acerca de populações historicamente invisibilizadas.

Cabe destacar que a pesquisa contribuiu para a divulgação das demandas e reivindicações das populações reassentadas que ainda carecem de mais atenção das políticas públicas nos reassentamentos e, principalmente, na escola.

Interessa-nos avançarmos nesses estudos, enveredando por novas articulações, como por exemplo: a necessidade de a escola rever sua estrutura

¹⁷O Neoliberalismo traz consigo a ideologia da realização individual, onde o capitalismo aparece como espaço de legitimação dos indivíduos. A riqueza é a prova do sucesso pessoal da minoria detentora do poder. Com isso os laços sociais são enfraquecidos. Hodiernamente, parece que os “direitos dos mais pobres” estão muito abaixo dos direitos sociais. O capitalismo é a mola propulsora da economia globalizada. No Brasil que já é o país mais desigual do mundo, o capital faz aumentar ainda mais a distância entre pobres e ricos (PINTO, 2007, p. 67).

curricular com seu projeto pedagógico, debatendo a ampliação da formação humana voltada para a responsabilidade da comunidade, bem como entendendo de forma crítica as necessidades na vivência do aluno dentro e fora do contexto escolar. Essa necessidade se faz mais urgente quando se focaliza o ensino que era ofertado na Escola CEPEC e o ensino na escola atual dos alunos moradores do RUC Jatobá.

Considerando a invisibilidade histórica - e ainda atual – dessas populações reassentadas, a proposta foi de compreender o novo território; modo de vida; a reprodução social no RUC; a organização social e a identidade territorial e migrante dessas populações. “Para que a população mais carente, alijada do acesso a políticas públicas eficazes, possa ter direitos que lhes garantam o acesso a uma vida melhor é necessário um grande esforço dos órgãos responsáveis” (KENSKI, 2003, p. 67).

Neste caso, em particular, a pesquisa investigou a territorialidade dos reassentados para compreender a visão dessas populações acerca dos impactos de Belo Monte, a terceira maior (UHE) do mundo em extensão. Conforme destaca Almeida (2007, p. 23) “A territorialidade das populações que habitavam nas áreas alagadas se mistura ao longo do tempo e tanto a fluidez como a dispersão pelo território, são características fundamentais destas populações”. Entrelaçam relações sociais, misturam diferentes lógicas (rural e urbana), escalas, histórias e memórias.

Assim, um projeto como UHE Belo Monte não pode ser implantado “por alianças entre oligarcas inflexíveis e neoliberais conservadores, servos de um empreendimento definido a partir de interesses financeiros dos grandes grupos econômicos internacionais” (ALMEIDA, 2007).

Nesse íterim, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o processo de Educação Escolar ofertado no Reassentamento Jatobá. Seguindo, buscou-se compreender a trajetória da Educação Escolar no Território Urbano dos moradores dos alagados (Igarapé Ambé e Altamira) a partir da construção da (UHE) Belo Monte, no relato de memórias. Investigamos o passado que não mais existe no presente, ou seja, o presente que interroga as transformações ocorridas pelo deslocamento. Como destaca Desgado (2006, p. 30) que,

“referem-se aos limites e perspectivas da pesquisa histórica do tempo presente. Tempo esse ainda envolto por emoções recentes, traduzidas de maneira muito marcante nas falas, nas omissões, nos silêncios e nos lapsos de cada dependente. Também o fascínio que a memória traduzida em história provoca aos entrevistadores e nos pesquisadores deve ser considerado. Cuidados especiais precisam ser adotados para que o pesquisado não se torne refém do depoimento recolhido, em prejuízo de sua capacidade analítica”.

Por isso o interesse foi pertinente em analisar de que forma e que forças desencadeiam tais fenômenos no processo de educação escolar dos reassentados.

Em síntese, pretendeu-se discutir as consequências do processo da educação escolar ofertada no RUC Jatobá, como também destacar de que maneira cada literatura contribui para esta noção e que poderia enriquecer discussões socioeducacionais, tendo como contexto principal de inspiração as pesquisas sobre interações das populações atingidas por barragens e os impactos causados.

A partir desses desafios, por mais que se definam e se estabeleçam normas legais de organização para estes bairros novos com princípios de orientação deste grandioso projeto, a tão almejada qualidade com políticas públicas eficazes para estas famílias, será positiva à medida que se promovam mudanças de atitudes e comportamentos. Exigem-se ações compatíveis com os pressupostos definidos para estes moradores que vivem à margem da sociedade esperando métodos e técnicas positivas na educação, como destaca Saviani (1944, p. 67):

Quanto à questão do método e da lógica, observo apenas que, ao afirmar: “não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica”, eu estava, é óbvio, me referindo à questão da elaboração de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares e suas vozes a partir das suas memórias.

O fato básico e iniludível é, segundo Zumthor (1993, p. 129) que fez contribuições relevantes na área das memórias, uma das proposições representativas deste estudo, enfatiza aspectos referentes à voz, a sistematização da memória e desempenho:

“As vozes cotidianas dispersam as palavras no leito do tempo, ali esmigalham o real; a voz poética os reúne num instante único - o da performance-, tão cedo desvanecido que se cala; ao menos, produz-se essa maravilha de uma presença fugidia mas total...a voz poética, é ao mesmo tempo, profecia e memória” (ZUMTHOR, 1993, p.139).

Consideramos o contexto educacional pertencente aos sujeitos da pesquisa e suas memórias, a superação da anacronia do sistema ofertado reside, em princípio, na identificação, em cada sociedade, daquelas “realidades mínimas”, que constituem seu traço permanente e definidor de suas características duradouras.

Assim, é útil destacar que esses traços, vozes e memórias para analisar a trajetória da educação escolar a partir das condições materiais e sociais impostas para os reassentados, nas palavras de Minayo:

(...) busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutiva dos fenômenos. Desta forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e ou “objetos sociais” apresentam (1994, p. 25).

Este estudo bibliográfico “abrange toda a revisão já tornada pública em relação ao tema de estudo”. O material da pesquisa citada trata “desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material audiovisual etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais”. (LAKATOS E MARCONI, 2012, p. 57).

Ante ao exposto, na perspectiva da pesquisa qualitativa, que “(...) não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”. (CÓRDOVA, SILVEIRA, 2009, p. 90).

Por conseguinte, este trabalho, foi realizado com entrevistas presenciais e com o uso da internet, devido à pandemia do Covid-19¹⁸, sob as seguintes condições e aspectos: primeiramente, como fonte de pesquisa de documentos (livros digitais, teses, dissertações etc.), realização de entrevistas online e presenciais (com todas as medidas de segurança). Participaram da pesquisa 05 professores, 01 gestor, 05 reassentados, e os doze alunos do Ensino Médio e do Projeto Mundiar da EEEM Prof^a. Odila de Souza, considerando que o material eletrônico ministrou o aporte atualizado para a discussão levantada no estudo.

Prosseguindo, o segundo plano, diz respeito ao acesso à fonte de conteúdos disponíveis relativos à empiria nas redes sociais a ser analisada sobre os métodos da

¹⁸Os coronavírus são de natureza onipresente e infectam diversas espécies com transmissão frequente entre espécies. Houve vários eventos de transmissão de animais para humanos ao longo da história, incluindo SARS, MERS e, mais recentemente, SARS-CoV-2 (COVID-19), responsável pela atual pandemia. A rápida disseminação do SARS-CoV-2 / COVID-19 superou as capacidades dos principais países devido ao grande número de pacientes com doenças graves e pacientes graves que necessitam de tratamento intensivo. (LI, 2019).

revisão integrativa, no discurso das temáticas veiculados pelos alunos do Projeto Mundiar¹⁹ e 3º ano do Ensino Médio que responderam aos questionários.

Então, a “finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito (...) sobre determinado assunto (...)”. Primando pela organização de todas as atividades da pesquisa, a seguir serão listadas as ações a serem realizadas nas próximas etapas do trabalho. (LAKATOS E MARCONI, 2012, p. 57).

Neste contexto desafiador, o estudo foi organizado em cinco seções. Na primeira seção, uma introdução sobre o cenário da pesquisa. Na segunda, apresenta-se o contexto histórico e geográfico antecedentes a UHE de Belo Monte. Terceira seção, os impactos e desafios; lutas e direitos no campo da barragem de Belo Monte. Na quarta, mostramos os caminhos metodológicos do estudo com um breve levantamento do Estado da Arte, por meio da revisão integrativa, contendo informações sobre as pesquisas já realizadas (teses e dissertações) sobre a temática aqui delineada.

A revisão integrativa ocorreu por etapas no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal em Nível Superior (CAPES) segundo critérios e descritores de busca apresentando, após o levantamento das informações, uma síntese dos trabalhos selecionados para o estudo e que traz esclarecimentos pertinentes a temática. O método de revisão integrativa, concentra-se nas descrições científicas de grupos culturais, nesse caso específico, os impactados da UHE Belo Monte. Refere-se à análise descritiva das sociedades humanas, principalmente as tradicionais e de pequena escala.

Doravante, apresentamos, na quinta seção, a trajetória da educação ofertada para o RUC Jatobá. A análise procurou identificar os impactos no percurso dos alunos desde a EMEF CEPEC até a nova escola EEEM Prof^a. Odila de Souza.

Eis, portanto, nas considerações finais o grande desafio da comunidade reassentada: “sobreviver” e reinventar um novo sistema de educação que, finalmente capacite a cada um de seus membros, individual e coletivamente, à garantia de sobrevivência, mas também proporcione as condições necessárias de progresso e desenvolvimento.

¹⁹Projeto iniciado em 2014, o Mundiar é uma parceria com o Governo do Estado do Pará, por meio da secretaria de Educação, e conta com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Sobrevivência em direção à essência dos impactos causados pela UHE de Belo Monte firmados pelo governo capitalista que tem nos aproximado dialeticamente da natureza do problema da nossa pesquisa, pois analisar como se deu a trajetória da educação escolar ofertada para os reassentados, pressupõe entender suas contradições e conflitos o qual apresentamos a seguir.

2. CONTEXTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO ANTECEDENTES A (UHE) BELO MONTE

A UHE Belo Monte destaca-se como a terceira maior Usina Hidrelétrica do mundo e sua construção durou mais de duas décadas e ficou parcialmente pronta no ano de 2017, com início da operação comercial da unidade geradora 18 da casa de força principal. A Usina alcança um total de 11.233,1 MW de potência instalada - sendo 11.000 MW da Casa de Força Principal e 233,1 MW da Casa de Força Complementar, em Pimental. Totalmente concluída e pronta para a plena operação, inaugurada oficialmente em 27 de novembro de 2019. (NESA, 2011).

A análise e aprovação do Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e do Rima foi concedida pela Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL) que, em 2009, no Leilão 006/2009, colocou em licitação a concessão para exploração da UHE Belo Monte, tendo por referência os Estudos de Viabilidade do empreendimento e as otimizações propostas pela Empresa de Pesquisa Energética (EPE).

O vencedor do leilão foi o Consórcio Norte Energia, atual Norte Energia S. A. (NESA). A Leme Engenharia foi à empresa responsável pela realização do EIA e do Rima. As empresas responsáveis pelos estudos das comunidades, terras e áreas indígenas das regiões afetadas pelo empreendimento consistiram na Themag, Intertechne e a Engevix. O Consórcio Projetista foi composto pela Intertechne Consultores, Engevix Engenharia e PCE Projetos e Consultoria de Engenharia. (NESA, 2011, p. 12).

O projeto de construção da usina ocupou um trecho de 100 quilômetros no rio Xingu, Pará. Composto de uma barragem principal localizada a 40 km abaixo da cidade de Altamira, no Sítio Pimental, sendo que o Reservatório do Xingu, localiza-se no Sítio "Bela Vista". (CAMPOS, 2010, p. 56-57).

Os estudos para a construção da hidrelétrica foram liberados somente em 2010. No entanto, iniciaram-se no ano de 1975. Em 1980, foram concluídos os Estudos de Inventário, documentações, propostas de empresas para assumir a frente da construção do projeto da UHE Belo Monte.

Nesse período ocorreu também o início dos Estudos de Viabilidade da Usina Hidrelétrica com todas suas especificações que na época era denominada de

Kararaô²⁰. Em 1989, houve a conclusão dos primeiros estudos de viabilidade do Aproveitamento Hidrelétrico (UHE) Belo Monte, os quais tiveram os Estudos de Viabilidade revisados em 1994 com objetivo da diminuição da área inundada e não inundação das áreas indígenas. De 1998 a 2002, a Eletrobrás e Eletronorte realizaram novos Estudos de Viabilidade da Usina Hidrelétrica de (UHE) Belo Monte, os quais foram paralisados no mesmo ano por meio de ação judicial do Ministério Público. Leme (2009, p. 78)²¹.

No entanto, em julho de 2005 o Congresso Nacional autorizou a conclusão dos estudos pela Eletrobrás. Em agosto do mesmo ano, a Eletrobrás e as construtoras Andrade Gutierrez, Camargo Correa e Norberto Odebrecht assinaram o Acordo de Cooperação Técnica para a conclusão dos estudos de viabilidade Técnica, Econômica e Socioambiental da (UHE) Belo Monte. Em janeiro de 2006 a Eletrobrás solicitou ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) a abertura do processo de licenciamento ambiental prévio, o que possibilitou o começo da elaboração do Estudo de Impacto Ambiental (EIA), (LEME, 2009, p.67).

Destarte, a construção desta barragem sempre se destacou pela gama de conflitos e discussões de ordem política, econômica, sociológica e ambiental. Por isso foi criado pela sociedade civil organizada e órgãos públicos o Plano Básico Ambiental (PBA).

No Plano Básico Ambiental (PBA) estão contidos os projetos de reparação da hidrelétrica com o objetivo de compensarem as perdas materiais da população atingida. Trata-se de projetos de educação ambiental, esporte, cultura e geração de renda executados, sobretudo nos reassentamentos urbanos coletivos (RUCs) na cidade de Altamira (PA), onde vivem cerca de 5 mil famílias atingidas. A existência

²⁰ Kararaô foi o nome dado a atual UHE Belo Monte no ano de 1975. O reservatório Kararaô vai operar a fio d'água, ou seja, a usina vai gerar energia elétrica de acordo com a quantidade de água existente no rio (Xingu), variando ao longo do ano. E foi inaugurada oficialmente no ano de 2019. Concluído o inventário, começam os estudos para a construção do Complexo Hidrelétrico de Altamira, com as usinas Babaquara (6,6 mil MW) e Kararaô (11 mil MW) – esta última deu origem à UHE Belo Monte. Segundo o estudo daquele período, as usinas exigiriam o deslocamento de sete mil índios, de 12 terras indígenas.

²¹A recém-criada Eletronorte, subsidiária da Eletrobrás na Amazônia Legal, inicia os Estudos de Inventário Hidrelétrico da Bacia Hidrográfica do Rio Xingu em 1975. O estudo detectou que para o aproveitamento integral da Bacia do Rio Xingu foi previstos sete barramentos, que gerariam 19 mil megawatts (MW). Essas usinas representariam o alagamento de mais de 18 mil km² e atingiriam sete mil índios, de 12 Terras Indígenas, além dos grupos isolados da região em 1980. Em 2010 o Governo consegue a licença ambiental para a instalação da usina. Depois de três liminares derrubando o leilão, o consórcio Norte Energia fatura a construção de Belo Monte. (NESSA, 2011).

desses projetos no PBA de Belo Monte é fruto da luta histórica dos atingidos por barragens no Brasil.

Para a garantia da implantação sem muitos danos ao ambiente e população também criou-se outro projeto “Indicadores de Belo Monte” dedicado a monitorar o cumprimento de um conjunto de condicionantes²² do licenciamento ambiental da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, no Pará, bem como a eficácia de políticas públicas e ações que se relacionavam com essas medidas e a efetividade do desenvolvimento na região que recebeu o empreendimento, tais como: educação; saneamento; controle da malária; fiscalização ambiental; saúde; proteção territorial indígena; entre outras “promessas” que até hoje não foram cumpridas, segundo o Instituto Sócio Ambiental ISA (2015, p. 56).

No campo das condicionantes, das 54, apenas 14 foram efetivadas, porém, a estratégia apresentada pela empresa para minimizar as perdas territoriais, socioeconômicas, políticas e culturais foram ou ainda estão em fase de efetivação a partir do Plano de Atendimento à População Atingida, o qual visa “reduzir os impactos sociais negativos decorrentes da implantação da Usina Hidrelétrica Belo Monte - UHE Belo Monte - e apresentar soluções que considerem as expectativas e demandas da população atingida por este empreendimento”. Nesse caso, com o término do empreendimento nada disso foi realizado.

A construção desta Usina Hidrelétrica pautou-se no discurso ideológico como uma fonte energética limpa, renovável e barata e os projetos são justificados em nome do interesse público e do progresso. Entretanto, os empreendimentos não consideram as bases materiais e culturais da população ribeirinhas, as quais são, na verdade, desterritorializadas, arrancadas do seu território, da base física necessária para sua reprodução e o seu elo com a terra e o rio é ceifado (ARANHA SILVA, 2010, p. 67). Na zona urbana observou-se também, o processo de desterritorialização provocada pela mudança de bairros.

Com o empreendimento hidrelétrico, o município de Altamira passou por um processo de redefinição urbanas com a requalificação de áreas localizadas as

²² Trata-se dos compromissos Socioambientais que o empreendedor e o Governo Federal assumiram para obter a autorização do mega empreendimento, 54 foram as condicionantes estabelecidas na licença prévia da UHE Belo Monte que era para ter sido implementadas no início e no decorrer da construção da barragem. Porém, questões relativas à qualidade da água, fauna e saneamento básico e projetos para os indígenas não estão devidamente resolvidas às vésperas da emissão da licença de operação da usina. Apenas 14 das cinquenta e quatro condicionantes foram realizadas durante toda a construção da usina (ARANHA SILVA, 2010).

margens dos igarapés, com criação de novos loteamentos para o reassentamento urbano e alterações estruturais importantes²³.

A nova organização do território recebeu seis novos bairros: Jatobá; São Joaquim; Casa Nova; Laranjeiras, Água Azul e o bairro Pedral, atualmente Tawaquara, destinado às famílias de indígenas citadinos e pescadores. Abrigando 3,5 mil famílias reassentadas. Muitas histórias, relatos, de pessoas simples e humildes presenciando mudanças cruéis e foram obrigados a aceitar pacificamente o famoso “progresso”.

Altamira neste contexto é a cidade polo que ofereceu e oferece até hoje suporte aos municípios de Uruará, Brasil Novo, Medicilândia, Vitória do Xingu, Senador José Porfírio, Porto de Moz, Anapu, Pacajá e Placas em setores diversos como saúde, educação, agricultura e comércio.

A partir desse novo cenário, instalou-se na região, com maior peso em Altamira, novas atividades comerciais e de serviços, culminando com o aumento populacional. Podemos afirmar que o advento UHE Belo Monte foi mais um marco na história da região Transxingu²⁴, no que tange a levar o território a mais um processo migratório desenfreado, mudando radicalmente a estrutura física, ambiental e humana da cidade.

2.1 UHE Belo Monte: o terceiro surto de desenvolvimento e impactos na região de Altamira e Transxingu

Com o histórico datado desde 1880, época em que houve imigração proveniente de várias partes do mundo, iniciou o povoamento da região entre os igarapés Ambé e Panelas. Fato que posteriormente fomentou a criação do município de Altamira, em seis de novembro de 1911. (UMBUZEIRO, 2012).

Desse modo, para o (IBGE, 2010), Altamira é um município brasileiro do Estado do Pará, localizado na região fisiográfica do vale do Xingu, pertencente à Mesorregião do Sudoeste paraense. Criado pela Lei Estadual nº 1.234, quando foi emancipado do município de Souzel.

²³ Site: <http://www.altamira.pa.leg.br>

²⁴ Território formado a partir da construção da Br-230 na década de 1970, por inaugurar um momento e as diferenças identitárias dos sujeitos da região passaram a reunir como forte elemento de coesão, a presença do rio Xingu e da rodovia Transamazônica (BR-230) suscitando a existência de um território que não se restringe aos limites municipais (SOUZA, 2019).

Totaliza uma área de 159 533,328 Km² o que o torna o maior município do Brasil e o terceiro maior do mundo em extensão territorial e conta com uma população estimada em 2018 de 113.195 habitantes (IBGE, 2010).

Mapa 1- Dimensão territorial do Terceiro Maior Município do mundo em extensão/Altamira no Pará



Fonte: (Mapasblog, 2015). Altamira na área central do estado do Pará, no norte do Brasil, às margens do rio Xingu, sendo o maior município do Brasil e o terceiro maior do mundo em extensão territorial, com uma área de 159 533,73 km².

Altamira, originou-se das missões dos Jesuítas, na primeira metade do séc. XVIII, quando ainda integrava o gigantesco município de Souzel. Foi através da excursão do Jesuíta Roque de Hunderfund²⁵, que aconteceu o primeiro registro histórico de colonização praticada nesse território às margens do Igarapé dos Painéis, uma missão catequética destinada aos índios que habitavam toda a região. (UMBUZEIRO, 2012, p. 23).

²⁵ Padre austríaco considerado o primeiro homem branco a ultrapassar as cachoeiras do rio Xingu, por terra e até onde conseguiu e depois por água com a ajuda dos indígenas: xipaias e curuaias. Chegou no Xingu em 1750 para catequizar os indígenas que aqui habitavam e continuar a exploração das drogas do sertão. Estava a serviço da Corte Portuguesa e 1752 ou 1759 foi acusado de trair a corte, por isso retornou deixando a Missão Tawaquara ou Tacwauana a mercê do tempo. Essa missão concentrou os índios Kuruaya, Xipaias, Araras, Juruna e provalmente outros povos que a historiografia não registrou.

Na continuidade da sua história, Altamira recebeu diversos fluxos migratórios intensos anterior ao da UHE Belo Monte. Podemos citar dois, por ocasião da exploração da borracha e o advento da Transamazônica. O primeiro, corresponde a descoberta da seringa nativa²⁶ e exploração do látex²⁷ durante o segundo ciclo histórico do vale do Xingu de 1883 a 1942. Nesses anos, milhares de nordestinos migraram ao Xingu e substituíram a mão de obra indígena na extração da borracha, integrando à população altamirense.

No segundo ciclo da borracha, 1943 a 1945, chegaram em Altamira os homens arigós²⁸. Fora um fluxo intenso motivados pelo aumento da exploração do látex. Por meio do SEMTA²⁹, os soldados da borracha³⁰ eram recrutados para a Amazônia e financiados pelo órgão RDC³¹, devido o acordo de Washington entre os presidentes do Brasil e Estados Unidos que estavam empenhados em extrair o máximo de borracha para a fabricação de pneus. Em Fortaleza, um migrante era escolhido e recrutado para a Amazônia no valor de 100 dólar.

De 1970 a 1980, Altamira recebera a terceira e última leva de migrantes antecedente a UHE Belo Monte. Em quantidades significativas chegaram os colonos para a abertura e colonização da Transamazônica. Até então, Altamira era ligada a Vitória do Xingu por uma simples estrada de 60 km e de Vitória a Belém uma viagem de barco que durava até três dias. Ou através de um avião DC-3 e C-47 da Paraense Transportes Áreos S.A. e da Cruzeiro do Sul.

Assim, a Transamazônica diminuiu às distancias e dificuldades de transportes. Em dezembro de 1972 a estrada já dava passagem para Altamira (REBELO, 1972). A Rodovia atravessou o município no sentido Leste-Oeste numa extensão de 60 km, ligando Altamira a Belém (800 km), Marabá (500 km), Itaituba (500 km) e Santarém (500 km).

Por outro lado, Altamira apesar de ser uma região com apenas um centésimo de habitantes por quilômetros quadrados Instituto de Estatística do estado do Pará (IDESP, 1968), em poucos anos encontrava-se com um inchaço populacional e

²⁶São as árvores da própria floresta colhida pelos nativos.

²⁷Produto extraído da seringueira (árvore), para a produção da borracha.

²⁸Eram os homens recrutados para a Amazônia que não tinham conhecimentos do trabalho de exploração da borracha.

²⁹Serviços Especial de Mobilizações de Trabalhadores para a Amazônia.

³⁰Homens recrutados para a Amazônia para a coleta e exploração da seringa. O termo soldado era utilizado na tentativa de incentivá-los a vir para a Amazônia e explorar a borracha em função da necessidade de fabricar pneus para a guerra (2º Guerra Mundial, 1945).

³¹Rubber Development Corporation – Rubber reserve.

infraestrutura (bancos, hotéis, hospitais, escolas, delegacias etc.) insuficientes para atender as demandas do projeto. Fato repetido na construção da UHE Belo Monte.

Ao longo dos anos, a intensificação do comércio e o progresso econômico concretizou o perfil de uma cidade ativa, que passou a ter agências bancárias, hospitais, aeroporto, correios, além de crescimento demográfico e comercial. (UMBUZEIRO, 2001, p. 11). Contudo, não estava preparada para ser palco do processo colonizatório advindo com a rodovia da Transamazônica.

A decisão de se construir a rodovia Transamazônica teve motivações variadas, porém embaladas por um estado interventor numa dimensão nunca experimentada. O golpe militar de 1964 havia sinalizado um “divisor de águas na formulação de políticas para a Amazônia” (HALL, 2001, p. 26). De igual teor, repetiu-se com a UHE Belo Monte, um empreendimento estatal seguindo os mesmos parâmetros da construção da BR-230. Ambas aconteceram impostas pelo Estado, pensadas, não para o progresso e desenvolvimento local, das minorias, mas para a continuidade da produção capitalista das grandes empresas. A exemplo, na Transamazônica os primeiros migrantes não tiveram incentivo para a permanência na terra e na UHE Belo Monte, os moradores dos RUCs não conseguiram se quer pagar a energia.

Em relação aos recursos, diversos órgãos são criados para viabilizar os empreendimentos. No caso da Transamazônica, segundo Araújo (2014), o dinheiro para o início da obra foi sacado do orçamento da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia-SUDAM e da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste-SUDENE. Em se tratando da UHE Belo Monte o custo geral somou quarenta e oito milhões e tais recursos foram administrados pelo Ministério das Minas e Energia e a Norte Energia.

Acompanhando os fluxos migratórios e implantações de projetos megalomaníacos para a região Transxingu sempre esteve associado aos processos de destruição do meio ambiente. A cada novo projeto a região paga um preço alto por tanta exploração das riquezas naturais. Uma exploração desenfreada que gera impactos sociais, econômicos, ambientais, culturais, educacionais gerando o “subdesenvolvimento”.

Segundo Araújo (2014, p. 12), essas atividades ajudam o país a manter o Produto Internacional Bruto (PIB) em números positivos, portanto, deixam um rastro de destruição ambiental e social que não temos como mensurar e pouco se tem

beneficiado das exportações em geral, já que a maioria dos impostos não fica retida na região.

Ao longo de sua história, a Amazônia tem gerado sempre mais recursos para fora (Metrópole e federação) do que tem recebido como retorno; tem sido permanentemente, um lugar de exploração, abuso e extração de riquezas em favor de outras regiões e outros povos. Mesmo nos últimos anos, quando grandes investimentos foram feitos em infraestrutura, estes visaram possibilitar a exploração de riquezas em favor da Federação. (LOUREIRO, 2002, p. 108).

Após quatro décadas, as cenas de devastações sem cuidados com a natureza, vidas humanas e recursos naturais se repetem com proporções mais alarmantes, principalmente relacionados a devastação da natureza.

Imagem 1 – Abertura da Rodovia Transamazônica pelo Governo Federal em (1970)



Fonte: (Portal Memória Brasileira, 1979) – Início da abertura da Transamazônica.

Neste ponto, no cenário da UHE Belo Monte, merece destaque a destruição da ilha do Arapujá de frente com a orla da cidade de Altamira. Assistiu-se a uma aniquilação em massa da flora e fauna, sem mencionar a morte dos animais que habitavam a mata densa. Além de não servir para o objetivo inicial da barragem as espécies sacrificadas não foram repostas na natureza e a floresta destruída vai aos poucos surgindo, porém, jamais será como de outrora.

Na imagem abaixo, podemos perceber o antes da ilha com a densa floresta e depois de apenas alguns meses do início da obra a retirada de madeira e a queimada total da ilha que era cartão postal da cidade e transformou-se em um cenário devastador. A pressão imposta pela construtora responsável pela barragem e a ganância por novas áreas para a expansão agropecuária, grilagem de terras, retirada ilegal de madeira provocaram a derrubada de 70 mil hectares de floresta no Pará.

Imagem 2 - Vista da praia do Arapujá antes e depois com a construção da Barragem de Belo Monte.



Fonte:(OTTOBONI, 2018)

A destruição da ilha do Arapujá, trouxe descontentamento a população, pois o aumento do calor na orla do cais era visível e a morte de várias espécies de animais marcaram o legado negativo e monstruoso da destruição do meio ambiente provocado pela UHE Belo Monte. Em apenas sete meses do ano de 2018 mais de 100 milhões de árvores foram derrubadas e incineradas na Bacia do Rio Xingu como mostra a imagem da direita acima.

Além da destruição do meio ambiente o que também merece destaque de crítica são as imposições, dentre elas estão as habitações. Apesar de possuírem uma estrutura ideal para abrigar uma família, não corresponde ao modo de vida dos reassentados que pouco moraram nas casas e já venderam.

Histórias e ações repetidas pelo estado nas colonizações passadas (Transamazônica) e UHE Belo Monte, um passado e um presente com estruturas

marcadas pelos mesmos arranjos estruturais, casas e promessas iguais, como mostram as imagens abaixo:

Imagem 3 -Moradias construídas para os migrantes na década de 1970



Fonte: (Arquivo da ASFORT). Rua central da agrovila do Km 95 Sul.

As casas formavam círculos ao redor das agrovilas, mesma cor, formato, desenho, sem infraestrutura e condições de vida para a população.

Imagem 4 – Moradias do RUC Jatobá em Altamira/PA



Fonte: (NORTE ENERGIA, 2016).

É perceptível no reassentamento a ruptura cultural em vários aspectos da vida dos reassentados. Segundo Hall (2016, p. 18), a cultura, constitui de “criação e troca de significados dentro de um grupo ou sociedade, além de estarem relacionada a sentimentos, conceitos, ideias eo senso de pertencimento”. Os atingidos ao mudarem de bairro, casa e escola, sentem-se excluídos.

“O espaço dos deslocamentos não é apenas um espaço físico, ele é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente e, culturalmente (sobretudo através das duas realizações culturais que são a língua e a religião) etc.” Hall (2016, p. 15). Uma influência que também é importante neste contexto, principalmente quando se destaca o reassentamento em debate: o Ruc Jatobá.

2.2 A Região Transxingu e populações impactadas

A respeito da população, constata-se que Altamira cresceu mais de 15% entre 2010 e 2017. Outros autores, Neto e Herrera (2016, p. 16), assinalam que o crescimento foi maior, chegando a 40%, sendo fruto do intenso deslocamento populacional atraído pelos investimentos na Região.

Há tempos que a região Transxingu recebe pessoas vindas de todos os outros estados do Brasil. Ademais, os dados relativos aos migrantes destacam que 29,53% da população residente em Altamira vêm de outros estados, contabilizando maior número vindo do Maranhão (CENSO, 2010). Praticamente todos os RUCs têm moradores nascidos no estado do Pará, em participação igual ou superior à média do Município e número bem significativo do estado do Ceará e Alagoas. Nesse sentido, desde a época da exploração da borracha até a construção da usina de Belo Monte, o fato se repete.

Os reassentados representam a população atingida que moravam nos alagados da cidade e foram remanejados para os seis novos RUC's construídos a partir da UHE Belo Monte. São eles: São Joaquim, Casa Nova, Laranjeiras, Jatobá, Água Azul e Tawaquara (indígenas e ribeirinhos), este último entregue a população somente em 2020.

A obra abrigou a realocação de 5.988 famílias para os RUCs, totalizando no final da obra mais de dez mil famílias. A cidade de Altamira esperava 100 mil novos moradores. A população da cidade dobrou, e não possuía infraestrutura para isso. Abaixo, segue o mapa das “áreas de riscos” segundo destaca (LEME, 2009).

Mapa 2 - Mapa das áreas diretamente afetadas (ADA) pela UHE Belo Monte e os processos de relocação: lutas dos moradores juntamente com o MAB.



Fonte: (LEME, 2009).

Desse modo, configuravam, segundo a pesquisa socioeconômica, “um quadro de ocupação desordenada, sendo expressiva a ocorrência de palafitas, principalmente nas bacias dos igarapés Altamira e Ambé, o que lhes imprimia uma significativa degradação ambiental” (NESA, 2011, p. 14).

Segundo o relatório semestral da Norte Energia acerca do processo de reassentamento das famílias, estes bairros caracterizavam-se pela predominância de áreas com carência de infraestrutura, com um processo de ocupação marcado pela relação de desigualdade e segregação territorial que é resultado de sucessivos movimentos migratórios que conduziram à abertura e ampliação da área urbana em direção as bordas e margens dos Igarapés Altamira e Ambé, espaços estes ocupados por populações de baixa renda (NESA, 2011, p.15).

São famílias que vem da zona rural para a urbana em busca de emprego e melhores condições de vida e encontra nestas áreas refúgios por não ter como pagar aluguel. Desse modo, se aventuram na busca de condições econômicas melhores e muitas vezes passam por situações difíceis, alguns voltam para o campo.

Neste caos social, em Altamira, segundo a Pesquisa Socioeconômica Censitária dos Estudos dos Impactos Ambientais (EIA, 2009), as Áreas Diretamente Afetadas (ADAs) totalizavam uma quantidade de 4.362 famílias, com 16.420 pessoas, residentes do total de 4.747 imóveis, existindo, nestas áreas, 348 estabelecimentos comerciais e 233 de serviços que atendiam basicamente as comunidades.

O grande empreendimento sempre assustou a população e as manifestações contrárias tiveram início logo no 1º Encontro Regional dos Trabalhadores Atingidos pelo Complexo Hidrelétrico do Xingu. Nesse mesmo evento, houve a criação da Comissão Regional dos Atingidos pelo Complexo Hidrelétrico do Xingu (CRACOHX) que posteriormente juntou-se ao Movimento dos Atingidos por Barragem MAB.

No ano de 1989, aconteceu o Encontro das Nações Indígenas em Altamira (entre 20 e 25 de fevereiro/89), cujo objetivo principal foi a denúncia da construção de hidrelétricas no rio Xingu que perpetua uma ameaça para a vida dos atingidos e povos indígenas na região. Este evento ficou marcado com a imagem da índia Tuíra que discursou apontando um terçado para o representante da empresa Norte Energia. O momento foi tenso e comentado no mundo inteiro.

Imagem 5 – Índia Tuíra no Encontro das Nações Indígenas em Altamira (1989).



Fonte: (TUÍRA, 2019).

Altamira, Pará, fevereiro de 1989: num ginásio lotado, Tuíra executa seu emblemático gesto político contra a face do homem do Estado. A imagem circula o mundo. Um momento de tensão, já prevendo o quão tenso seria a implantação do empreendimento da UHE Belo Monte e o prelúdio dos impactos a população de atingidos.

A barragem de Belo Monte atingiu diretamente os Jurunas, Arara, Kararaô, Xikrin, Assurini, Araweté e Parakanã. Estes territórios foram parcialmente submersos e várias dessas aldeias deslocadas. Assim, nesse processo, conforme (HEBERMAS, 1993) se acentuará o processo de confinamento e expropriação territorial, redução demográfica e destruição a que vêm sendo submetidos desde o final do século XVI”.

Na continuidade da luta contra as barragens ou impactos de construções de hidrelétricas, observou-se a união dos indígenas e população em geral representados por movimentos sociais.

Com mais de 30 anos de história, o Movimento Social do (MAB) sempre esteve do lado de populações atingidas por barragens e realiza encontros nacionais como espaços para debater a situação específica das populações atingidas, para analisar a conjuntura política nacional e internacional, e delibera os próximos passos do movimento junto a população das (ADAs).

O Movimento de Atingidos por Barragem (MAB), junto com a comunidade, esteve à frente da luta da população atingida diretamente pela UHE Belo Monte. “Cerca de 10 mil famílias foram removidas, após o enchimento do lago da hidrelétrica de Belo Monte. Incertezas e medos povoam a mente dos excluídos do direito ao reassentamento. Por outro lado, os que foram para os chamados ‘reassentamentos urbanos coletivos’ não deixaram de vivenciar as contradições dessa ‘nova vida’ imposta pela construção da barragem”. (MAB, 2015).

3 A (UHE) BELO MONTE: impactos e desafios; lutas e direitos

Indubitavelmente, a construção da UHE Belo Monte em Altamira/PA representa desastrosas mudanças territoriais que conduziram às transformações da vida da população reassentada. Ao analisar os impactos, constata-se que, na balança valorativa, a vida dos atingidos sofreu mais aspectos negativos em função dos positivos.

Dentre os principais choques destacam-se: a explosão da violência; da prostituição; ausência de transporte para direcionar o trabalho a escola e demais funções rotineiras; aumento do custo de vida, principalmente a taxa da energia e falta de água; ruptura do convívio nos grupos sociais como as escolas, igrejas, amizades. E o atendimento a saúde tornou-se insuficiente no próprio bairro, pois faltava a implantação de hospitais.

No campo da violência, não foram construídos postos policiais, a ronda policial não suportava a demanda de atendimento em lócus. A prostituição contou com um aumento considerável com migrantes homens advindos de outros estados. O transporte coletivo não se constituía de hábito na vida das pessoas. As famílias, contra sua vontade foram forçados a mudarem de escolas. Muitos moradores voltaram para a zona rural, por não terem condições de pagarem a energia, desfazendo-se das casas por preços baixos.

De certa forma, além da população remanescente contar com pouca infraestrutura pública implantada nos bairros, ainda concorria às vagas com a população vinda de fora. A escola foi diretamente atingida com a evasão escolar em função dos alunados optarem por trabalhar ao invés de estudar.

Nesse seguimento, para um melhor esclarecimento sobre a construção e história da UHE Belo Monte e entendermos os impactos causados, abaixo apresenta-se uma linha do tempo configurando o passado para entendermos o presente do estudo e alguns elementos construtivos que fazem parte deste contexto.

Quadro 1 – Linha do tempo: antes, durante e depois da UHE Belo Monte

Ano	Descrição
1975	Os estudos para o aproveitamento do inventário Hidrelétrico da Bacia Hidrográfica do rio Xingu iniciaram neste período. Realizado também

	o primeiro mapeamento do rio e o projeto de localização de barramentos.
1980	Foram concluídos os Estudos de Inventário e início dos Estudos de Viabilidade da Usina Hidrelétrica que na época era denominada de Kararaô ³² .
1989	Houve a conclusão dos primeiros estudos de viabilidade do Aproveitamento Hidrelétrico (UHE) Belo Monte, os quais tiveram os Estudos de Viabilidade e das Condicionantes. Divergências acerca do impacto socioambiental levaram à suspensão do financiamento da obra.
1994	Estudos com o objetivo da diminuição da área inundada e não inundação das áreas indígenas.
1998	Apresentação de novos levantamentos à ANEEL. O Estudo de Impacto Ambiental (EIA) é paralisado a pedido do Ministério Público.
2002	A Eletrobrás e Eletronorte realizaram novos Estudos de Viabilidade do AHE Belo Monte, os quais foram paralisados no mesmo ano por meio de ação judicial do Ministério Público.
2005	O Congresso Nacional autorizou a conclusão dos estudos pela Eletrobrás. Em agosto do mesmo ano, a Eletrobrás e as construtoras Andrade Gutierrez, Camargo Correa e Norberto Odebrecht assinaram o Acordo de Cooperação Técnica para a conclusão dos estudos de viabilidade Técnica, Econômica e Socioambiental do UHE Belo Monte.
2006	A Eletrobrás solicitou ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) a abertura do processo de licenciamento ambiental prévio
2007	Possibilitando neste momento o começo da elaboração do Estudo de Impacto Ambiental (EIA). IBAMA emite o Termo de Referência para o (EIA).
2008	O IBAMA realizou vistorias técnicas e reuniões públicas nos municípios de Altamira e Vitória do Xingu com a finalidade de discutir a elaboração do Termo de Referência para o EIA, o qual foi emitido pelo órgão em

³² Primeiro nome dado em 1975 a usina (nome indígena) que depois passou a se chamar de UHE de Belo Monte.

	<p>dezembro de 2007. A partir do termo de referência apresentado, em julho de 2008 o Conselho Nacional e Política Energético define que o único potencial hidrelétrico a ser explorado no rio Xingu será a UHE Belo Monte na bacia do rio Xingu.</p>
2009	<p>A Eletrobrás entrega a versão preliminar do EIA (Estudo de Impacto Ambiental) e Rima (Relatório de Impacto Ambiental) e solicita a licença prévia ao IBAMA. A análise e aprovação do EIA e do Rima foi concedido pela Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL) que, em 2009, no Leilão 006/2009, colocou em licitação a concessão para exploração da UHE Belo Monte, tendo por referência os Estudos de Viabilidade do empreendimento e as otimizações propostas pela Empresa de Pesquisa Energética (EPE). O vencedor do leilão consistiu no Consórcio Norte Energia, atual Norte Energia S. A (NESA).</p>
2010	<p>A Leme Engenharia foi à empresa responsável pela realização do EIA e do Rima. As empresas responsáveis pelos estudos das comunidades, terras e áreas indígenas das regiões afetadas pelo empreendimento consistiram na Themag, Intertechne e a Engevix. O Consórcio Projetista foi composto pela Intertechne Consultores, Engevix Engenharia e PCE Projetos e Consultoria de Engenharia.</p>
2011	<p>IBAMA concede a Licença Prévia da obra. Em contrapartida, faz 40 exigências de adequação.</p>
2012	<p>IBAMA emite a Licença de Instalação nº 795/2011, que permite o início das obras da UHE Belo Monte. Nesta mesma data, as obras são iniciadas.</p>
2013	<p>As fontes renováveis contribuíram com 46,4% de toda a matriz energética nacional, entretanto a média mundial foi de apenas 13% (EPE, 2014, p. 21 e 182). O petróleo e seus derivados predominam na produção de energia não renovável no Brasil, entretanto, na produção de energia elétrica a hegemonia corresponde às usinas hidrelétricas.</p>
2014	<p>A presidente do IBAMA expediu a Licença de Operação (L.O.) nº 1317/2015 da (UHE) Belo Monte para o período de 2016 a 2021, sendo a Norte Energia S.A. (NESA) a empresa responsável pela finalização e operação da usina.</p>

2015	<p>No mês de maio a prefeitura arrecadou mais de R\$ 10 milhões de Royalties e nos meses de junho e julho R\$ 18 milhões. Portanto, terá recursos sim para tapar os buracos nos RUCs; regularização da coleta de resíduos sólidos; troca de lâmpadas nos postes dos 5 Reassentamentos; capina e instalação de uma antena para captação de sinal de celular; abastecimento de água, caos constante nos bairros.</p>
2015	<p>Implantação do Projeto de Reparação nos bairros para viabilizar a economia dos reassentados.</p> <p>No dia 31 de julho de 2015 o MAB se reuniu com a Secretaria Municipal de Infraestrutura (SEMINF) da Prefeitura de Altamira/Pá para apresentar as demandas das famílias dos RUCs. São elas: Inserção dos cinco reassentamentos na nova licitação da operação “Tapa buracos; no dia 04/05/2021 a câmara aprovou a regularização dos royalties destinados 15% desses recursos para a infraestrutura da cidade.</p>
2015	<p>Neste período de (2015) ocorreram muitos protestos dos moradores das áreas de riscos para que ocupassem os reassentamentos que haviam sido feitos pela Norte Energia para a morada da população das ADA (Áreas Diretamente Atingidas). IBAMA concede a Licença de Operação nº 1317/2015 da UHE Belo Monte. Teste de abertura e fechamento das duas comportas do Vertedouro que liberam água de forma controlada para o Canal que interliga os reservatórios Principal e Intermediário da Usina.</p>
2016	<p>A população total do município de Altamira era de 99.075 pessoas, passando a ser 108.382 em 2016. O total de investimento em ações socioambientais compensatórias nas AID da usina, conforme dados divulgados pela própria empresa, atingiram cerca de 3,9 bilhões de reais. Sendo que deste valor, até o ano 2016 cerca de 1,2 bilhões foram investidos em Altamira. Os programas estão sistematizados para atender as Áreas de Influência Direta (AID) da UHE Belo Monte, áreas que estavam localizadas próximo aos vertedouros, casas de força, o reservatório, os cemitérios, estradas, alojamentos, “bota-fora”</p>

	<p>e lugares próximos às obras da usina. Segundo o EIA de Belo Monte, publicado em 2009, 80% da população da AID morava na zona urbana, sendo que de 119.165 pessoas, 94.463 moravam nas cidades e 24.702 nas áreas rurais.</p>
2016	<p>Os moradores foram remanejados para os RUCs (Reassentamentos Urbanos e Coletivos), depois de muita mobilização por parte dos moradores e dos movimentos sociais. A Escola CEPEC (Centro Educacional Pequeno Cidadão) localizado na rua Quatro, bairro Aparecida (Brasília) que atendia os alunos dos alagados teve o contrato encerrado pela Prefeitura Municipal. Os alunos foram matriculados na nova escola do RUC.</p>
2016	<p>Encerramento do Projeto de Reparação nos bairros.</p>
2017	<p>Alguns moradores dos novos bairros fizeram protestos para manter os alunos na Escola, tentaram manter os filhos na Escola Dom Clemente Geiger, para onde os profissionais do CEPEC foram lotados, porém depois sem transporte nos bairros os problemas iniciaram.</p> <p>Neste mesmo ano, no dia 27 de abril a EEEM Prof. Odila de Souza iniciou o ano letivo. (Já tardiamente).</p>
2018	<p>Neste período foi criado pelo Estado a Ronda Escolar, pois nestes bairros, mais precisamente nas escolas estavam acontecendo muitos roubos e assassinatos.</p>
2018	<p>Iniciou um processo a partir deste momento de falta de água, luz e segurança. E a greve ameaçava acontecer de maneira geral.</p> <p>Ocorreu também neste período o início da Operação Comercial da Unidade Geradora 08 da Casa de Força Principal da UHE Belo Monte.</p>
2019	<p>Neste ano o município teve uma queda considerada no IDEB de todas as etapas de ensino, principalmente nas escolas dos novos bairros, muitas delas nem apareciam no conceito. E a procura pelo (ENCCEJA) Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos teve um aumento considerável.</p>
2019	<p>Muitos moradores dos RUCs junto com movimentos sociais e os alunos iniciaram projetos para socorrer as escolas e pedir ajuda a sociedade na busca de políticas públicas mais eficazes.</p>

2019	Encontros foram realizados com a comunidade, porém os problemas ainda continuam, falta de iluminação pública, água, acidentes em cruzamentos mal elaborados, casas com rachaduras, entre outros. Início da Operação Comercial da Unidade Geradora 18 da Casa de Força Principal. UHE Belo Monte alcança um total de 11.233,1 MW de potência instalada - sendo 11.000 MW da Casa de Força Principal e 233,1 MW da Casa de Força Complementar, em Pimental. Totalmente concluída e pronta para a plena operação, Belo Monte é inaugurada oficialmente em 27 de novembro de 2019.
------	---

Fonte: Elaboração própria (2020). Adaptado de Leme (2009).

Esta tabela apresenta uma linha do tempo que mostra o processo histórico da implantação da UHE Belo Monte, bem como a luta dos moradores na tentativa de viver bem no novo território. Cabe dizer que em todos os momentos de chegada nos RUCs, os reassentados nunca tiveram os direitos completos, sempre teve que haver reivindicações.

Vale ressaltar que, a construção dos RUCs, compõe a história oficial da formação do território urbano do município de Altamira. Estas famílias que residiam nos alagados e baixões já enfrentavam o problema urbano com a irregularidade das ocupações e a falta de documentação dos terrenos.

O empreendimento de R\$ 30 bilhões fez a população altamirense saltar de 100 mil segundo o Censo de (2010), para mais de 140 mil, na avaliação da prefeitura.

A população de Altamira, em 2020, segundo o IPEA estava estimada em 115, 969 pessoas. Estes dados merecem destaque, pois no ano de 2013, de acordo com (IHGP, 2016)³³ a cidade comportava uma população com mais de 140,000 moradores, a maioria vindo para trabalhar na barragem.

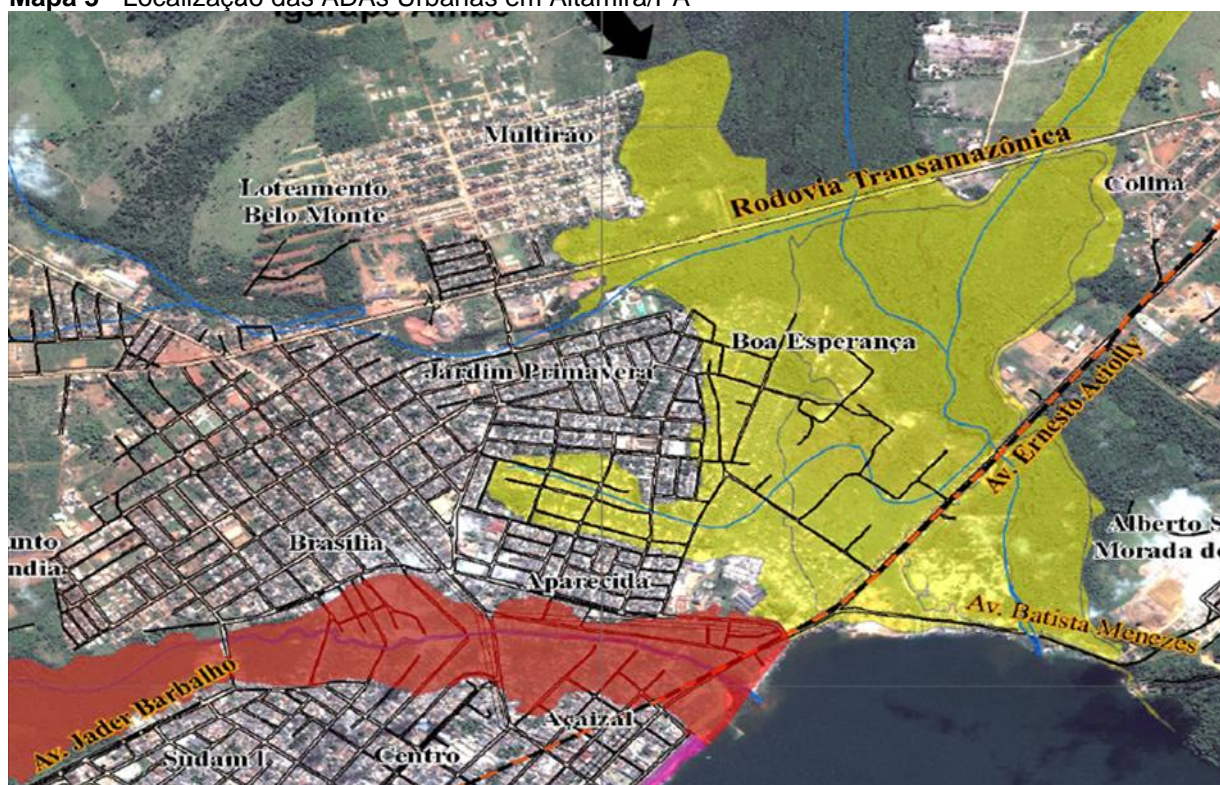
Neste contexto, enfatiza-se o RUC Jatobá, abordando a localização, fundação do bairro; a infraestrutura social do local, o estilo das residências; as características essenciais da população reassentada e um breve histórico da escola EEEM Prof. Odila de Souza.

³³ Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), (ISSN: 2359-0831 - on line), Belém, v. 03, n. 02, p. 149-160, jul./dez. 2016.

3.1 RUC Jatobá

O Reassentamento Urbano e Coletivo Jatobá, localizado na Rodovia Magalhães Barata (Transamazônica), depois do bairro Mutirão foi criado junto com mais cinco RUCs (Laranjeiras, São Joaquim, Água Azul, Casa Nova, Tawaquara) para as famílias diretamente atingidas pela Usina Hidrelétrica de Belo Monte.

Mapa 3 - Localização das ADAs Urbanas em Altamira/PA



Fonte: (NESSA, 2011).

Em Altamira, a média de moradores em domicílios particulares, em 2015, era de 3,72%, enquanto nos RUC's a média sobe para 4,32% por moradia. No caso dos RUC's, é interessante observar que praticamente 82% das moradias têm três moradores ou mais. O bairro Jatobá se notabiliza nesta estatística. O número médio de pessoas na moradia corresponde a duas pessoas nos outros bairros e no caso do Jatobá, este número sobe para três. O número de lotes do bairro é de 1286, sendo 1270 residenciais e 16 vilas.

Dado que chama a atenção no gráfico é a quantidade de pessoas, ou seja, valores atípicos para as observações dos moradores do bairro Jatobá.

Gráfico 1 – Número médio de pessoas nas moradias nos RUCs

Fonte: (Dados da Pesquisadora, 2019).

O bairro Jatobá possuía uma infraestrutura com saneamento, rede de água potável, energia elétrica, iluminação pública, ruas asfaltadas, calçadas especiais para portadores de deficiência e escolas. Neste bairro também foi construído uma Unidade Básica de Saúde (UBS).

A unidade, quando funcionava, tinha capacidade de cobertura de 12 mil habitantes, e contava com 13 profissionais atuando nos serviços médicos, odontológicos, orientações nutricionais e acompanhamento de agentes comunitários de saúde, entre outros serviços da atenção básica de saúde.

O espaço dispõe de consultório médico, consultório odontológico, farmácia, auditório, sala de vacina, sala de inalação, central de curativos e banheiros adaptados para pessoas com deficiência. Fazia parte de uma das condicionantes, porém, parou os atendimentos, igualmente o PR.

Portanto, o Projeto de Reparação (PR) só se manteve ativo no ano de 2016 e 2017, depois houve a luta dos moradores juntamente com o MAB para ativação dos objetivos e metas que apresentavam o projeto de reparação.

O novo bairro, com casas “estilo americano”, construído pela empresa Engenorte³⁴, empresa contratada pela Norte Energia para realizar a construção das casas nos RUCs e apresentou a seguinte estrutura das residências:

Imagem 6– Estrutura das novas moradias nos RUCs

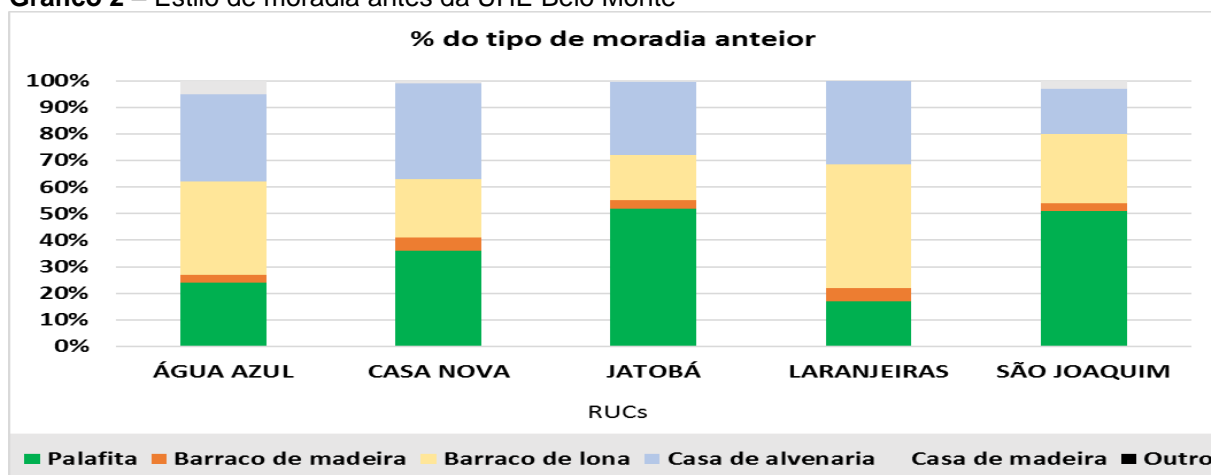


Fonte: (Dados da pesquisadora, 2019) Baseado em (NESA, 2015).

Nesse contexto, percebe-se que a população do Bairro Jatobá teve mudanças significativas no dia a dia, sobretudo na realocação de uma área para a outra, com destaque na mudança de habitação e relações de vizinhança ali estabelecidas. Embora muitos aspectos sejam positivos do ponto de vista estrutural, podemos identificar negativas por parte dos moradores quanto a esta transição da área de risco para o bairro Jatobá.

Vale ressaltar que a população que recebeu as “casas americanas” da Norte Energia viviam nos alagados com maior número de palafitas e de menor número casa de madeira e variações mínimas de lona e um número bem reduzido de alvenaria. Eis a estatística:

³⁴A empresa Engenorte que tem como razão social Engenorte Soluções Ambientais E Geotecnologias Eireli foi fundada em 12/03/2009 e está cadastrada na Solutudo no segmento de Engenharia - Engenheiros com o CNPJ 10.696.689/0001-94. No mercado, a empresa está localizada na Rua Anchieta, Nº 859 - Letra B no bairro Perpetuo Socorro em Altamira - PA, CEP 68371-276. A empresa Engenorte está cadastrada na Receita Federal sob o CNAE 7112-0/00 com atividade fim de Serviços De Engenharia.

Gráfico 2 – Estilo de moradia antes da UHE Belo Monte

Fonte: (Dados da Pesquisadora, 2020) – (IHGP, 2016).

Sobre estas propriedades acima mencionadas a pesquisa assegura também que: 89% dos reassentados no bairro Jatobá possuíam casa própria, 3% moravam de aluguel e 8% moravam de favor em casa de parente. (HERRERA, 2016).

De acordo com o mesmo autor (HERRERA, 2016), a Razão de Dependências nas famílias do bairro Jatobá, 0,9% eram idosos com mais de 60 anos, 0,52% jovens com 14 anos e residências com 0,61% com jovens e idosos.

Em relação à renda e empregabilidade nos RUCs, segundo o (IHGP, 2016), em 2015, no Município de Altamira, 41,5% da população tem rendimento equivalente a até meio salário mínimo mensal per capita. No caso dos RUCs, observa-se que a maioria da população moradora recebe meio salário mínimo ou menos, per capita.

O cruzamento entre o percentual de renda das famílias até dois salários mínimos mensais e o número médio de pessoas por moradia nos RUC's (de 4 a 4,7) indica esse resultado.

Portanto, a maioria dos moradores dos alagados que foram remanejados viviam exclusivamente da produção de carvão, um trabalho da produção de carvoarias que eram realizados pelas próprias famílias que moravam nos alagados, um trabalho feito por todos da residência- marido, mulher, filhos - uns trabalhavam no local com mercearias pequenas e bares, poucos eram empregados, pois o nível de escolaridade era pouco.

Ademais, no Município de Altamira, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era 3,3 salários mínimos, em 2017. Essa faixa salarial é superior à encontrada nos RUC's, onde a maior participação está na faixa entre 1 e 2 salários mínimos.

No que tange a faixa etária dos moradores do bairro Jatoba, segundo (NETO e HERRERA, 2016), 32% estavam entre (30 e 34 anos), 32% na casa (45-64), 25% (18 a 29 anos), 9% 65 anos e 2%, jovens com 18 anos. Importante registrar que 22% dos reassentados do RUC Jatobá são oriundos de comunidades nativas da região Xingu. Pertinente ao estado civil dos reassentados 19% são solteiros, 69% casados e 13% outros compromissos. Abaixo, no quadro aparece especificado a situação com relação à renda e empregabilidade nos RUCs.

Quadro 2- Renda e Empregabilidade dos RUCs

Situação	Quantidade	%	% Acumulada
Empregado (a) com Carteira Assinada	45	4,7	4,7
Empregado (a) sem Carteira Assinada	33	3,5	8,2
Servidor (a) Público Federal, Estadual ou Municipal.	36	3,8	12,095117
Autônomo (a) ou Diarista	209	22,0	34,0
Aprendiz	2	0,2	34,2
Estagiário (a) ou bolsista	1	0,1	34,3
Desocupado (a), Desempregado (a)	459	48,3	82,5
Empresário (a)	9	0,9	83,5
Afastado (a) Recebendo Benefício	43	4,5	88,0
Aposentado (a)	97	102,2	98,2
Não Declarado	17	1,8	100,0
Total	951	100,0	

Fonte: (Elaborado pela Pesquisadora, 2020) Dados do (IHGP, 2016).

Esta expectativa era para contar com a renda destes empregos e “bicos”, juntamente com o projeto de reparação que só ocorreu no ano de 2016 e 2017, depois tudo parou e a população ficou sem a ajuda de custo que os projetos possuíam como principal meta ministrar assistência aos RUCs na modalidade sustentabilidade. É notório que a empresa Norte Energia já havia feito a projeção da população reassentada e o aumento até o ano de 2020.

Sobre o tempo de moradia dos reassentados nos alagados, 1% menos de um ano, 19% de um a cinco anos, 80% acima de cinco anos. No que tange o grau de propriedade dos reassentados sobre as casas no RUC Jatobá, 94% proprietários e 6% moram de aluguel ou de favor. Das principais deficiências encontradas nas moradias do RUC Jatobá, estão: 40% motora, 20% auditiva, 20% paralisia cerebral e doenças mentais, 20% visuais. No campo de acesso a internet, o bairro Jatobá possuía 51% de acesso.

Nessa linha de pensamento, outro fator de desânimo, sempre mencionado pela população reassentada é a distância do centro da cidade, pois a proposta inicial era de serem alocados a apenas dois quilômetros da antiga área onde residiam, mas acabaram ficando a sete quilômetros do centro da cidade. Esse questionamento deve ser observado com muita clareza, pois, essa distância tem elencado diversos problemas de cunho econômico, devido grande parte desses moradores não possuírem transporte particular e a prefeitura não disponibilizar serviço público de transporte para região onde estão.

Passamos agora a falar da EEEM Prof. Odila de Souza que foi inaugurada no bairro Jatobá para atender os reassentados deste local, em 2017. Esta escola já era registrada na Rede Estadual de Ensino como EEEM Nair de Nazaré Lemos e o anexo (EEEM Carlos Soares) que prestava serviços, apenas no turno da noite, à comunidade desde 1986 em prédios cedidos pela Prefeitura Municipal de Altamira. Quem relata este processo é Rosane Silva³⁵:

Em 2012, com o início da construção da UHE Belo Monte, a comunidade se reuniu com a procuradoria do Estado do Pará e exigiu a construção de uma Escola de Ensino Médio. Durante as audiências públicas ficou decidido que a construção da escola ocorreria no RUC Jatobá, pois assim, abrigaria parte do grande bairro Brasília e bairros adjacentes além daqueles que deixariam de existir, pois suas famílias seriam realocadas. Como a Escola Nair de Nazaré Lemos e Carlos Soares permanecem atendendo a demanda do ensino fundamental, houve a necessidade da troca de nome, passando a se chamar a nova escola de EEEM Prof^a. Odila de Souza. Nesse ínterim, a comunidade se reuniu e decidiu por homenagear a prof. falecida Odila de Souza, profissional da disciplina de Matemática que muito contribuiu com a educação nesta região. Muitas eram as dificuldades relatadas por esta comunidade de ensino médio e pelos profissionais que nelas atuavam, dentre eles: a falta de apoio financeiro, logístico, mobiliário, pessoal e estrutural do governo Estadual, já que a escola funcionavam em prédios cedidos pelo município, muitos conflitos de interesse permeavam o funcionamento destas unidades de ensino médio, toda vez que ocorria mudanças no cenário político municipal e estadual. Com o passar dos anos, veio o aumento da população menor de idade para cursar o ensino médio, pois não havia escola durante o dia. Daí surgiu a necessidade de construir a escola Odila de Souza para abrigar essa população de alunos menores de idade no ensino médio diurno. E, conseqüentemente para que o Estado finalmente assumisse o compromisso com essa comunidade que ansiava há anos por esta escola. (ROSANE SILVA, 2021).

Após as reivindicações e instalação da escola, dia 10 de fevereiro de 2017, no RUC - Reassentamento Coletivo Jatobá, Rua Mógno, s/n^o, iniciaram-se as aulas de 14 turmas do Ensino Médio sob a direção de Rosane Silva e José Ribamar Duarte. A

³⁵ Diretora da EEEM Nair de Nazaré Lemos-Prof. Odila de Souza desde 2012, com nove anos no cargo de diretora. Entrevista realizada em maio de 2021, Altamira/PA.

escola foi construída pela empresa Norte Energia como condicionante da construção da Hidrelétrica de Belo Monte.

3.2 Problematicando os impactos

Nesse tópico, apresentamos como ocorreu a mudança e instalação no novo território. Em linhas gerais concordamos com Bessa (2009) que os reassentamentos não têm sido realizados com interesses puramente humanísticos ou protetores aos reassentados.

Um fato básico e ineludível, consiste em que, a construção da barragem (UHE) de Belo Monte ergueu-se, seguindo uma dualidade. De um lado, a empresa Norte Energia com promessas de: energia para todos, moradia, saúde, projetos, uma vida melhor, escola, educação de qualidade. De outro, população atingida, que colecionou problemas de readaptação, muitos não conseguiram se instalar e permanecer no novo território.

Dentre os problemas enfrentados pelos reassentados, destacam-se: convivência com o inchaço populacional chegado no município, gerando a violência, prostituição, aumento de preços no custo de vida, trânsito e demais acessos nos espaços públicos (hospitais, escolas, lazer etc.).

Porém, os impactos iniciaram desde a decisão de deslocamento que os atingidos fariam, saindo das suas residências para instalar-se em outros bairros ou nos RUCs. Esses impactos, psicológicos, afetaram, influenciando negativamente a vida da população atingida, como expõe o relato de (ROSILENE SOUZA, 2019)³⁶:

Eles foram chegando e nem percebemos, falava bonito, bem vestidos, queriam várias informações sobre nossa renda, moradia, trabalho, como vivia, quantas pessoas tinha na casa e saber se a quitação com a prelazia já havia sido paga. Pediram vários documentos, tive que ir atrás de alguns, pois com as chuvas intensas tinha perdido alguns importantes. Desde este tempo a maior preocupação era de como seria nossa vida, pra onde a gente ia mudar, como seria essa casa, onde ia fica. A gente não dormia só imaginando, isso era geral com todos os vizinhos. (ROSILENE SOUZA, 2019).

³⁶Antiga moradora do baixão do Igarapé Ambé, que foi realocada no RUC Jatobá. Entrevista realizada em 2019.

Mesmo após a mudança para os RUCs, o impacto psicológico, acima mencionado, continuou afetando os atingidos. Nessa oportunidade, devido a manipulação em relação a oferta e entrega das condicionantes e os deslocamentos dos parentescos e vizinhanças. Este foi um entrave citado por (JACKSON DIAS, 2020)³⁷:

Quando a Norte Energia apresentou nas nossas comunidades o projeto do reassentamento apresentou para nós casas que seriam construídas de tijolo e de três tamanhos de acordo com o tamanho da família e que tanto o proprietário, agregado e inquilino teriam direitos garantidos de moradia. Para nós que permaneceríamos perto de nossos familiares e vizinhos e que não mudaria nossa vida. Ocorre que isso não aconteceu, pois, os laços familiares e comunitários foram quebrados nos colocando distantes um dos outros negando os direitos dos agregados ao reassentamento e ignorando os inquilinos. (JACKSON DIAS, 2020).

No espaço físico, a convivência com a violência agravou-se. Altamira foi apontada pelas estatísticas no mapa da violência como uma das cidades mais violentas do Brasil. Os dados que mostraram a desigualdade no cenário de violência fazem parte de estudo divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Altamira lidera a lista e a pesquisa considerou a soma da taxa de homicídios e números de mortes violentas com causa indeterminada, principalmente nos novos bairros. Isso graças ao aumento da população que passou de 100 mil para 140, ainda segundo o Instituto.

Na medida que a liberação da construção da obra da UHE Belo Monte em 2010 entrou em vigor, e por consequência a oferta de 41 mil postos de empregos, Altamira, que dentre os 11 municípios que estão na área de abrangência de impacto da usina intensificou-se como um polo econômico e recebeu um fluxo migratório intenso³⁸.

Assim, como afirma Diniz (2005) é comum, as regiões que passam por esses megaprojetos, sejam para geração de energia ou extração mineral atraem dezenas de milhares de imigrantes em busca de emprego.

“É urgente percebermos as consequências da intensa imigração nas cidades impactadas por esses empreendimentos. Um dos mais importantes, é a taxa de criminalidade elevada, pois a imigração provoca uma cisão da coesão social e, como consequência, do controle social, desta maneira, de forma indireta, incita práticas criminais” (DINIZ 2005, p. 90).

³⁷Jackson Dias. Coordenador do Movimento de Atingidos por Barragem (MAB) e morador do baixão do Independente. Entrevista realizada em fevereiro de 2020.

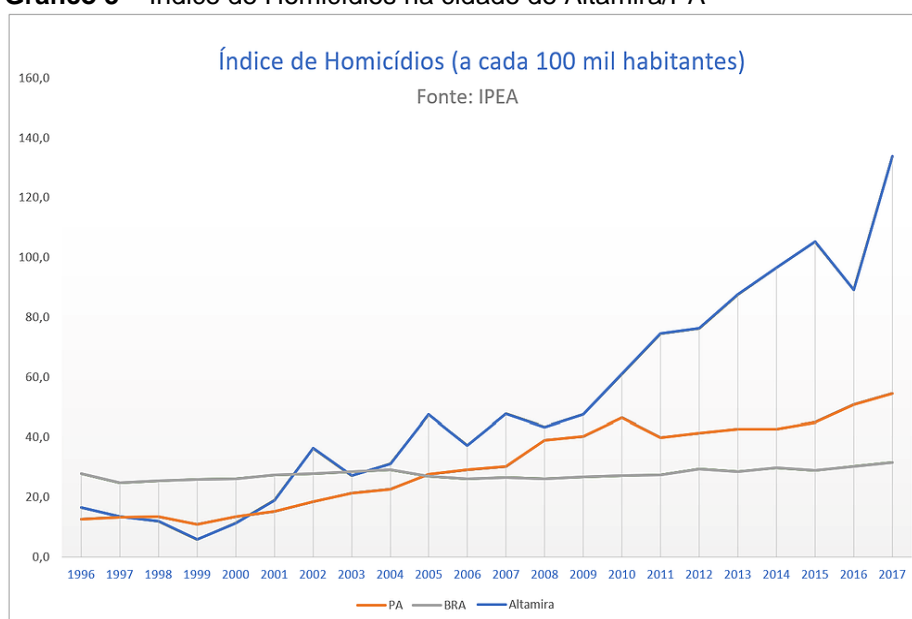
³⁸Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), (ISSN: 2359-0831 – on line), Belém (CORDEIRO et al, 2016).

É conveniente ressaltar que a juventude, segundo o Mapa da Violência 2014, lidera o ranking com cem cidades com mais de dez mil habitantes, mostrando o município de Altamira ocupando o 44º lugar no ranking nacional em números de assassinatos de jovens, colocando-o numa aferição estadual na terceira colocação. As informações trazem os dados evolutivos de 2008 a 2012, e é flagrante como os índices dão um salto a partir do ano de 2010, ano de liberação da obra da UHE Belo Monte, se vinha numa crescente na casa de um dígito, os números subiram e passaram a evoluir com dois dígitos anuais, assim dois anos após a liberação da obra foram registrados 87 homicídios contra os jovens³⁹.

Percebe-se que ocorreu um aumento relevante, conforme (NESA, 2015)⁴⁰ “passou do ano de 2009 de 50 homicídios para o ano de 2015, 135. O que dá uma média de 124 mortes por 100 mil habitantes”.

Estes números assustaram a população, tornando-a refém da insegurança. Em junho de 2019, por falta do descumprimento e atraso de uma das condicionantes da UHE Belo Monte (a construção do Complexo Penitenciário do Xingu) resultou, no massacre de 57 mortes, no antigo presídio de Altamira. O gráfico abaixo, segundo (IPEA, 2017), apresenta o aumento considerável de homicídios de 2010 a 2017 em Altamira.

Gráfico 3 – Índice de Homicídios na cidade de Altamira/PA



Fonte: (IPEA, 2017).

³⁹ Idem.

⁴⁰ Empresa da Norte Energia responsável pela construção da UHE Belo Monte. Relatório Anual e Socioambiental. Altamira, 2015.

Da mesma forma em que ocorreu o aumento da violência, no cenário da construção da barragem da UHE Belo Monte, ocorreu também o aumento da prostituição, exploração sexual de crianças e adolescentes.

Dos 41 mil postos de trabalho, a grande maioria era de homens (26 mil). Este fator levou o aumento da violência sexual contra menores e adolescentes e abertura de novos prostíbulos na região. Outro fator refere-se ao abandono de incapaz, quando houve grande oferta de emprego, as mulheres (mães) saíram em massa para trabalhar, deixando os filhos sozinhos em casa.

A moradora do RUC Jatobá (ELIENE GASPAS, 2019)⁴¹, em entrevista, falou sobre os impactos e mudanças provocadas a partir da construção do empreendimento:

Essa barragem trouxe mais coisas ruins do que coisas boas, eu vivia tão bem no meu lugar, conversava na porta de casa até altas horas. Desde quando chegou esse Belo Monte, a violência toda hora. A gente corre risco de ser assaltada. Minha filha tem medo de sair de casa e ser estropada. Era dez homens em cada esquina esperando ônibus. Nunca teve boa iluminação nem policial a gente orria de medo daquela época. Lá no meu antigo bairro, não era assim, as pessoas se falavam, se cumprimentavam e eram felizes, mesmo com as dificuldades, sinto falta de sentar na porta a noite e ficar conversando, só restava ficar na frente da tv assistindo novela com medo de sair na frente de casa. (ELIENE GASPAS, 2019).

Outra morador, reafirma a violência e o medo sofridos: “Não temos paz, vivemos trancados dentro de casa, quando escurece todos fechamos a porta e ninguém sai, o que faço ainda é ir para a igreja, mas com muito medo, e fica perto da minha casa” (DINEI, 2021).

Juntamente com a prostituição as drogas tomaram conta de Altamira. A cada dia assitia-se os jovens ingressando no tráfico, aumento de homicídios referente a acertos de contas. Enquanto isso, Altamira não contava com nenhum centro de reabilitação de pessoas com dependências químicas. Na pesquisa de mestrado de Jéssica Portugal (2018, p. 71), este fato é comprovado com a explanação da vida de uma moradora do RUC Jatobá: “durante o período de realocação e reassentamento, outros três filhos e mais uma filha de Sônia foram assassinados brutalmente, alguns com suspeitos de envolvimento com o tráfico de drogas”.

A violência estendia-se também as residências e comércios com assaltos diários. Uma cena comum nos comércios era as grades que cercavam toda a entrada e os comerciantes atendiam apenas pelas janelas das grades.

⁴¹ Moradora do RUC Jatobá. Entrevista realizada em 2019.

Os moradores não podiam ausentar-se de suas residências, pois na volta a casa tinha sido arrombada e saqueada. A polícia não conseguia acompanhar os acontecimentos diários em relação a segurança da cidade. Na zona rural a violência intensificou-se e passou a ter assaltos às famílias com sequestros e reféns.

O trânsito na cidade ficou caótico nos centros da cidade e circunvizinhos. Centenas de ônibus passaram a circular nas ciclovias urbanas que não foram reparadas pela empresa. O setor de trânsito fora considerado insuficiente para controlar e fiscalizar a circulação dos veículos. Esta situação recaiu sobre a população que mais uma vez pagou pelo progresso da UHE de Belo Monte.

Entremeio ao inchaço populacional e o grande número de ônibus circulando, a maioria da população local e carente não se adequou ao uso do transporte coletivo e continuou sofrendo com o desenvolvimento acelerado e diferente do modo de vida. Este problema de deslocamento aconteceu antes dos RUCs, porém acentuou-se após os reassentamentos.

No campo da saúde, a população residente em Altamira passou a disputar espaço nos hospitais públicos. Houve um crescimento de clínicas particulares, inacessíveis a população carente. A assistência social funcionou de maneira insuficiente, pois a procura, principalmente por atendimento psicológico, era grande.

As dificuldades de acesso aos cadastros e informações dos atendimentos sociais (Bolsa família, cadastro único, benefícios, auxílios, agendamentos de consultas com especialista etc.) também se intensificaram. Os acidentes no trânsito formavam filas de espera com pacientes necessitados de realizar cirurgias ósseas. O Hospital Regional Público da Transamazônica e o Hospital Geral não comportavam todo os atendimentos da região, pois a demanda de pacientes excedeu. Vale ressaltar que estes hospitais atendiam também os outros dez municípios da área de abrangência da UHE Belo Monte.

Dos seis RUCs, apenas dois: Jatobá e São Joaquim, receberam uma Unidade Básica de Saúde (UBS). Cabe destacar que estas UBS foram construídas tardiamente, apenas com atendimentos destinados a atenção básica da saúde e logo no início do funcionamento já apresentavam problemas na infraestrutura, falta de equipamentos e profissionais formados para atender a população. Como podemos perceber na fala da moradora:

“Muito ruim, pois falta médico, se mais de uma pessoa ficar doente na mesma família apenas uma podia ser atendida, temos que ir de madrugada para pegar ficha para fazer consulta, falta dentista. Para conseguir uma consulta tem que chegar de madrugada, isso para marcar, meus meninos estão desde seis meses que não tomam vacina, toda vez que levo no postinho nunca tem. [...] tem escola mais ficaram muitas crianças sem estudar, dizem que não tem vaga. [...] a água falta todos os dias e o esgoto está dando problema direto e ninguém faz nada, a gente mesmo tem que arrumar se quisermos viver sem o mau cheiro que gera aí” (ELIENE GASPAS, 2019).

A medida que a sociedade altamirense passou por esta transformação negativa, conseqüentemente, refletiu na escola, acentuando os seguintes entraves: superlotação das instituições escolares, gerando a escassez de vagas para todos os níveis escolares; choque cultural, devido a mistura -interbairros- e os alunos vindos de toda a região do Brasil; sobrecarga na direção, coordenação e professores relacionado ao atendimento aos alunos, uma vez que, a família, passou a empregar-se mais e dedicar-se menos ao acompanhamento escolar dos filhos. No horário noturno, a violência ocasionou muitas desistências, tantos de alunos quanto de professores.

3.2.1 LUTAS: MAB x Projeto de Reparação

Frente ao que se previa sobre os impactos, a população organizou-se junto ao MAB, com as pautas de reivindicações previstas no Plano Básico Ambiental (PBA) da hidrelétrica. O objetivo de compensar as perdas econômicas, sociais dos atingidos. Tratava-se de projetos de educação ambiental, esporte, cultura e geração de renda executados, sobretudo nos Reassentamentos Urbanos Coletivos (RUCs) na cidade de Altamira (PA), onde viviam cerca de 5 mil famílias atingidas. A existência desses projetos no PBA de Belo Monte é fruto da luta histórica dos atingidos por barragens no Brasil.

Abre-se um parágrafo sobre “humanização”, pois se tornou um desafio para todos os moradores, não só para as famílias lutar por, mas que uma moradia, mais por políticas públicas que realmente atendessem aos anseios da população. Neste ponto, o MAB aparece como um aliado junto às famílias na luta por melhorias nos novos bairros.

Nesse contexto, os moradores perceberam a necessidade de organizar-se em movimentos sociais, filiando-se. Nesse ponto, intensificaram as pautas de

reivindicações no intuito de garantir os direitos de atingidos. Na entrevista realizada com (EDIZÂNGELA ALVES, 2019)⁴², destaca-se como ocorreu os primeiros exercícios em preparação para as grandes mobilizações organizadas de atingidos:

“Eita que precisava de pessoal para intervi, eu lembro que foi bem pouquinha gente, mas nós fomos assim mesmo, saímos nas ruas de Altamira com umas dez, quinze pessoas, falando no meio da rua. Foi um primeiro exercício que nós fizemos de sair na rua, porque quando nós estávamos na Rua 8, nós fizemos alguns atos localizados de pauta daquela comunidade né. Quando nós fomos juntar essa pauta do abrigo, era uma pauta de todo mundo, e estava ali todo mundo das comunidades e dos baixões de Altamira. No segundo exercício, nós fizemos a interdição da via, por conta do transporte escolar, para reivindicar o transporte escolar que as crianças não estavam tendo para ir do abrigo para a escola”. (EDIZÂNGELA ALVES, 2019).

A construção da UHE Belo Monte, a partir dos relatos, não foi um projeto que as populações realocadas encararam como um evento desejado em nenhum momento, ao contrário, antes mesmo da construção formavam grupos de resistência e alertavam para os embates que teriam com a empresa responsável pela barragem. E um dos temas das grandes e inadiáveis discussões era moradia e educação. Certamente por serem estas funções essenciais e ínsita a sobrevivência das sociedades humanas, desde as mais primevas (primitivas) até as mais tecnológicas.

A luta dos atingidos, na garantia por direitos resultou na elaboração do PBA em 2014. O processo de elaboração contou com a participação de órgãos públicos e da sociedade civil organizada, tendo a frente o MAB.

Nesse ponto, sobre o método participativo, contou-se com o Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), planejamento participativo, capacitações coletivas e organização da população alvo do projeto que são os moradores dos RUCs. Na área urbana, a população decidiu pela construção de um (BUM)⁴³ nos reassentamentos, pelo desenvolvimento de ações de geração de renda, socioculturais (aulas de capoeira, dança de rua e dança de salão) e pela organização social e política das famílias, por meio da formação e fortalecimento das associações de moradores.

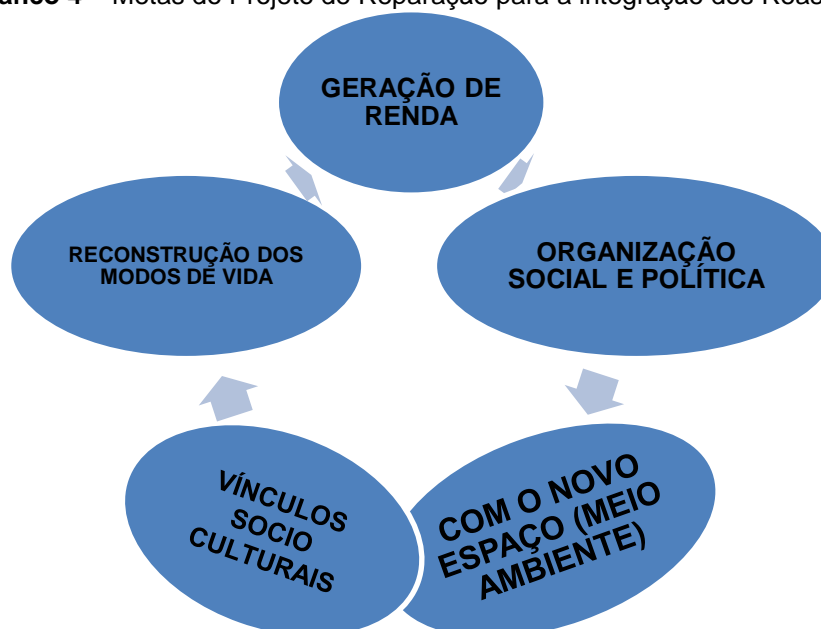
Nesse sentido, o BUM, servia para estimular as práticas coletivas de trabalho; a integração entre as famílias e suas vizinhanças, bem como, o resgate de atividades de lazer e festejos.

⁴² Moradora e filiada ao MAB. Entrevista realizada no RUC Jatobá em 2019.

⁴³ Barracão de Usos Múltiplos – Localizado no Ruc Jatobá (AFAJA).

Sobre o PBA, estabeleceu-se metas a serem cumpridas na tentativa de que não ocorressem tantos impactos nas várias esferas da vida dos atingidos. Segue abaixo as metas do PBA, aprofundadas no Projeto de Reparação PR.

Gráfico 4 – Metas do Projeto de Reparação para a integração dos Reassentados.



Fonte: (NORTE ENERGIA, 2016).

Em 2014 houve a necessidade de intensificar as lutas para a garantia dos direitos, principalmente por causa da grande enchente que ocorreu no mês de abril (dia 14). Este desastre ecológico demonstrou a fragilidade dos bairros: Boa Esperança, Aparecida, Independente I e II, bairros localizados exatamente nas áreas do igaparés Altamira e Ambé.

Outra contradição do discurso da NES (2011) foi em relação das ADAs, pois com a enchente de 2014, a situação demonstrou o contrário, outras áreas de alagamentos dentro da própria cidade, como o caso do Independente I. Um pânico instalou-se nestes bairros, devido a demora de realocação das famílias e indecisão da empresa sobre a nova área alagada. Este fato, contribuiu para o fortalecimento dos movimentos sociais, principalmente do MAB junto às famílias que estavam alojadas nos abrigos (Parque de exposição da cidade) e nas áreas alagadas.

Militantes do MAB começaram a organizar várias reuniões dentro dos abrigos da prefeitura, nos bairros alagados, bem como, começaram a realizar atos de reivindicações. No dia 10 de Maio de 2018, iniciou o 1º Encontro Estadual do MAB no Pará, na cidade de Altamira, reunindo atingidos por barragens de diversos municípios

do estado, como Brasil Novo, Vitória do Xingu, Trairão, Marabá, Tucuruí, Itaituba, Santarém e Belém para organizar e fortalecer a luta por soberania energética popular na Amazônia (MAB, 2018, p. 46).

Portanto, a luta já se fazia presente muito tempo antes. As reivindicações da população dos alagados juntamente com o (MAB) era exaustiva junto aos órgãos competentes da Norte Energia. Unindo forças moradores de ocupações urbanas nos municípios de Vitória do Xingu e Brasil Novo, os quais se consideravam atingidos pela barragem e denunciavam o aumento da especulação imobiliária nos referidos municípios.

Na imagem abaixo, temos mobilizações dos moradores juntamente com o MAB reivindicando melhorias nos novos bairros, este é o RUC Jatobá, palco da pesquisa. A pauta da manifestação consistia na exigência da mudança imediata das famílias afetadas para o RUC Jatobá e no reconhecimento de pessoas que moravam de aluguel.

Imagem 7 – RUC Jatobá: Moradores lutando junto ao MAB para que sejam reassentados.



Fonte: (MAB, 2014).

Na imagem, aparece a população de moradores dos alagados junto ao (MAB) reivindicando da Norte Energia a rápida mudança para os Reassentamentos Urbanos e Coletivos (RUCs), pois o prazo de entrega das moradias já havia se excedido intensificando cada vez mais os protestos.

Um dos motivos dos protestos girou em torno do número de reassentados que foram cadastrados pela empresa, somando um total de 5.141 ocupações, porém só foram construídas 4.100 casas, quantidade insuficiente para alocar toda a população (ISA, 2015, p. 12).

As manifestações, neste período, eram frequentes. No dia 13 de março de 2014, em alusão à data de 14 de março que é considerado o Dia Internacional de Luta contra as Barragens, os grupos de atingidos ocuparam, por diversas vezes, um dos trechos da Rodovia Ernesto Aciolly que passa pela Transamazônica que permitia acesso aos canteiros de obras da UHE Belo Monte.

Imagem 8 – Manifestações contra a implantação da UHE Belo Monte



Fonte: (MAB, 2014).

A mobilização aconteceu durante todo o dia ocasionando a obstrução do trânsito de veículos da Rodovia Transamazônica e a paralisação das obras de construção da usina, posto que os ônibus que transportavam os mais de 20 mil trabalhadores da obra não conseguiram ultrapassar a via. Novamente, os atingidos estabeleceram canais de diálogo com a Norte Energia e obtiveram novas conquistas nas pautas de reivindicações.

Portanto, novas manifestações seguiram, pois os acordos não eram cumpridos e a população sofria com as promessas feitas: reassentamento das famílias, transporte, escolas destinadas aos moradores dos alagados, projeto de reparação,

trabalho, entre outros. Como podemos perceber na entrevista de (JACKSON DIAS, 2020)⁴⁴, relata que,

desde a manifestação do dia 13 de março, a partir das reuniões semanais entre as categorias de atingidos organizados no MAB a Casa de Governo de Altamira e a Norte Energia, a empresa Diagonal, a responsável pelo processo de realocação dos moradores das ADAs, começou a efetivar as primeiras mudanças de famílias para o RUC Jatobá. No entanto, os problemas e conflitos entre as categorias de atingidos e a empreendedora de Belo Monte não estavam resolvidos, pelo contrário, muitos outros problemas começaram a questionar os estudos e análises inclusos no PBA de Belo Monte (JACKSON DIAS, 2020).

Imagem 9 – Protestos liderados pelo MAB contra a UHE Belo Monte



Fonte: (MAB, 2014).

Nove dias após a ocupação do RUC Jatobá em 2015, várias categorias de atingidos pela barragem de Belo Monte, organizados pelo MAB, realizaram uma das maiores manifestações ocorridas em Altamira no período de construção da barragem. Assim, nenhuma política se concretiza sem o envolvimento consciente dos envolvidos, no caso os atingidos. A participação é condição primeira e segundo (BARDIM, 2006), a busca por estes direitos, bem ou serviços provoca o movimento de pressão, exigindo negociações permanentes, gerando com os movimentos e associações correlação de forças.

⁴⁴ Representante do MEB em Altamira no Pará. Entrevista realizada em 2020 em Altamira no Pará.

Um exemplo de negociações e pressões firmadas entre atingidos e empresa Norte Energia, constitui-se do PR, apresentado em 2016 a população de atingidos. Este evento aconteceu no RUC Jatobá. O evento, segundo a Norte Energia (2016), contou com a participação de representantes de instituições e autoridades regionais: AFAJA; Casa do Governo Federal; (EMBRAPA), (FVPP); (PDRSX); (CEPLAC); (EMATER); (CREAX); Prefeitura Municipal de Altamira; (UFPA) e Prefeitura Municipal de Senador José PorFírio, ocorrendo a inauguração oficial do Barracão de Usos Múltiplos no Ruc Jatobá, administrado, pela Associação de moradores do bairro.

A promessa foi que os demais reassentamentos, construídos pela Norte Energia, também teriam espaço semelhantes. Seguindo, apresentamos o quadro com as reparações devidas para cada grupo de atingidos da zona rural e na sequência o projeto de reparação destinados aos RUCs urbanos com destaque para o PR.

Quadro 3 – Categorias dos atingidos pela UHE Belo Monte com proposições dos grupos atingidos e projetos relacionados.

GRUPOS DE ATINGIDOS	OPÇÕES DE TRATAMENTO
Proprietários e Posseiros (com e sem título de posse regulamentado) de pequenos imóveis e de manufúndios que (a) residem e trabalham ou (b) não residem, mas trabalham em imóveis que serão totais ou parcialmente afetados.	Projeto de Regularização Fundiária Projeto de Aquisição/Indenização Rural Projeto de reassentamento Rural Projeto de Reestruturação das áreas Remanescentes Projeto de Reparação
Grandes e Médios proprietários Rurais que (a) residem e trabalham ou (b) não residem, mas trabalham em imóveis que serão totais ou parcialmente afetados.	Projeto de Regularização Fundiária Projeto de Aquisição/Indenização Rural Projeto de Reestruturação das Áreas Remanescentes.
Agregados, parceiros, Arrendatários, Filhos de Proprietários (ou outra situação) com unidade familiar própria que não detêm o domínio do imóvel, porém nele produzem.	Projeto de Regularização Fundiária Projeto de Aquisição/Indenização Rural Projeto de Reassentamento Rural
Trabalhadores Rurais (regulares ou sazonais) que trabalham nos imóveis	Projeto de Regularização Fundiária Projeto de Aquisição/Indenização Rural Projeto de Reassentamento Rural

rurais afetados (dependem economicamente).	
Ocupantes de Imóveis que serão totalmente ou parcialmente afetados e que, embora não residam, não possuam nenhuma atividade produtiva.	Projeto de Aquisição/Indenização Rural Projeto de Reassentamento Rural

Fonte (LEME, 2009).

Nesse sentido, na zona rural, o método adotado para a execução dos trabalhos foi de cunho participativo, estimulando as práticas coletivas de trabalho; a integração entre as famílias e suas vizinhanças, bem como, o resgate de atividades de lazer e festejos.

Nos RUCs, o PR funcionou apenas no período de dois e tinha a função de assegurar atividades produtivas para os reassentados melhorarem sua economia. Feiras livres, no baracão, aos finais de semana. Na área urbana, a população decidiu pela construção de um (BUM) nos reassentamentos, pelo desenvolvimento de ações de geração de renda, socioculturais (aulas de capoeira, dança de rua e dança de salão) e pela organização social e política das famílias, por meio da formação e fortalecimento das associações de moradores.

E com todas as mobilizações e garantias de algumas conquistas, algumas das promessas não havia sido cumprida, por isso o MAB organizou várias reuniões dentro dos RUCs. No dia 10 de Maio de 2018, iniciou o 1º Encontro Estadual do MAB no Pará, na cidade de Altamira, reunindo atingidos por barragens de diversos municípios do estado, como Brasil Novo, Vitória do Xingu, Trairão, Marabá, Tucuruí, Itaituba, Santarém e Belém para organizar e fortalecer a luta por soberania energética popular na Amazônia e a continuação do PR. (MAB, 2018, p. 46).

De fato, a realidade foi vivenciada pela população que ao perceber o fim do PR, iniciam protestos. O bonito discurso das propagandas feitas pela Norte Energia virou “uma combinação de discurso publicitário e promocional: ela se propõe a obter o benefício coletivo, o interesse geral do discurso promocional, para servir aos interesses específicos daqueles que o promovem, discurso publicitário, com fins de poder político ou comercial (CHARAUDEAU, 2010).

Ademais, as mudanças territoriais ocasionada por Belo Monte, tais como: aumento dos indicadores demográficos e as condições sociais da população altamirense, tem causado muitos transtornos aos moradores. Aspectos como insegurança da

população, especulação imobiliária, obras ao longo das vias públicas, crescimento desordenado dos bairros, reassentamentos urbanos/realocação de pessoas e efetividade do PR etc. Os grandes projetos ao mesmo tempo em que contribuem para o “crescimento populacional e o desenvolvimento econômico local”, causam problemas relacionados à sua condição de “empecilho aos deslocamentos urbanos”. (BRITO, 2006, p. 52).

Imagem 10 – Atingidos pressionam a Norte Energia para a retomada do PR



Fonte: (Associação das Famílias Moradoras do Ruc Jatobá-AFAJA, 2018).

Em 2018, após denúncia da Associação dos Moradores do Reassentamento Jatobá (AFAJA) e o encontro dos atingidos, foi pedido junto a empresa Norte Energia exigiram o retorno do PR.

Contudo, entende-se que, por mais que se definam e se estabeleçam normas legais de organização para estes bairros novos de Altamira e princípios de orientação deste projeto, a tão almejada qualidade destes “RUCs” só se tornará efetiva à medida que se promovam mudanças de atitudes e comportamentos da empresa responsável, pois nem o (PR) cumpriu com seu objetivo inicial. Exigem-se ações compatíveis com os pressupostos definidos para estes moradores que vivem à margem da sociedade esperando métodos e técnicas positivas.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Em síntese, até este momento, debateu-se alguns tópicos permitindo uma significação mediante o nosso objeto de estudo, em um esforço de construção do discurso analítico final sobre as possibilidades investigativas centrados entre os impactos causados pela construção da UHE Belo Monte e a população diretamente afetada e reassentada no RUC Jatobá.

Aborda-se os fundamentos qualitativos aos quais sustentaram a pesquisa centrado na trajetória da educação escolar ofertada especificadamente para o RUC Jatobá.

Nesse sentido, o discurso analítico, apresenta-se com as discussões dos autores: Freire (2010); Moran (2013); Saviani (1944); Martins (2003); Arroyo (2003); Pollak (1989); Madalena Freire (2008); entre outros, por base de conceitos teóricos, com o propósito de referenciar os diálogos pretendidos neste estudo. Assim, partindo deste raciocínio, o mesmo parecer foi estipulado nas análises e discussões dos resultados que faz parte da quinta seção, onde a teoria e empiria serão debatidas e confrontadas.

Entende-se que mesmo com as modificações do território, com exemplos de outros cenários descritivos e esperados dos impactos causados, no caso de Altamira, especialmente no Jatobá, poderíamos pensar que a escola mudaria ou alteraria esta composição. Dessa feita, recorreremos a autores que conversam sobre a temática em questão.

O caráter dessa pesquisa é de acordo com Alves-Mazzotti (1991), uma “pesquisa qualitativa” por dois motivos, primeiro, abrange a variedade dos múltiplos mecanismos e coleta dos dados e, segundo, por seu uso de forma frequente na literatura. O que nos possibilitou um leque de elementos para encontrarmos soluções que atendessem aos nossos objetivos, sem perder o caráter inicial proposto, associadas com o tipo exploratório e descritivo, utilizando a técnica de coleta de dados por meio de questionários e entrevistas.

A pesquisa se propôs a analisar estudos sobre o tema no que tange averiguar a trajetória da educação escolar ofertada para os alunos que foram reassentados no bairro Jatobá do Ensino Médio e Projeto Mundial. Empregamos uma revisão de literatura, que é o processo pelo qual fazemos a investigação, exploração e descrição de uma pequena parte do conhecimento já produzido que busca de alguma forma

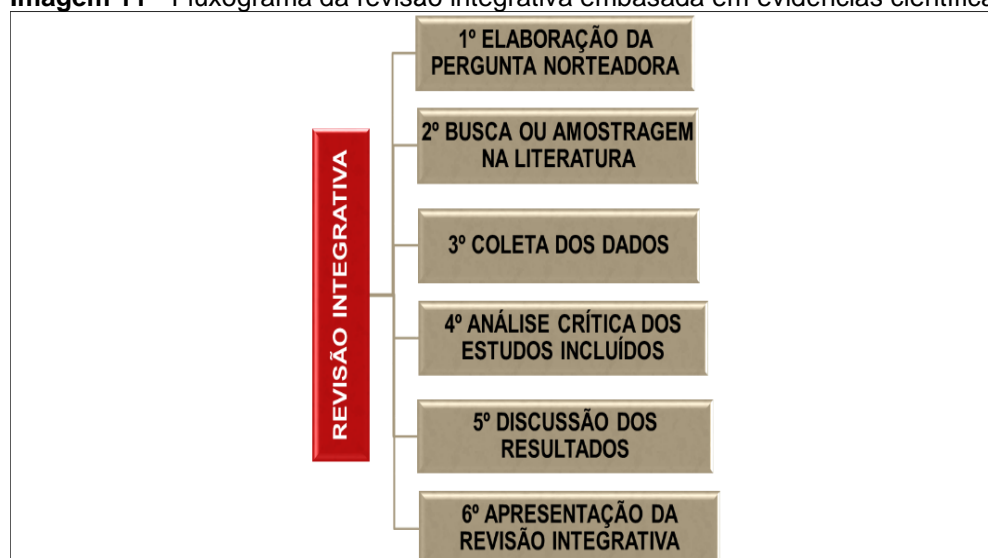
respostas que atendam a demanda da pesquisa. As revisões de literatura podem ser do tipo: narrativa, sistemática e integrativa.

As revisões integrativas nos permitem percorrer trabalhos já elaborados de caráter empírico ou teórico, (BOTELHO, CUNHA e MACEDO, 2011), com a finalidade de que obtenhamos um entendimento maior sobre a temática escolhida atrelada a criticidades para estudos futuros. Conforme os autores, esse tipo revisão reduz o número de incertezas, pois ao ser elaborada e executada apresentam o estado da arte acerca do tema, colaborando para desenvolver as teorias estudadas. Ainda nas concepções de Botelho, Cunha e Macedo (2011) falam que:

realizamos as seis etapas necessárias para que haja revisão integrativa que ocorre mediante seis etapas. A primeira consiste em elaborar a pergunta norteadora da pesquisa: o questionamento deve ser claro e objetivo. Após definição da pergunta, deve haver a definição dos autores ou palavras-chave, forma de busca e banco de dados utilizados. A busca torna possível a conferência da questão problema com os dados armazenados no banco de dados escolhido.

Na sequência, apresenta-se um fluxograma para entendimentos das etapas da revisão integrativa que é um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática:

Imagem 11 - Fluxograma da revisão integrativa embasada em evidências científicas.



Fonte: (SILVEIRA, 2005).

Na primeira fase, a definição da pergunta constitui-se da etapa mais significativa, pois determina quais serão os estudos incluídos, os meios adotados para

a identificação e as informações coletadas de cada estudo selecionado. (SILVEIRA, 2005). Na segunda fase, complemento da anterior, é a coleta de material não publicado. Na terceira, assegurar que a totalidade dos dados relevantes seja extraída, minimizar o risco de erros na transcrição, garantir precisão na checagem das informações e servir como registro para a realização da revisão integrativa do estudo que está sendo realizado.

Na quarta fase, transcrição da prática baseada em evidências. Segue na quinta, com a discussão dos resultados e finaliza com a sexta etapa, com a escrita geral da revisão integrativa.

Geralmente, parte-se do macro para o micro, estuda-se sobre o empreendimento, no caso deste estudo de revisão integrativa, a UHE Belo Monte, olhando para suas atividades trazidas para o local, ou melhor dizendo, os impactos, porém, a necessidade de prover moradias para a população que viviam nas “áreas de risco” criou problemas generalizados, tais como: moradores sem renda, pois faziam carvão nas olarias no quintal das suas casas, pagamentos que nunca foram realizados pela Norte Energia, famílias destruídas culturalmente e emocionalmente, pois perderam seu trabalho que ficava no campo demarcado pela empresa responsável, falta de transportes. “Em relação às escolas eram bem estruturadas, mais a gestão não conseguia conduzir de forma positiva os comandos pedagógicos e sociais das instituições”. (NEDER, 2015, p. 78).

A escolha pela EEEM Prof. Odila de Souza devido ser a instituição de ensino médio que abrigou a grande maioria dos alunos que frequentavam o ensino fundamental na EMEF CEPEC, este fato ocorreu devido ao fechamento de algumas escolas que encontravam-se no entorno de bairros que tiveram famílias realocadas no reassentamento Jatobá, tais como: Baixão do Tufi, Aparecida, Olaria, Igarapé Ambé, Altamira e Invasão dos Padres.

A partir dessa mudança, tornou-se necessário aprofundamento sobre a trajetória escolar ofertada para os reassentados deste RUC no novo território. A passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, por si só, já constitui-se um grande desafio para o ensino aprendizagem dos alunos ainda mais neste cenário desafiador. Contudo, a luta não era fácil, pois as comunidades dos bairros realocados para o RUC Jatobá, enfrentavam problemas semelhantes, violência e tráfico de drogas.

Com todos estes desafios a comunidade teve que reaprender a conviver, superar os dilemas sociais, individuais, as distâncias, economia diferenciada e a escola

surge como forma de reagrupar indivíduos para que lute pelos seus direitos e conclua o Ensino Médio, sendo este um dos maiores entraves dos educandos que frequentam a escola pública.

Os alunos da escola pública que estudam no período noturno, geralmente possuem um histórico marcado por negações. São indivíduos evadidos ou negados no processo de aceleração do ensino regular, pertencem a classe baixa, trabalham durante o dia, jovens adolescentes que tiveram gravidez precoce, entre outros. Esses fatos é que possibilita a tomada de medidas para que o mesmo fenômeno não ocorra novamente com estes indivíduos. (ARROYO, 2007 p. 45).

Outros entraves é que os bairros ficaram distantes dos centros urbanos, no início não havia transporte, comércio, hospitais e segurança pública, sem acesso a internet com a comunicação interrompida e apenas com algumas rotas que faziam rondas esporádicas, entre outros itens de direito constituído de qualquer comunidade que não foi realizado pela empresa responsável do consórcio Belo Monte.

Assim, focaliza-se o território da escola Prof^a. Odila de Souza, *lócus* da pesquisa, bem como o seu fluxo escolar e os sujeitos representativos do local. Nesse ponto, recorreremos a (MINAYO, 2001), em sua análise de conteúdo, para sistematização e análise das informações.

Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

Desse modo, considera-se que o aporte teórico, documental, os questionários e entrevistas, escolhidos para esse estudo, em acordo com a técnica de análise de conteúdo de que se apresentam em três fases, que são: 1) a pré-analítica; 2) a exploração do material e, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (MINAYO, 2001).

Nesse ponto, segundo Minayo (2001), delineamos na primeira etapa pré-analítica: fazendo a aproximação ao campo teórico, com a pesquisa e leitura do referencial teórico e Estado da Arte sobre o tema proposto, prosseguimos com o levantamento documental (Conselho Escolhar, Portarias, Pareceres, Planos, Atas,

PPP das escolas analisadas Odila de Sousa e CEPEC)⁴⁵, seleção e aplicação dos instrumentos da pesquisa, para o enriquecimento das informações trazidas para o debate e por fim a análise dos dados a partir do método de revisão integrativa e narrativas orais.

Assim, na segunda etapa, da exploração do material selecionado, consistiu na seleção das unidades de análise, na preparação e exploração dos elementos encontrados na escola, agrupamento por categorias para análise posterior. Foram ainda realizados os questionários e as entrevistas da pesquisa com intuito de convalidar tal instrumento catalogado e distribuído neste estudo.

Na sequência, no campo empírico, quando se dá vazio ao fluxo da pesquisa, foi feita uma seleção com os professores da escola selecionada em processo de observação das aulas ministradas e depois feitas as entrevistas estruturadas. Optamos pela abordagem qualitativa, sem, entretanto, desprezar os dados quantitativos levantados em documentos formais. Adota-se técnicas e instrumentos de coleta de dados como: entrevista (para a equipe gestora, professores e reassentados), questionário (para os alunos do Ensino Médio e Projeto Mundiar).

Não se tem como pretensão, neste ensaio teórico, o esgotamento da discussão a respeito das diferentes abordagens metodológicas. No entanto, como o foco é a pesquisa qualitativa, cabe salientar que nesta o investigador é o instrumento principal e o maior interesse está no processo, não nos resultados ou produtos, além de que os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva. Por fim, como afirma Flick (2009, p. 276), “a interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa, embora sua importância seja vista de forma diferenciada nas diversas abordagens”.

⁴⁵O Projeto Político Pedagógico é o documento norteador de todas as escolas e deve ser feito com as representatividades da comunidade (pais, alunos, professores, coordenação, direção). Os demais documentos analisados na escola são essenciais para o funcionamento das instituições, principalmente os da Portaria de criação e autorização de estudos. Uma escola não pode funcionar sem a devida autorização do Conselho Estadual de Educação (CEE) e sem a contribuição de toda a categoria representante da comunidade escolar, pois uma gestão democrática precisa estar pautada na busca pela qualidade de ensino e equidade social. O Projeto Político Pedagógico das escolas analisadas, portarias de criação e autorização de estudos, atas, diretrizes e habilitação dessas instituições se tornaram frequentes em pesquisas educacionais, mas conforme Oliveira (2004, p. 76), “Enquanto o tema situa a pesquisa de forma abrangente, apesar de delimitado, o problema especifica exatamente o que daquele tema vai ser pesquisado”. Segundo Severino (1986, p.147), as diretrizes para elaboração de uma pesquisa científica supõem uma sequência de momentos, compreendendo as seguintes etapas: determinação do tema-problema do trabalho, levantamento da bibliografia referente a esse tema, leitura e documentação dessa bibliografia após a seleção, construção lógica do trabalho e redação do texto.

Da mesma forma, não se pretendeu o detalhamento histórico do método da análise de conteúdo, por já ser retratado em muitos estudos por diferentes autores. No entanto, após essa breve explanação histórica realizada no (segundo tópico da pesquisa) cabe ressaltar, também fazendo uso das palavras de Bardin (2006, p. 158), que “a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicação diferente”.

No segundo momento, estabelecemos parâmetros para inclusão e exclusão: depois de concluir a primeira etapa, institui-se a identificação das pesquisas que foram incluídas no trabalho. Esta etapa dependeu essencialmente da anterior, pois a tendência foi caminhar para uma amostra diversificada, o que mostrou com que a pesquisa teve critério maior partindo do macro (os impactos da UHE Belo Monte) para o micro (a população realocada e análise dos dados coletados).

Partimos para o terceiro momento, onde foi feito o conhecimento dos estudos pré-selecionados e selecionados: nessa fase, foi realizado um exame minucioso dos títulos, resumos das palavras-chave, de todas as obras localizadas na estratégia de busca. Nesta etapa, esse exame, foi suficiente e capaz de definir a seleção, só então partimos para as tabelas, quadro, gráficos e para a revisão integrativa.

Ademais, na quarta etapa, ocorreu a catalogação dos estudos selecionados (como apresentados no tópico quatro desta seção: Estado da Arte): este momento teve por finalidade sumarizar e documentar os informes dos artigos, teses, dissertações científicas. Nesse caso, usou-se critérios para analisar separadamente cada obra, com foco metodológico quanto à relação dos resultados de cada pesquisa estudada. A matriz de síntese foi utilizada como ferramenta para extrair e organizar dados desta revisão, pois possui uma eficácia nos resumos das questões árduas do conhecimento.

No quinto momento, analisamos e interpretamos os resultados: aqui foram debatidas as implicações sobre os textos estudados a partir da revisão integrativa. Seguindo os trabalhos selecionados, capaz de apontar falhas ou lacunas nos conhecimentos existentes e propostas para temas futuros.

Assim, na sexta parte, apresentamos a exposição da síntese do conhecimento: a apresentação deve viabilizar a replicação da pesquisa, a revisão integrativa, nesse momento, foi mostrar para os leitores informações que permitem o julgamento da pertinência do que foi empregado (Apresentado na quinta seção com análise dos dados). Esta última etapa, contemplou o percurso e todos os resultados obtidos.

Ao encontramos a pergunta norteadora, fizemos um recorte a partir da faixa etária dos sujeitos presentes na pesquisa, sendo do Ensino Médio entre 17 a 50 anos (Noturno) e do Projeto Mundiar, entre 20 a 65 anos. Definimos a escola EEEM Prof^a. Odila de Souza⁴⁶, pertencente à rede de ensino público, na zona urbana do município de Altamira, Pará no RUC Jatobá. A escolha pela escola EEEM Prof^a. Odila de Souza ocorreu porque os alunos que foram matriculados nesta instituição, frequentavam o (CEPEC), fechada em 2016.

Com os dados da PNAD⁴⁷ 2017, podemos retirar e fazer uso dos dados que correspondem à mesma faixa etária que compreende indivíduos de 15 até 30 anos. Esse recorte de idade se fez necessário, pois corresponde a um público que conhece bem sobre os acontecimentos passados de onde viviam e agora na atualidade vivendo no reassentamento Jatobá. Então o Ensino Médio foi a classe que atendeu satisfatoriamente a faixa etária proposta para esta pesquisa.

Outro fator relevante, diz respeito a abordagem aqui apresentada sendo a (auto)biográfica rompe, por sua própria natureza, com a prática simplificadora, reducionista e homotética da investigação social, projetando a pesquisa no âmbito acadêmico dentro do quadro lógico-formal. E é esse movimento de ruptura que, segundo (FERRAROTTI, 1990 p. 89/90) modifica as bases da pesquisa, transformando-a em pesquisa participação. “Da sociologia tomada como neutralidade e prática administrativa socialmente neutra, passa-se à sociologia como participação humana significativa e meio de autodesenvolvimento”.

Desse modo, a tessitura metodológica aqui apresentada rompe com a prática linear e cartesiana que define a priori os procedimentos a serem seguidos. Aproximamo-nos da noção de bricolagem, que não se contenta em “[...] receber passivamente metodologias ‘corretas’, universalmente aplicáveis” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 16) que enquadram diretrizes e roteiros preexistentes em função da padronização racionalizante da produção do conhecimento. Sinalizamos certo jeito de ver diferente do enquadramento e das premissas do instituído, de aprender a olhar

⁴⁶A E.E.E.M. Odila de Souza propõe-se a desenvolver um trabalho político pedagógico, pautado nas políticas educacionais em vigor, asseguradas pela LDB 9394/96, Resoluções do Conselho Estadual e Nacional da Educação-PA. Entre outros instrumentos legais voltados para o desenvolvimento do Ensino Médio. Propõe-se ainda a atender o aluno ajudando-o e preparando-o para que após a conclusão do Ensino Médio o estudante seja capaz de ingressar no Ensino Superior e no mercado de trabalho com autoestima e sucesso.

⁴⁷Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

para dentro de si enquanto olha para os outros objetos sujeitos da pesquisa ou dos locais selecionados para análise.

4.1 Estado da Arte

Ademais, avança-se para breves diálogos a partir de uma busca sobre o assunto abordado nesta pesquisa. Como mencionado acima sobre a revisão integrativa “é um método específico, que resume o passado da literatura empírica ou teórica, para fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular” (BROOME, 2006). Esse método de pesquisa objetiva traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema. A revisão integrativa possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Nesse curso, primeiro foi apresentado a problemática, no esboço do projeto inicial ainda no andamento das disciplinas. Desse modo, buscava analisar o processo da educação escolar ofertada para os impactados, como era antes, nos alagados e depois nos novos bairros.

Com efeito, os critérios de inclusão e exclusão foram: a) temporal; b) ênfase temática; c) de localização (CAPES⁴⁸ e PPGE⁴⁹) e; d) natureza do trabalho (dissertações e teses). No critério de inclusão temporal, definiu-se o recorte de 2014 a 2019, cujo ano de início marca a ida dos impactados para o RUC Jatobá e o término, período de entrada no Mestrado em Educação.

Assim, no que tange base temática, o foco no objeto de estudo foi estabelecido pelas palavras-chave: “UHE Belo Monte – impactos e desafios”; “Territorialidade – mudanças e migrações urbanas”; “A Educação Escolar ofertada nos RUCs para a população reassentada no contexto da construção da UHE Belo Monte”. No critério de localização definimos os repositórios da CAPES para o levantamento. O tipo de trabalho, incluíam apenas as dissertações e teses, excluindo-se artigos e outras formas de publicação.

⁴⁸Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁴⁹Programa de Pós-Graduação em Educação.

Considera-se os descritores “UHE Belo Monte – impactos e desafios”, constatamos um quantitativo bem significativo de trabalhos, num total de 413 dissertações e 201 teses. Da mesma forma quando os descritores são relacionados para os outros assuntos.

Nesse caso, quando abordamos a questão da construção da Barragem de Belo Monte no cenário econômico, político, cultural aliado aos problemas ambientais do projeto, muito se tem produzido desta natureza. Porém, quando focalizamos os impactos no campo da educação, percebe-se que as pesquisas ainda são bem mais escassas.

Sob esta compreensão, as produções sobre os impactos na oferta da educação escolar destinada para o RUC Jatobá, local da pesquisa, ocorrem principalmente nas regiões Norte e Nordeste, conforme constatado no banco de dados da CAPES, onde foi realizado o levantamento das informações sobre tais produções.

Selecionamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com recorte temporal de cinco anos, 2014 a 2019, com filtros disponíveis no próprio *site*, aplicamos: educação como grande área de conhecimento e como área de conhecimento. Temos:

Quadro 4 – Dados da CAPES

Trabalhos levantados a partir dos descritores de busca	Tipo de Trabalho	Ano 2014/2019	Quantidade
“UHE Belo Monte”	Dissertações	2014/2019	413
	Teses	2014/2019	201
“A Educação no Ensino Médio”	Dissertações	2014/2019	513.805
	Teses	2014/2019	87.120
“A Educação e os Novos Territórios”	Dissertações	2014/2019	187.874
	Teses	2014/2019	187.858
“Barragens e as mudanças de Territórios: Migrações Urbanas”	Dissertações	2014/2019	513.849
	Teses	2014/2019	619.890
Total		5 anos	2.724,396

Fonte: Da autora (2020), com base nos dados fornecidos no *site* pelo Banco de dados da CAPES (2019).

Os critérios a seguir, buscam refinar e se aproximar progressivamente do propósito da pesquisa. Os filtros que foram aplicados, primeiramente no Banco de Dados da CAPES, serviram não para desqualificar ou diminuir a importância de nenhuma dissertação ou tese, ao contrário, percebemos o quanto é importante

entender que a seleção dos estudos nos permitiu observar uma grande produção científica nesse repositório.

A exclusão é necessária para a escolha dos trabalhos que fazem parte dessa pesquisa neste item, assim como há a escolha da escola, faixa etária e instrumentos de coleta de dados.

A seguir temos o quadro nove que mostra os critérios empregados para exclusão e pré-seleção dos trabalhos.

Quadro 5 – Critérios Aplicados.

Critérios para exclusão	Critérios para pré-seleção
Abordar uma disciplina específica.	Escolas Públicas
Abordar Educação Infantil.	Trabalhar a memória dos alunos
Abordar sobre outros bairros que fazem parte do reassentamento	Ensino Médio

Fonte: Da autora (2020).

A seguir montamos um quadro com os dados dos trabalhos selecionados a partir dos critérios anteriormente descritos para melhor compreensão e conhecimentos sobre a temática em estudo, são eles:

Quadro 6 – Levantamento do Estado da Arte por meio da metodologia da Revisão Integrativa – empregando os critérios de inclusão/exclusão

Estudos Selecionados	Autor	Cidade Ano	Objetivo
MEMÓRIA E CIDADANIA: A luta por direitos das mulheres arpilleristas atingidas pela UHE Belo Monte (PA) (Dissertação)	Jéssica Feiteiro Portugal	Bragança 2017	Objetivou estudar os impactos da UHE Belo Monte sobre os modos de vida das comunidades atingidas pela barragem; identificar a memória iconográfica representada nas arpilleras acerca das violações e garantia de direitos; e comparar as diferentes formações discursivas entre atores sociais presentes na empresa construtora da barragem com os discursos das mulheres atingidas pela UHE Belo Monte.

<p>“Territorialidades ribeirinhas na amazônia brasileira: os impactos da usina hidrelétrica de Belo Monte nas reservas extrativistas da terra do meio”. (Tese)</p>	<p>Maíra Borges Fainguelernt</p>	<p>Campinas 2019</p>	<p>Tem como objetivo analisar os impactos da usina hidrelétrica de Belo Monte no rio Xingu (estado do Pará), a partir da visão das populações ribeirinhas das reservas extrativistas da Terra do Meio - Iriri, Xingu e Riozinho do Anfrísio. Para isso, se baseia em quatro questões: (i) como é a territorialidade dos ribeirinhos; (ii) de que maneira a sobreposição de áreas protegidas e a área de influência dos impactos da usina excluiu as reservas extrativistas como territórios atingidos; (iii) quais contradições são evidenciadas a partir da visão dos ribeirinhos da reserva extrativista do Iriri à respeito dos impactos da usina; e (iv) como este estudo contribui à questão ambiental no contexto de debate sobre redução de impactos de grandes hidrelétricas em áreas protegidas.</p>
<p>“Descontinuidade das Políticas Públicas em educação: Ações Políticas e alternância de poder”. (Dissertação)</p>	<p>José Cláudio Diniz Couto</p>	<p>São Bernardo Do Campo 2017</p>	<p>Tem como objetivo analisar as continuidades e descontinuidades referindo as contingências das ações públicas em períodos de alternância de poder. O assunto não é muito discutido no campo educacional. O seu aprofundamento é baseado em vertentes que procuram revelar a importância da estrutura social no desencadeamento de fenômenos como este.</p>
<p>“Belo Monte: Vozes que Clamam” (Tese)</p>	<p>Antonia Costa da Silva</p>	<p>Boa Vista RR 2016</p>	<p>Mostrar as questões que poderão ser ainda mais agravadas caso sejam constatadas, no futuro, o que atualmente vêm sendo alertado por especialistas: consequências negativas dos impactos ambientais, culturais,</p>

educacionais causados pela construção de uma das maiores hidrelétricas do mundo: Belo Monte.

Fonte: (Da autora, 2020).

Essas quatro pesquisas são as que mais se aproximaram do nosso objeto, mas outras leituras de dissertações e teses foram realizadas, assim como outras sugestões acolhidas nas aulas do mestrado e nos grupos de pesquisa durante a socialização das leituras.

Quadro 7 - Categoria analítica dos Estudos selecionados

Condição Analítica	Temas dos trabalhos
Conteúdo relevante ao tema	MEMÓRIA E CIDADANIA: A luta por direitos das mulheres arpilleras atingidas pela UHE Belo Monte (PA). (Dissertação)
	Territorialidades Ribeirinhas na Amazônia Brasileira: os impactos da Usina Hidrelétrica de Belo Monte nas reservas extrativistas da terra do meio. (Tese)
	“Belo Monte: Vozes que Clamam” (Tese)
	“UHE Belo Monte: reassentamentos rurais, participação social e direito à moradia adequada” (Dissertação).
Relevância teórica Para a ciência da educação	“Descontinuidade das Políticas Públicas em educação: Ações Políticas e alternância de poder”. (Dissertação)
	“Uma interpretação geográfica dos impactos da Hidreletrica Belo Monte: estudo de caso da Vila Santo Antonio e da comunidade Babaquara na microrregião de Altamira-Pa”.
	“Entre trânsitos e consumos: a presença dos trabalhadores de Belo Monte em Altamira, Pa”.
	“ESPACIALIDADE DO MEDO E INSEGURANÇA PÚBLICA: Ensaio sobre os efeitos da UHE Belo Monte na cidade de Altamira no Pará”.

Fonte: Elaboração própria (2020), com base no banco de dissertações e teses da Capes.

Nesse contexto, a partir das dissertações selecionadas apresenta-se abaixo a revisão realizada nas três discussões.

A primeira dissertação com o tema: *“MEMÓRIA E CIDADANIA: A luta por direitos das mulheres arpilleristas atingidas pela UHE Belo Monte (PA)”* discute os impactos socioambientais, políticos, educacionais, econômicos e culturais decorrentes da implantação de hidrelétricas na Amazônia por meio da memória das mulheres arpilleristas atingidas pela Usina Hidrelétrica Belo Monte (UHE Belo Monte), no município de Altamira (PA), sobretudo a memória da prática coletiva de resistência às violações de direitos humanos e garantia da cidadania.

Precisamente, o objetivo do projeto pautava-se pelo estudo da memória presente em narrativas, as quais são contadas através da oralidade e/ou representadas através da exposição de Arpilleras. Essas personagens são as mesmas populações reassentadas pela barragem, moradoras dos RUCs.

A Tese: *“Territorialidades Ribeirinhas na Amazônia Brasileira: os impactos da Usina hidrelétrica de Belo Monte nas reservas extrativistas da terra do meio”*, mostra às populações ribeirinhas das reservas extrativistas (RESEXs) do mosaico de áreas protegidas (APs) da Terra do Meio, sob contexto de impactos da usina hidrelétrica (UHE) de Belo Monte construída no rio Xingu, estado do Pará.

Este mosaico integra uma das áreas prioritárias para a conservação da sociobiodiversidade no Brasil, o “corredor do Xingu”, que concentra tanto povos e comunidades tradicionais como uma significativa riqueza de recursos naturais. Em particular, a pesquisa investiga a territorialidade dos ribeirinhos para compreender a visão dessas populações acerca dos impactos de Belo Monte, a terceira maior UHE do mundo.

Em relação ao terceiro estudo, intitulado: *“Descontinuidade das Políticas Públicas em educação: Ações Políticas e alternância de poder”* do autor José Claudio, apresenta a expressão (des)continuidade para identificar ambas as questões (continuidade e descontinuidade). Neste sentido a (des)continuidade contém em seu discurso, o continuísmo, identificado na ideia popularizada de que: “as coisas mudam, mas continuam iguais”.

A quarta tese, com o tema: *“Belo Monte: vozes que clamam”*, a autora analisa se a Rádio Nacional da Amazônia (RNA) contribui, por meio da cobertura jornalística, com possibilidades de revitalização dos valores culturais, étnicos e com a plena cidadania dos povos que habitam a Amazônia, mas precisamente no cenário da UHE Belo Monte e as migrações.

As transformações demográficas, resultantes da migração e da urbanização na Amazônia, modificaram a importância das cidades, principalmente das cidades ribeirinhas, assim como causaram (e ainda causam) uma ruptura cultural, advinda do contato dos sujeitos tradicionais com os novos sujeitos do território, no bojo do processo de integração da Amazônia (HERRERA, 2012).

Desse modo, das teses e dissertações selecionadas para dialogar com o cenário da educação escolar ofertada, foi destacado trechos dispostos nas entrevistas e questionários. Este feito apontou que o discurso sobre UHE Belo Monte e o contexto educacional foi crucial para facilitar as análises feitas a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Com o uso desta prática, as entrevistas ganharam teor revelador diante do cenário educacional vigente no processo de reassentamento da população dos alagados. Ou seja, os entrevistados detectaram que o panorama ofertado da educação no novo território era mais desafiador do que esperavam. Esse olhar ganha sentido quando situado em seus contextos socioeconômico, histórico, educacional e cultural.

Assim, a contribuição perspicaz para a ciência geográfica é que se torna necessário pensar o espaço e a sociedade como inerentes a uma dialética, e que pensar o desenvolvimento sócio-espacial da construção da barragem da UHE Belo Monte requer compreender as várias escalas e os vários agentes que coexistem na estrutura espacial do novo território desenhado.

4.1.2 O Contexto qualitativo da pesquisa e a coleta dos dados

Para coletarmos dados além das informações constatadas através das observações, optamos por fazer um questionário *on-line*, sendo apenas para os alunos (APÊNDICE A), realizado no período da Pandemia, com ressalvas e diálogos de lembretes com estes sujeitos, ocorridos antes da paralização das aulas. E entrevistas com os professores (APÊNDICE B), algumas realizadas antes da pandemia e outras, posteriormente. Em relação aos reassentados (APÊNDICE C), as entrevistas ocorreram no início dos reassentamentos e durante todo o processo de luta da comunidade por políticas públicas de direitos devido o abandono da empresa Norte Energia.

Cada pesquisador tem uma formação, pertence a um grupo social, têm aptidões e preferências, esses fatores podem fazer com que a atenção do pesquisador se volte para uma determinada situação e o desvie de outras, Ludke e André (1986), além de carregar traços de vida pessoal, o observador sofre influências a todo o momento. Para que essas ingerências não comprometam a investigação pelo instrumento de observação e que o seja cientificamente válido deve haver um planejamento e uma preparação do observador.

Nestes termos, Ludke e André (1986), autoras que nortearam e embasaram essa fase de descrição da pesquisa, dialogam e apontam o “planejar a observação” (p. 25) com antecedência explorando dois pontos: “o que” e “o como”. As autoras nos apontam como tarefa inicial a delimitação do estudo, posteriormente a configuração no espaço temporal, deixando mais claro qual a cobertura que a observação será capaz de fazer e qual o melhor modo de empregá-la.

Nesta fase, também foi possível decidir o grau de participação do observador, que nesta pesquisa não figurava com nenhuma intervenção mediante ao projeto e nem interferência por meio de inserção nas atividades das turmas.

A escolha da observação exige que o pesquisador se prepare mentalmente para esta atividade (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26), para que possa ser feita a seleção e descarte de informações triviais, organizar as anotações ou registros que irão dar credibilidade aos dados coletados nessa fase. Um aspecto muito importante que fez um diferencial entender que esse preparo sugerido pelas autoras permitiu treinar os sentidos para manter a concentração nos aspectos importantes.

Com o caráter qualitativo associado ao de coleta de dados por meio da observação, nessa pesquisa, foi permitido o contato do observador com o ambiente e com os sujeitos observados, onde “é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26), deixando o pesquisador mais próximo dos indivíduos observados ampliando na visão para a compreensão dos significados que eles ao ambiente ao redor e de suas condutas.

Levando em consideração a pertinência das críticas que aponta a observação como um meio de coleta de dados, como possível alteração do comportamento dos observados e interpretação baseada no modo pessoal, surgiu a necessidade de que houvesse uma socialização com as turmas e que não deveria ser alterada nenhuma atividade durante os dias observados que ocorreram antes da pandemia, nos meses de fevereiro até 19 de março de 2020.

De acordo com Ludke e André (1986) o observador como participante é aquele pesquisador que se apresenta e deixam claro quais são os objetivos de sua pesquisa, essa configuração nos permitiu ter acesso a informações variadas e que foram previstas pelas autoras, por vezes até confidenciais.

As observações foram feitas de forma escrita e com registros fotográficos. Sob as diretrizes de Ludke e André (1986), os registros manuscritos ocorreram no momento da observação, onde pretendemos preservar a maior acuidade dos fatos, não havendo um roteiro para a descrição, mas sim anotar a partir do que era percebido.

Usamos também o questionário como forma de coleta de dados, apenas um tipo, para os alunos. Procuramos nas perguntas manter os questionamentos o mais aberto possível, claros, diretos e que não tivessem um tom indutivo. Algumas das perguntas deixam os participantes da pesquisa livres para responder, explicando de forma pessoal seu posicionamento em relação às situações questionadas. Os questionários foram enviados por meio de um endereço eletrônico e respondidos sem a presença do pesquisador, como é o padrão da aplicação desse tipo de instrumento de coleta.

De acordo com Nogueira (2006) o questionário deve também facilitar, por meio de pré-codificações das perguntas e respostas, o trabalho de digitação (p.3), ajustar a linguagem para que as palavras tenham o mesmo sentido para todos, deve ser evitado questões indutivas e muito extensas e limitar cada item a uma única ideia. É um questionário semiestruturado, pois apresenta questões abertas como também questões que tenham respostas pré-definidas.

O questionário dos alunos teve o objetivo de coletar mais informações para complementar ou suprir alguma situação que pode ter escapado durante a observação.

A escolha do questionário se concretizou, além de ser um trabalho que versa sobre o processo da educação escolar os respondentes não poderiam estar sob nenhuma influência, podendo ser respondido de qualquer lugar por meio de um dispositivo capaz de acessar a *internet*, não foi um processo muito fácil, pois no período de pandemia a escola abria somente as segundas-feiras das 9h às 12h.

Nestas visitas, para concretizar o questionário, a diretora Rosane Feiteiro Silva esteve comigo em todo o processo, tais como: primeiro com os documentos da escola, depois na observação da estrutura, profissionais que atuam na instituição e a busca

pelos alunos do Ensino Médio e do Projeto Mundial para as respostas on-line dos questionários. A intervenção foi longa, pois só consegui falar com os alunos quando iniciou em junho a entrega das atividades remotas.

Nesta pesquisa, foi mencionada a Escola CEPEC fazendo uma trajetória até a escola do Reassentamento Urbano do Jatobá: EEEM Prof^a. Odila de Souza, onde mora a população que foi remanejada do Igarapé Ambé e Altamira (alagados). A Escola atende outros bairros no entorno, porém a pesquisa centrou-se apenas nos alunos que vieram do Igarapé Ambé e Altamira.

Esta opção ocorreu por se acreditar que uma clientela diferenciada pode suscitar diferentes formas de conceber a pesquisa anterior da comunidade e depois nos novos bairros, ou seja, baseou-se no pressuposto de que os alunos têm representações distintas em relação aos fatos de mudanças no que tange ensino, os objetivos da educação que era ministrada antes e depois e, conseqüentemente, do papel que devem desempenhar nessas instituições, já que as representações sociais são formadas, dentre outros aspectos, de acordo com os grupos nos quais interagem os sujeitos (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p.89).

No seguimento, a discussão sobre a coleta dos dados e a escolha pelas escolas, contracenam com o método das narrativas orais, pois possibilita influências na formulação na vida de um mesmo objeto. Além disso, o trabalho com este público introduz outro elemento a ser analisado, que é a condição social das classes atendidas e que, certamente, afeta diretamente os sujeitos envolvidos na investigação.

Partimos da premissa de que a pesquisa de campo (a coleta de dados) não implica necessariamente na elaboração de hipótese(s) ou na formulação de um quadro teórico. Este caso, o enfoque das narrativas orais assemelhar-se-ia a dois leques de procedimentos metodológicos capaz de iluminar uma realidade social determinada, principalmente o caminho da educação escolar ofertado para os reassentados do RUC Jatobá.

4.1.3 As Narrativas Oraís

A fonte oral foi escolhida por estar relacionada ao fato de a narrativa oral poder se configurar numa estratégia de comunicação de experiência, crítica social, que busca reconhecimento, especialmente em contextos nos quais os grupos se sentem

ameaçados em sua existência, e mobiliza os entrevistados na interpretação sobre suas histórias e modos de compreender o mundo (LIMA, 2003).

O exercício da escuta, segundo Lima (2003), nos permite (re)conhecer o mundo por meio das palavras, das imagens, dos tons, dos timbres de quem o retrata, de quem o reconta. Assim, em narrativas orais: uma poética da vida social tratada como histórias orais na reconstrução da vida social em uma poética, por meio de alegorias e metáforas. Narrativas dizem interpretações sobre a sociedade, ao passo que fundem o real e o irreal, no que chama de discurso do encantamento. Assim, alegorias e metáforas constituem uma estética própria da realidade, bem como modos de atribuir significados para eventos relevantes na história local.

Desse modo, Lima (2003) define como ponto nevrálgico: “o fato de essas narrativas serem atuais. Isto é significativo para mostrar como o imaginário desenhado ressoa na contemporaneidade, na forma de um extenso texto cultural” (LIMA, 2003, p. 19). Este ressoar na forma de texto cultural também é relevante no trabalho que propomos neste estudo, bem como a busca por “compreender o que as narrativas podem estar dizendo sobre a sociedade que as formula” (LIMA, 2003, p. 14), no caso, sobre o reassentamento Jatobá.

Assim como as palavras existem em função de uma voz, de um corpo que as produz, como aponta Walter Benjamin (1985), “as narrativas ganham vida a partir de um narrador”. Teoriza a respeito da figura do narrador, de seus recursos e papeis. Como portas do narrador, aponta a experiência do vivido como fonte, enquanto, sua expressão se dá por meio da voz e dos gestos (BENJAMIN, 1985, p. 220).

Para Zumthor (2000, p. 12), as narrativas orais são a “arte da linguagem humana, independente de seus modos de concretização e fundamentada nas estruturas antropológicas mais profundas”. Também nutrimos um interesse em comum: “sempre experimentei um interesse afetuoso, e, às vezes, uma paixão pela voz humana, ou mais, pelas vozes, porque elas são por natureza particulares e concretas” (ZUMTHOR, 2000, p. 13).

Nesse intuito, esse estudo representa uma contribuição para as pesquisas em narrativas orais de vivências próximos dos moradores que foram atingidos pela Barragem de Belo Monte, de uma forma geral, e mais específica, para o alargamento da pesquisa, que tomou por base os construtores do diálogo, no caso os reassentados e os impactos no novo reassentamento.

Ainda no campo dos construtores do diálogo e das mudanças sociais de um determinado lugar, Pierre Nora (1995), afirma que,

“Há um preço a ser pago, em termos de investimento e risco, na hora da mudança e da rearrumação da memória, e evidencie também a ligação com aquilo que a sociologia chama de identidades coletivas. Por que será que atualmente assinamos a um interesse renovado, nas ciências humanas e na história, pelo problema da forte ligação entre memória e identidade”?

Respondendo, recorreremos a Meihy (2009), nunca a memória foi tão convocada para dar respostas, dada a diluição das comunidades, por conta da fragmentação identitária provocada nas migrações e reterritorialização mundo a fora” (MEIHY, 2009).

Assim, a memória de um lugar é vista como uma disputa de poder que se ocupa dos problemas irrelevantes referentes ao lugar em transformação e prático para as multinacionais que ganham lucros exorbitantes com projetos faraônicos abandonados muitas vezes a própria sorte. Conforme Portelli (1994, p. 13), fica claro que os ensaios da história oral e narrativas se multiplicam para explicar determinadas situações onde existe o alinhamento interdiscursivo de outras obras. Como o fato apresentado neste estudo sobre a trajetória da educação no novo território.

Debates sobre narrativas orais também se multiplicaram ao longo dos estudos com história oral, contando com a contribuição de Portelli. O artigo “O massacre de Civitella Val-de-Chiana (Toscana 29 de Junho de 1944): mito e política, luto e senso comum marca essas reflexões”. Na trajetória de pesquisa e reflexões com a história oral, buscando avançar no trato mais amplo e articulado das narrativas e das memórias como atos interpretativos, mediados pela tradição e pela cultura, atravessadas por relações de poder, na trama complexa da realidade histórica, como práticas que se formam, se entrelaçam e tencionam numa rede de relações num tempo e espaço vividos. Portelli (1994).

5. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA PARA OS JOVENS REASSENTADOS NO RUC JATOBÁ

Nessa seção, encontram-se os dados coletados na fase da pesquisa de observação e análise com o objetivo de dialogar com a questão que norteou a pesquisa: como ocorreu o percurso da educação escolar ofertada para os reassentados do RUC Jatobá? Assim, procedeu-se em um primeiro momento, com a apresentação da análise documental, dos resultados decorrentes da aplicação dos questionários com os alunos participantes, com os professores das entrevistas e a gestão escolar. Posteriormente, descrevemos o resultado e a análise coletadas neste trajeto.

A primeira parte da coleta foi de observação transcrita, por meio de anotação imediata dos fatos ocorridos durante os meses de novembro e dezembro de 2019. As turmas observadas foram uma turma do Ensino Médio do 3º ano e três turmas do Projeto Mundiar. O Projeto Mundiar foi criado a partir de um pacto pela educação no Estado do Pará com a finalidade de atender jovens e adultos para acelerar os estudos em menor tempo (um ano e oito meses).

Assim, foram selecionados para a realização do questionário quatro alunos de cada sala, totalizando 12 alunos. Foram construídos de forma estruturada, utilizando a plataforma *on-line* do *Google Forms* sendo disponibilizados (por aplicativo de mensagens).

No que tange as entrevistas dos educadores, construído considerando os modelos já apreciados pela gestão escolar, organizamos as questões em três blocos que originaram as categorias de análise, tais como: pessoal e profissional; a educação no processo da UHE Belo Monte e conhecimentos sobre os impactos causados no novo território. Algumas entrevistas foram realizadas de forma presencial, antes da pandemia e outras remotamente.

Desse modo, foi realizada uma reunião com a gestão e coordenação escolar, para verificar a clareza, bem como a objetividade das questões que foram feitas para os professores. O instrumento foi ajustado em função de algumas dúvidas surgidas durante a aplicação dessas entrevistas, sendo em seguida, validado e realizado a proposta da entrevista pelos educadores, participantes da pesquisa e analisado conforme as categorias a seguir.

Os dados que estão presentes em cada categoria partem também das análises dos questionários aplicados aos alunos do Ensino Médio, sendo que dos 12 alunos, todos devolveram o questionário respondido, bem como das entrevistas semiestruturadas realizadas com os representantes da gestão escolar, vice-diretor e 05 moradores reassentado do RUC Jatobá.

5.1 Perfil das escolas e dos participantes da Pesquisa

O propósito deste tópico é de conhecer e caracterizar as informações e perfil dos entrevistados, alunos respondentes do questionário e da instituição, pois estão diretamente no campo de atuação e para melhor compreensão da trajetória educacional que foi ofertada para a EEEM Prof^a. Odila de Souza.

A priori, o levantamento inicial apresenta o perfil da escola e pessoal dos professores que atuam nas turmas de Ensino Médio (gênero, faixa etária, naturalidade), depois os de ordem profissional (graduações, especializações, cursos, formação).

A observação começou no dia 03 de fevereiro de 2020, quando ocorreu o início do ano letivo, no período noturno, em três turmas do Projeto Mundial com um total de 88 alunos e uma turma de 3º ano Regular com 41 alunos, após a autorização da diretora da instituição. Na apresentação para a turma e para o docente que estavam em aula foi passado para os presentes os objetivos da pesquisa, a condição que o observador iria estar na sala e que posteriormente faríamos a aplicação do questionário.

A apresentação e socialização com os professores aconteciam no intervalo, pois era o momento em que conseguíamos estar com todos eles, até com os que não faziam parte de nossa observação (recorte que abrangia apenas os professores do Ensino Médio e Projeto Mundial), somente observações, pois os professores não iriam responder questionários.

Durante esse primeiro encontro, todos os professores se mostraram bem receptivos com o comunicado da diretora e sobre a pesquisa de campo que seria realizada na escola. O momento de interação e apresentação com os professores também ocorreu durante o intervalo, porém como a diretora estava em reunião, uma professora fez o comunicado, mais uma vez a pesquisa foi bem recebida pelos docentes e alunos.

Com relação ao gênero percebemos que 63% pertencem ao gênero feminino. Uma característica bem visível na sociedade contemporânea, onde as mulheres estão cada vez mais presentes no ambiente educacional. “As mulheres cresceram tanto em várias áreas sociais, porquanto são elas que dão a primeira educação aos filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens (...)” (LOPES, 1991).

Especificamente na educação brasileira a inserção das mulheres na educação tem seu início no período imperial. “Durante séculos as mulheres estiveram submetidas à estrutura patriarcal [...] e começou a mudar no século XIX, quando a educação feminina começou a ser associada à modernização da sociedade, à higienização da família e a profissão [...]” (LEONCY, 2013. p.8).

Vale ressaltar que a pesquisa na EEEM Prof^a. Odila de Souza engloba dois momentos, por conta da comparação realizada mediante a trajetória da EMEF CEPEC para a referida instituição analisada. Sendo que os alunos entrevistados são educandos que eram da escola CEPEC e foram transferidos para a EEEM Prof^a. Odila de Souza.

Abordaremos em primeiro plano a EEEM Prof^a. Odila de Souza e na sequência a experiência da EMEF CEPEC.

Imagem 12 – EEEM Prof^a. Odila de Souza, localizada no RUC Jatobá



Fonte: (Dados da Pesquisadora, 2020).

A escola foi inaugurada em fevereiro de 2017 com início das aulas em abril do mesmo ano com 14 turmas para atender o bairro Jatobá, e os bairros do entorno (Água Azul, Mutirão, São Domingos, Santa Benedita, Paixão de Cristo, Ayrton Senna I, Ayrton Senna II Viena e Jardim França). As aulas inauguraram com um uniforme planejado pela gestão da escola sendo a camiseta da cor azul turquesa com bordas branca e vermelha e calça azul marinho.

O Governo do Estado do Pará é o órgão responsável pela manutenção da escola e esta é administrada pela Secretaria Estadual de Educação via 10ª Unidade Regional de Ensino/ Altamira.

Todas as escolas têm proposta própria para o desenvolvimento do ensino aprendizagem contida no Projeto Didático Educacional PDE/PPP (Projeto Pedagógico Participativo) para condução da educação do Ensino Médio Regular, Modular e Projeto Mundiar⁵⁰.

Quanto a equipe pedagógica da escola e o quadro pessoal, encontra-se assim distribuído: na direção da equipe gestora, uma diretora, um vice e um secretário; na equipe técnica pedagógica: duas coordenadoras; setenta professores das áreas específicas (Matemática, Letras, Geografia, História, Inglês, Educação Física, Biologia, Física, Química, Artes, Sociologia e Filosofia); no quadro de apoio estão lotados doze profissionais que atuam na assistência administrativa e pedagógica; e no quadro de apoio e serviços gerais, conta com treze funcionários.

Sem esquecer que todos os professores possuem formação adequada à área que desenvolvem suas atividades.

A EEEM Profª Odila de Souza, em um primeiro momento, o quadro de professores e funcionários é grande, porém, ao observar o atendimento da escola veremos que a mesma, é responsável de emitir documentação da EEEM Nair de Nazaré Lemos que funcionou mais de três décadas atendendo a grande Brasília e fechou devido a abertura de outras escolas.

⁵⁰Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Mundiar” no Estado do Pará”. O Projeto está implantado em 114 municípios do Estado, estando em 253 escolas, distribuído em 333 turmas do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e 586 turmas do ensino médio, nos turnos da manhã, tarde e noite, o processo de matrícula é igual ao ensino regular, faz-se a pré-matrícula no site da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e os documentos são entregues na escola pretendida para efetivação da matrícula.

Nesse ínterim, as escolas tinha o Projeto Gavião⁵¹ que funcionou por toda a região da Transamazônica; administra e documenta o programa do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)⁵² e atende 800 estudantes. Essa é uma média que vem se mantendo nos últimos anos, com pequenas oscilações.

O número de desistentes, segundo a diretora é de aproximadamente 35% e a maior concentração está nas primeiras séries no turno da noite, principalmente no terceiro bimestre. No que tange a gestão trabalha com deficiência no quadro, pois a escola é distante do centro da cidade e a maioria dos profissionais preferem trabalhar no centro da zona urbana e no SOME.

5.2 A experiência da escola de origem dos alunos transferidos para a EEEM Prof. Odila de Souza

Neste espaço educativo comprovou-se que a experiência, analisada do ponto de vista do SAEB e da escola como uma instituição condizia com uma educação de qualidade satisfatória. Abaixo relacionaremos as boas práticas que os alunos experimentaram no primeiro ambiente desta análise e que não as tiveram no segundo ambiente mesmo com todos os esforços dos educadores Odila de Souza.

A EMEF CEPEC, na qual, os alunos são oriundos. Permaneceram por onze anos em um convênio e posterior comodato com a associação de pais e mestres. Com a chegada de pessoas para trabalharem na usina, levou os bairros do entorno e mais precisamente o baixão aparecida a superlotação na rede pública de ensino

⁵¹O Projeto Gavião foi desenvolvido na década de 90 no estado do Pará, iniciou através da união entre a Universidade Federal do Pará, Secretaria Estadual de Educação, o MEC e Secretarias de Educação de diversos Municípios, tendo o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME. Esse projeto tinha como objetivo profissionalizar os professores leigos. Em 1997, atingiu 107 Municípios, beneficiando 9.877 professores. Sendo implantado em duas etapas: Gavião I, caracterizado como ensino supletivo de nível fundamental, com cinco etapas e duração de dois anos e meio; Gavião II, organizado como habilitação para o magistério em nível médio, com oito etapas e duração de quatro anos. Martins (2003, p.12).

⁵² Foi criado em 1980, numa parceria entre Estado e Município, como proposta de ensino adequada à realidade das comunidades rurais – ribeirinhas, de planaltos e várzeas – e as grandes distâncias do extenso território do Pará. Um projeto que visa garantir a Educação Básica, especialmente o ensino de nível médio as populações de comunidades rurais onde não existe rede regular de ensino. Essa alternativa de educação formal, de caráter transitório, surge originalmente com os seguintes objetivos: expandir as oportunidades da Educação Básica; interiorizar a educação; fixar o homem na região em que vive, democratizar o segundo grau (Na década de 80 o termo para o Ensino Médio era 2º Grau, sob a Lei 5.692/71) ; oferecer ao homem do campo, condições de participação no processo de mudanças nas políticas sociais, melhorar o nível de vida e bem estar social da comunidade e/ ampliar o mercado de trabalho para o profissional de educação (SEDUC-PA, 2008).

municipal, levando a este convênio na EMEF CEPEC e em outras escolas públicas e particulares.

Imagem 13 - EMEF CEPEC (Momento do Plantão Pedagógico Bimestral)



Fonte: (Dados da Pesquisadora, 2020).

A EMEF Centro Educacional Pequeno Cidadão foi criada em 1996, se propondo a atender a clientela dos bairros do Complexo Brasília apenas com a Educação Infantil e Alfabetização. Em 1997, gradativamente aos anos subsequentes foi implantando as séries do 1º grau (Ensino Fundamental). Desde 2009 forma alunos do 9º ano. Em 2008, optou por atender somente os alunos do Ensino Fundamental, e, extinguiu assim, gradativamente o Ensino Infantil.

Funcionou no sistema particular até o ano de 2005. Em 2006 fez parceria com a Prefeitura e começou a atender 3 turmas de alunos do baixão Aparecida que a rede municipal de ensino não comportou. Em 2007, fez convênio com a Prefeitura Municipal de Altamira através da Secretaria Municipal de Educação SEMED e atendia 10 turmas, todas públicas.

Em 2012, em função da Lei 12.965 de 25 de julho de 2012, encerrou o convênio e em 2013, a escola continuou funcionando com 14 turmas, todas municipais e foi celebrado um acordo de Termo de Comodato entre a Prefeitura e Associação de Pais e Mestres do Centro Educacional Pequeno Cidadão. E em 2016 teve o convênio encerrado devido ao esvaziamento do número de alunos na rede municipal de ensino, gerado pela diminuição da população com o término da construção da UHE Belo Monte e o remanejamento da população do igarapé Ambé e Altamira para os RUCs.

5.3 Processo Educacional ofertado para os alunos do RUC Jatobá

Esta seção compõe-se de análises sobre os impactos da UHE Belo Monte na vida escolar dos alunos transferidos da EMEF CEPEC para a EEEM Prof. Odila de Souza no RUC Jatobá.

Primeiro, abordaremos a experiência do ensino e a prática pedagógica na EMEF CEPEC para analisar as mudanças ocorridas no contexto da trajetória e posterior a EEEM Prof. Odila de Souza. O Centro Educacional Pequeno Cidadão atendia a comunidade escolar, em regime de convênio, com a Prefeitura Municipal de Altamira, no período de 2007 a 2017 do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

5.4 A EMEF CEPEC

A escolha da referida escola para falar da experiência e posterior análise deu-se em função da mesma apresentar de 2007 até 2017, um crescimento considerável nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB. Vale ressaltar que esta avaliação, realizada de forma externa, portanto, capaz de retratar os verdadeiros resultados do processo ensino aprendizagem.

A referida escola, durante este período destacou-se, no atingimento das metas e colocação no IDEB. Abaixo, segue os gráficos exemplificando o bom desempenho da escola, do Ensino Fundamental (menor).

Imagem 14 - Progressão do IDEB da EMEF CEPEC com dados de 2009 a 2017 do 1º ao 5º ano.

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: PA

Município: ALTAMIRA Nome da Escola: EMEF CENTRO EDUCACIONAL PEQUENO CIDADAO

Rede de ensino: Municipal Série / Ano: 4ª série / 5º ano

4ª série / 5º ano

Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EMEF CENTRO EDUCACIONAL PEQUENO CIDADAO		4.4	4.9	5.2	5.4	6.0	6.1	**		4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2

Fonte: (INEP/IDEB, 2017).

É visível, que o desempenho da escola superou as metas projetadas, atingindo em todos os anos a melhor pontuação do que o proposto pelo IDEB. No quadro que segue, confirmaremos também que a escola superou as metas das instâncias municipais e estaduais.

Imagem 15 – Progressão do IDEB da Rede Pública de Ensino do município de Altamira/PA do 1º ao 5º ano.



Fonte: (INEP/IDEB, 2017)

Em relação ao município, a EMEF CEPEC ficou acima da média em todos os anos de análise, apesar do município ter alcançado o índice acima da meta também. Relativo ao IDEB do estado, a EMEF CEPEC também superou todos os anos no período da análise de 2007 a 2017.

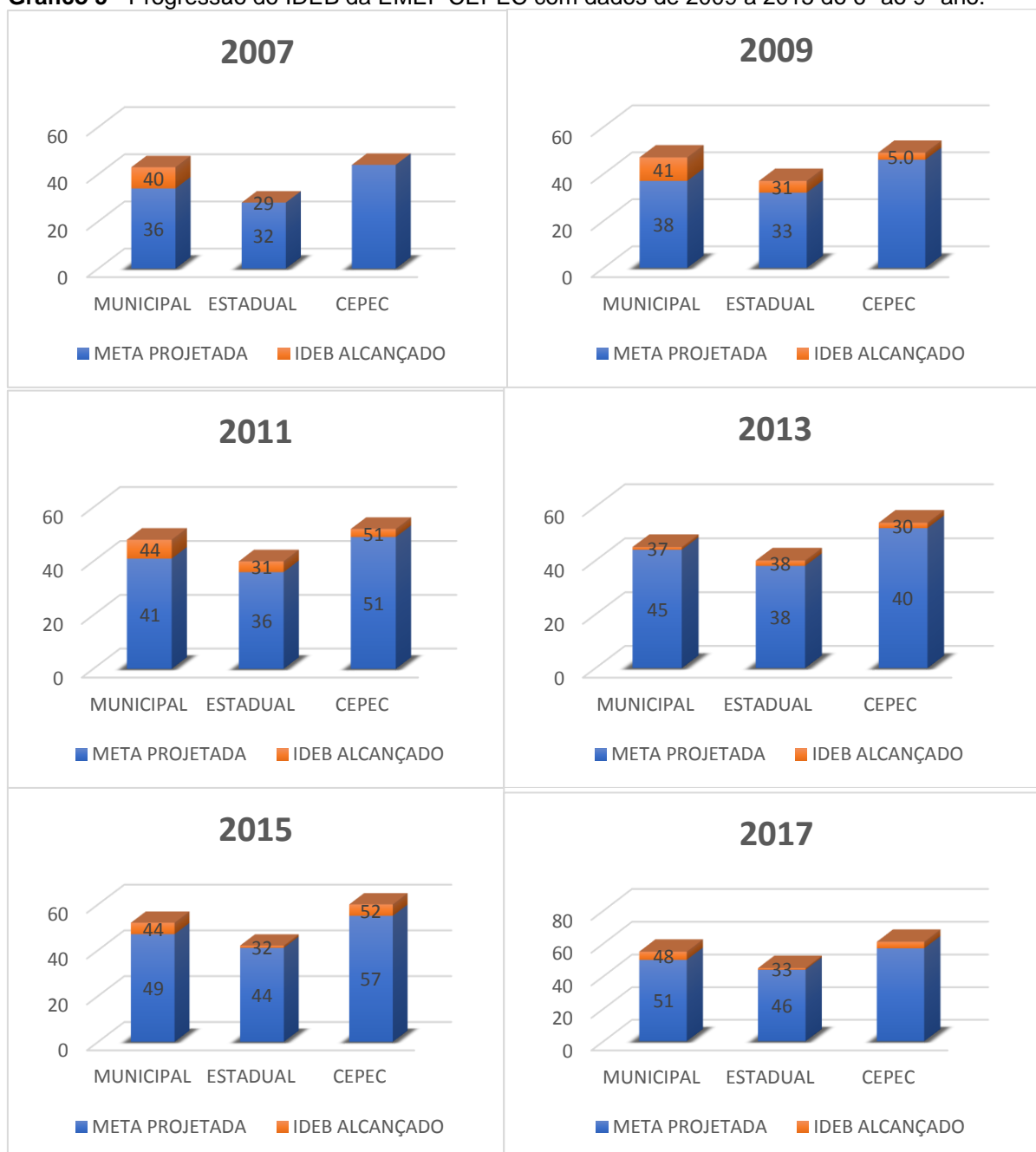
Imagem 16 – Progressão do IDEB da Rede Estadual de Ensino do 1º ao 5º ano.

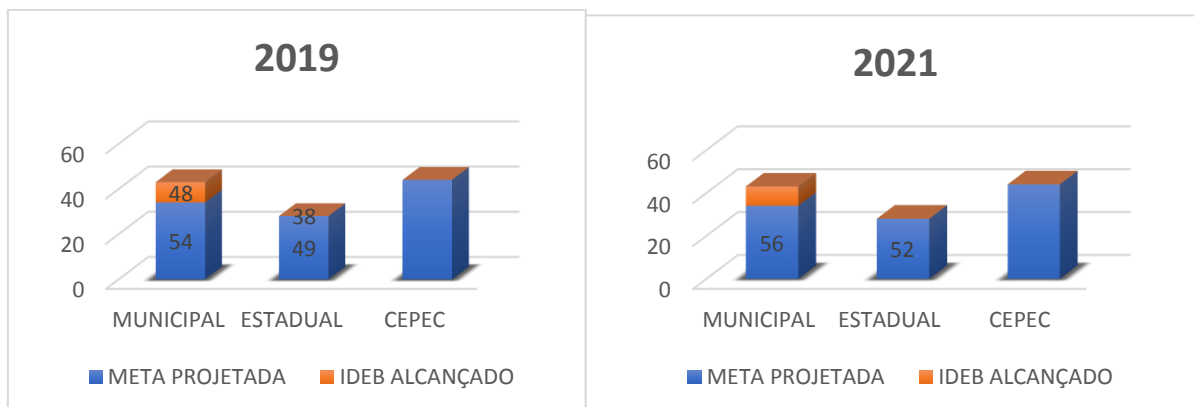


Fonte: (INEP/IDEB, 2017).

Passando para o IDEB do 6º ao 9º ano, nesta década analisada, percebe-se que as metas foram projetadas, porém, não alcançadas na maioria dos anos. Sendo que a EMEF CEPEC conseguiu estabilizar-se e sempre obteve a nota do índice de educação básica acima do município e do estado.

Gráfico 5 - Progressão do IDEB da EMEF CEPEC com dados de 2009 a 2015 do 6º ao 9º ano.





Fonte: (IDEB 2019).

Percebe-se no gráfico que no ano de 2013 as metas projetadas não foram alcançadas. Com enormes pioras nos anos de 2015, 2017 e 2019 com elevada incidência do Estado que neste nível não alcançou a meta em nenhum dos anos subsequentes.

Nota-se que principalmente para Altamira as metas não foram atingidas, porque, neste período, o município já sofria com os impactos da UHE Belo Monte na escola. A evasão escolar era inevitável, muitas famílias mudavam-se sem ao menos levar a transferência dos alunos; recaiu sobre a instituição a sobrecarga e cuidados com o aprendizado dos educandos, principalmente em relação ao dever de casa, uma vez que a família priorizava a grande oferta de emprego ao cuidado com a vida escolar dos filhos; a superlotação da cidade impedia muitas vezes a chegada do alunado até a escola, devido a violência o trânsito; a infrequência dos alunos aumentou levando também a uma instabilidade no rendimento escolar, e, esta era também um impeditivo do crescimento do aprendizado e, portanto, do índice.

Ao aprofundarmos o estudo sobre a prática pedagógica da EMEF CEPEC, concluímos que esta escola possuía um planejamento, escolha dos indicadores e estabelecimento das metas e plano de ação efetivos e comprometidos com a educação dos seus alunos e comunidade em geral.

Durante todo seu funcionamento, a instituição perpetrou uma conexão entre o saber científico e a comunidade escolar oportunizando ao alunado habilidades e competências imprescindíveis para o ingresso à sociedade, sendo, o aluno, um agente da sua formação e o educador um mediador de conhecimentos.

Constituía-se um espaço educativo que promovia um ensino de qualidade através do compromisso com o aprendizado e a formação cidadã do aluno. Educar colaborando na criação de uma nova situação educacional que promovia a construção

do conhecimento realizada pelo aluno através de pedagogias ativas, criativas, dinâmicas, e encorajadoras, apoiadas na descoberta da pesquisa, na investigação e na convivência e socialização dos conhecimentos.

Buscava valores como parâmetros para serem trabalhados na escola tendo em vista a melhoria na convivência escolar. Manteve durante todo o percurso um tratamento de respeito em todas as relações dentro do ambiente escolar de forma a valorizar e entender as diferenças de cada integrante da comunidade escolar.

Desempenhava a prática pedagógica com o máximo de compromisso possível analisando os resultados e reavaliando as ações educativas. Tratava com equidade os alunos e colaboradores, respeitando as diferenças, necessidades e capacidades de cada um. E um fator principal era o ato de planejar e agir com perspicácia, eficiência e eficácia em todas as atividades educativas observando os direitos e deveres de cada membro do contexto escolar.

5.4.1 O que garantiu o sucesso no IDEB escolar da EMEF CEPEC?

Ao analisarmos a prática educativa o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), encontramos, a resposta para o referido questionamento acima. O trabalho escolar segue desde a escolha das metas, um plano ideal traçado democraticamente com toda a comunidade escolar.

Quadro 8 – Indicadores Educacionais e Metas da EMEF CEPEC

INDICADORES	METAS	RESULTADOS EM 2015	RESULTADOS EM 2016
Dias letivos/horas aulas	200 dias letivos (1º ao 5º) 1.160 horas (6º ao 9º)	100%	100%
Frequência dos professores	Elevar 99,9 para 100% o índice de frequência dos professores dos anos Iniciais de Ensino Fundamental (1º ao 5º a ano); Elevar para 100% o índice de frequência dos professores dos anos Iniciais de Ensino Fundamental (6º ao 9º a ano).	100%	100%

Frequência dos alunos	Elevar de para 97% o índice de frequência dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental menor. Elevar de para 97% o índice de frequência dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental maior.	99%	99%
Aprovação: Anos iniciais, anos finais.	Elevar de 98,66% para a 100% aprovação dos anos iniciais do Ensino Fundamental Elevar de 99,6% para 100% a aprovação dos anos finais do Ensino Fundamental	100%	100%
Abandono	Manter o índice de 0% no Ensino Fundamental (1º ao 5º) ano do Ensino Fundamental menor; Manter o índice de 0% no Ensino Fundamental (1º ao 5º) ano do Ensino Fundamental menor;	0%	0%
Alfabetização até o final do 3º ano	Elevar de 98% para 100% o índice de alfabetização até o final do 3º ano.	100%	100%

Fonte: (PPP, 2016)

A primeira meta refere-se aos dias letivos. Foram planejados e cumpridos 200, exceto o ano de 2014 devido a cidade está em estado de calamidade pública em função da enchente que interrompeu as ruas do bairro e neste caso a constituição⁵³. As ações elaboradas para cumprimento desta meta foram: Implementar o calendário escolar; Elaborar calendário de reposição imediata dos dias letivos e horas aula não trabalhadas; Distribuir os diários em tempo hábil; Monitorar a carga horária de cada disciplina de acordo com a estrutura curricular de cada uma; Acompanhar junto a Secretaria Municipal de Educação SEMED o funcionamento do transporte escolar;

⁵³Oriunda da aprovação da Medida Provisória 934/1946, a Lei 14.040/46 dispensa os estabelecimentos de educação de ensino de cumprir os 200 dias do ano letivo e a carga mínima de 800 horas durante o estado de calamidade pública.

garantir junto ao departamento da merenda escolar, em tempo hábil e quantidade exata a merenda escolar.

Sobre a frequência dos profissionais, vale destacar que faltas havia sim, porém era repostas, pois a coordenação pedagógica da escola fazia um controle com um calendário de reposição com as seguintes especificações: Monitorava a frequência do professor através da folha de ponto e ocorrência escolar; Realizava formação para conscientização do professor sobre sua permanência na sala de aula e garantia do tempo de aprendizagem do aluno; procedia, semestralmente a avaliação da assiduidade e pontualidade do docente; estabelecia relação entre a frequência do professor e desempenho do aluno; acompanhava individualmente o professor faltoso e seguia rigorosamente a frequência da hora atividade do professor.

No que se refere a frequência dos alunos, foi realizado as seguintes ações: Entregava diários em tempo hábil; registrava a frequência dos alunos; mantinha o ambiente escolar organizado e estimulado para incentivar a presença dos alunos e motivar a aprendizagem; realizava orientações individuais com os pais de alunos faltosos para esclarecimentos da importância da frequência do aluno; promovia reuniões de avaliações dos desempenhos dos alunos alertando-os para o prejuízo na aprendizagem do aluno faltoso.

Ainda nesse contexto, articulava-se com os órgãos de apoio à criança e adolescente: Conselho Tutelar, Conselho dos Direitos, Promotoria Pública e Juizado da Infância e da Juventude para que seja garantido a criança o direito de frequentar o tempo necessário de aprendizagem e o direito de aprender; encaminhava a FICAI⁵⁴ quando necessário; Intensificava as visitas domiciliares aos alunos a partir da 5ª falta sem justificativa, notificando a família e responsabilizando-o pela frequência dos filhos na escola; premiar alunos mais frequentes; responder à solicitação do Programa Bolsa Família⁵⁵ sobre a frequência e infrequência dos alunos beneficiários deste programa.

⁵⁴Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente. Esta ficha visa garantir a permanência da criança e do adolescente na sala de aula através de parceria entre a escola, o Conselho Tutelar e o Ministério Público. Os parceiros atuam no combate à infrequência, que é o primeiro passo para o abandono e a evasão escolar.

⁵⁵O PBF possui três pilares centrais: a transferência de renda, as condicionalidades e os programas complementares. A transferência direta de renda tem como objetivo possibilitar alívio imediato da pobreza. As condicionalidades têm como propósito reforçar os direitos à saúde e à educação e, dessa forma, auxiliariam a quebrar o ciclo intergeracional da pobreza. Já as ações e programas complementares visam criar oportunidades para que as famílias superem a situação de vulnerabilidade, proporcionando a melhoria na condição de vida (BRASIL, 2010).

Para o controle de manter os alunos na escola, coube mais especificações: Fazer gestão junto a SEMED para garantir ao aluno a manutenção do transporte escolar e Gestar junto ao Departamento da merenda escolar a distribuição diária da merenda escolar; Debater e analisar no Conselho de Classe a importância da frequência escolar junto aos alunos; Promover eventos culturais e desportivos para divulgar a cultura e estreitar o elo entre a escola e comunidade.

Para que se atingisse a taxa de aprovação, diversas ações eram realizadas na escola para este fim com a colaboração de toda a comunidade escolar, sendo as principais: Acompanhamento das matrizes de habilidades e rotina das aulas; Planejamento e operacionalização do fluxo das aulas; Visita as salas de aula; Realização de reuniões de análise de dados junto aos professores para implementar os estudos autônomos aos alunos com deficiência nos conhecimentos básicos de português e matemática.

Ainda neste cenário, procedia Conselho de Classe para verificar a real situação do aluno e tomar as providências cabíveis para auxiliá-lo nas dificuldades detectadas; Aplicação, a partir do 3º ano, simulado com redação para verificação do aprendizado do aluno e trabalho do professor; Realização de Plantões Pedagógicos para analisar junto aos pais o desempenho escolar dos alunos; Desenvolvimento do Projeto da sala de leitura “Leitura em minha casa” para desenvolver mais o intelecto do aluno auxiliando assim o desempenho escolar.

No contexto dos alunos do 6º ao 9º ano, as intervenções eram mais intensas, tais como: acompanhamento e operacionalização do plano de ensino junto aos professores; visitas as salas de aula; realização de reuniões de análise de dados junto aos professores para implementar os estudos autônomos aos alunos com deficiência nos conhecimentos básicos de português e matemática; proceder Conselho de Classe para verificar a real situação do aluno e tomar as providências cabíveis para auxiliá-lo nas dificuldades detectadas. Aplicação, a partir do 3º ano, simulado com redação para verificação do aprendizado do aluno e trabalho do professor; realização de Plantões Pedagógicos para analisar junto aos pais o desempenho escolar dos alunos e desenvolvimento do Projeto da sala de leitura “Leitura em minha casa” para desenvolver mais o intelecto do aluno auxiliando assim o desempenho escolar.

O abandono escolar, principalmente no período da construção UHE Belo Monte, era frequente. Porém, para contê-lo foram necessárias as seguintes ações: monitoraria em tempo real as faltas dos alunos, cruzando dados do índice de

desempenho com o índice de falta dos alunos; realização de ligações às famílias dos alunos faltosos e realização de visitas às famílias e conscientizá-las sobre os prejuízos da desistência e abandono escolar. desenvolvimento de atividades de estudos autônomos para os alunos que comprovadamente necessitam se ausentar temporariamente da escola.

Nesse processo, reposição imediatamente para os alunos faltosos os conteúdos escolares desenvolvidos e mantendo o contato com as famílias dos alunos que viajam a tratamento enviando-lhes, por e-mail atividades possíveis de serem estudadas durante o tempo que ausentarem-se da escola.

Sobre a elevação do índice de alfabetização, as seguintes ações eram feitas: mapeamento dos alunos do 2º e 3º anos com dificuldades de leitura e escrita; realização do reforço escolar; garantia a participação dos professores do 1º aos 3º anos nos cursos de formação do Pacto pela Alfabetização na idade certa; realização dos estudos autônomos a partir do segundo bimestre aos alunos com dificuldade; produção de uma cartilha de alfabetização e alfabetizar alunos que ainda não são alfabetizados; encaminhamento do Programa PSE (Programa Saúde na Escola) os alunos com problemas que dificultem a aprendizagem (visão, psicológico, fonoaudiólogo, outros).

Para reforçar a participação e desempenho escolar, a instituição desenvolvia outras ações específicas, para o Fundamental (menor) era as seguintes: manter o caderno do índice de desenvolvimento da educação básica de Língua Portuguesa e Matemática; reunir os pais e explicava sobre a importância e o que é o IDEB; trabalhava a autoestima dos alunos com palestras motivacionais para elevar a confiabilidade no potencial de cada aluno e realizava testes com questões do IDEB contando o tempo para cada questão e aplicados por professores diferentes.

No Fundamental (maior), foram estas ações: ter o caderno do IDEB de Língua Portuguesa e Matemática; reunia com os pais e explicava sobre a importância e o que é o IDEB; trabalhava a autoestima dos alunos com palestras motivacionais para elevar a confiabilidade no potencial de cada aluno e realizava testes com questões contando o tempo para cada questão e aplicados por professores diferentes.

Além do plano de metas e ações o processo de ensino aprendizagem era reforçado com atividades resultantes dos projetos interdisciplinares⁵⁶. Tais como: Mostra Literária, Feiras de Conhecimentos (artísticos, científico e cultural), Momento Cívico, projeto dos valores, Torneios esportivos, projeto “A leitura em minha casa”, “Club Secreto da Poesia”, simulado com redações, fanfarra “Luiz Carlos Silva”, rito de passagem do quinto para o sexto ano, entre outros.

As Mostras literárias aconteciam anualmente, porém eram preparadas desde o primeiro dia de aula. A equipe pedagógica escolhia um escritor da região ou estado, adquiria suas obras através de promoções ou doações dos pais, cada professor com sua monitoria da turma selecionava um gênero textual de acordo com as matrizes de habilidades. A realização da mostra acontecia com a presença do escritor escolhido e da comunidade e sociedade em geral. Realizada na “Casa da Cultura”.

Os gêneros textuais eram apresentados através de teatros, cinema, stop mouche, músicas, danças, recitações etc. Esta atividade tornou-se frequente, característica da escola, sempre esperada pela comunidade. Representava a culminância e o produto final das aulas, para ressignificar o ensino.

A meta era atingir 100% dos alunos com o projeto de literatura. Objetivo estratégico consistia em garantir um evento de valorização e estudo de escritores de renome, disseminando e incentivando o gosto pela leitura e tornando a escola uma comunidade leitora.

Imagem 18 – III Mostra Literária da EMEF CEPEC



Fonte: (Dados da pesquisadora, 2019).

⁵⁶ São projetos que envolvem todas as disciplinas do currículo das escolas. E a partir de planejamentos são desenvolvidas várias atividades englobando conteúdos que envolvem as disciplinas do currículo escolar.

Imagem 19 – IV Mostra Literária da EMEF CEPEC



Fonte: (Dados da pesquisadora, 2019).

Imagem 20 -V Mostra Literária da EMEF CEPEC

EMEF CEPEC
ORGANIZAÇÃO

Direção: Gleidiane Emerick,
Givan Frutuoso, José Ribamar,
Coordenação: Leilane Adriano,
Maria Sueli Rodrigues Pavinato, Maria Eulália,
Michele Camargo,
Secretaria: Ramon Fróis,
Anderson Maia, Rosilene Feiteiro,
Antônia da Silva, Sarah Têrsia,
Professores: Sônia Maria,
Betânia Chirney, Waldemar Lima,
Celso Nascimento, **Apoio:**
Daniele Santos, Associação de
Elder Roger, Pais e Mestres
Eliceria Buffon, (APM).
EliVanusa Lima,

Telefone de Contato:
(93) 9-9126-7044

EMEF CEPEC
V MOSTRA LITERÁRIA
Escritora Homenageada
Sônia Portugal

V MOSTRA LITERÁRIA
ESCRITORA HOMENAGEADA
SÔNIA PORTUGAL
EMEF CEPEC

“Ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele.”
Paulo Freire

PARCERIAS:

SEMED **SECULT**

Altamira
Prefeitura de
Trabalho e desenvolvimento social

LOCAL: CASA DA CULTURA
DIA: 18/11/2017 (sábado)
Horário: 14:00 às 18:00h

Altamira-PA
2017

Fonte: (Dados da pesquisadora, 2019)

As feiras de conhecimentos, nos anos em estudo desta escola, destacam-se as principais: Festival Cultural Redescobrimdo as Américas, projeto IX FEICEP a

“Tecnologia a serviço da vida”. Este projeto experimental e teórico, tinha o objetivo de despertar no aluno, um gosto pelo científico-tecnológico a partir dos diversos ramos do conhecimento através das disciplinas do currículo escolar, tinha como temas: meios de transporte e tecnologia; tecnologia para trabalhar com os animais; meios de comunicação; tecnologia nos alimentos; robótica e sua aplicabilidade na saúde; etc. Estes espaços serviam como um desembocar de conhecimentos e demonstrativo das competências e habilidades estudadas.

Sobre o “Momento Cívico” representava um horário e espaço na escola no qual os alunos e instituição no geral procediam uma reflexão a cerca de temas, refletiam os valores, neste ponto a equipe pedagógica optava sempre por escolher quatro valores a serem trabalhados em cada semestre. Dentre os principais trabalhados, a partir de temas transversais, destacaram-se em 2016: Excelência, responsabilidade e compromisso, respeito às diferenças, respeito ao meio ambiente; em 2017: Declaração universal dos direitos humanos, direitos universais das crianças e Estatuto da Criança e Adolescentes ECA. Com este projeto, percebia a melhora dos relacionamentos interpessoal na escola e o aperfeiçoamento das boas atitudes.

Cada momento tinha a apresentação de uma turma anteriormente selecionada, meia hora em dias da semana alternados. No final entoava os hinos de Altamira, Pará e Brasil. Os textos das apresentações refletiam criticamente a realidade. Um outro projeto agregado a este momento era o projeto dos valores

Os torneios esportivos eram atividades preparadas pelo professor de Educação Física e tinha como objetivo o desenvolvimento da prática esportiva e os benefícios para as crianças e jovens, tais como: participação na coletividade, desenvolvimento socioemocional, espírito de equipe, torcidas organizadas etc.

O projeto “Leitura em minha casa” foi uma decisão em reunião pedagógica, desde os primeiros anos de funcionamento da escola. Dois motivos levaram a esta decisão, primeiro, foi que a sala de leitura era pequena e não comportavam todos os alunos, segundo os educadores tinham consciência de que a leitura de livros paradidáticos em casa reforçaria a aquisição de leitura desenvolvendo conhecimentos e envolvimento da família. Assim, foram criados formulários para acompanhamento dos livros, horários que cada turma pegava as obras na sala de leitura. E em pouco tempo teve aumento de leitores na escola.

Paralelo a esta atividade, tinha o “Clube Secreto da Poesia”, coordenado pela própria diretora. Era um grupo de alunos que gostavam de poesias e se reuniam na

hora do intervalo para ler, declamar poesias e produzir recitais que eram apresentados nos momentos cívicos e outras programações da escola. Este grupo tinha também o “embornal da poesia”, consistia em ofertar poesias para outros alunos lerem na hora do intervalo. As poesias eram coladas em pedaços de cartolina e ficavam dentro da “caixa de linguagem”⁵⁷.

Imagem 21 – Club Secreto da Poesia da EMEF CEPEC



Fonte: (CEPEC, 2016).

Os simulados com redação, realizado a partir do primeiro ano, semestralmente, justificavam-se a partir da política institucional de avaliação desenvolvida no país. Aconteciam em preparação a todas as avaliações nacionais: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁵⁸, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁵⁹, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As provas eram elaboradas pelos professores e coordenação pedagógica seguindo o estilo das avaliações externas com teor

⁵⁷A Caixa de Linguagem é um mecanismo utilizado no ensino aprendizagem para auxiliar os alunos no desenvolvimento da leitura. Em uma caixa de papelão decorada de acordo com a idade dos educandos e dentro coloca-se vários gêneros textuais a ser trabalhados em sala de aula ou em outros ambientes.

⁵⁸A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes.

⁵⁹O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

discursivos e críticos dos conteúdos. As provas aconteciam como um dia de vestibular na escola.

Na EMEF CEPEC, após realização dos simulados, a escola tinha em mãos um diagnóstico preciso no que diz respeito a aprovação dos alunos. Daí partia-se então para o projeto de estudos autônomos, entregue somente para educandos com defasagem de aprendizagem, preparado por cada professor e entregue aos pais junto a coordenação. Nesse caso, família e escola auxiliava os alunos nas suas dificuldades.

Para conversar com a comunidade sobre o desempenho dos alunos a EMEF CEPEC realizava o Plantão Pedagógico que ocorria no final de cada bimestre. Durante um dia inteiro, professores, coordenação e direção ficavam à disposição dos pais na escola. As capas das provas, feitas pelos alunos, tematicamente, vinham anexada nos envelopes com todas as observações dos desempenhos dos alunos e o que precisava melhorar. A instituição atingia sempre 90% de participação dos pais neste dia. Porém, os 10% que não apareciam eram convocados, posteriormente, até comparecerem.

Outros projetos também constituíam a pauta de sucesso da escola, tais como: rito de passagem do quinto para o sexto ano, participação no sete de setembro com a fanfarra, conselho de classe, festival folclórico, biblioteca verde etc.

Imagem 22 – Fanfarra da EMEF CEPEC



Fonte: (CEPEC, 2016).

Externamente, além da prova do IDEB e Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas OBMEP, a escola participava de três Olimpíadas Nacionais:

Astronomia e Astronáutica, Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 2014 dez alunos foram classificados para a segunda fase e uma aluna medalha de bronze. Resultado da ANA com variação de 90% a 98% de alunos alfabetizados ao final do 3º ano; provinha Brasil, variação de 94% a 99% de acertos nos últimos quatro anos, em 2016 nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, duas alunos classificadas para a fase estadual e uma regional com medalha de bronze.

A escola participou durante dez anos das Olimpíadas Brasileiras de Astronomia e Astronáutica, sempre recebeu muitas medalhas de bronze, prata e ouro. Em 2011 trouxe para Altamira, a primeira medalha de ouro.

A EMEF CEPEC, ficou entre as doze escolas do Brasil e única da região Norte no concurso realizado pelo Instituto Ayrton Senna em 2012, o tema do concurso era: “Construindo um novo planeta”. Tratava-se de um prêmio para refletir sobre a educação ambiental no espaço escolar. O prêmio foi entregue em São Paulo e representando a escola a diretora e a professora, representando a família a aluna e a mãe.

Imagem 23 – Concurso de Desenho com o tema: Construindo um novo planeta”



Fonte: (Instituto Ayrton Senna, 2012).

Saída de Altamira para São Paulo dia 17/12 e retorno dia 21/12/2012. Na primeira imagem a professora (esquerda) a mãe (meio) a diretora (direita) e a aluna (frente). Na sequência a irmã de Ayrton Senna, entregando o prêmio e o desenho campeão.

A escola foi objeto de pesquisa da Norte Energia, através da Fundação Getúlio Vargas pelo sucesso nas “Boas práticas escolares” com divulgação na revista “Indicadores de Belo Monte” – Câmara Técnica de Monitoramento das condicionantes (CT -05) do PDRSX. Entre as práticas pedagógicas da EMEF CEPEC, foram: integração da escola com a família e comunidade; integração da comunidade interna da escola; acompanhamento contínuo da aprendizagem; reforço e intervenção da aprendizagem; estímulos a leitura, escrita e interpretação.

5.4.2 EEEM Prof. Odila de Souza

Como especificada acima, a EEEM Prof^a. Odila de Souza, constitui-se uma das condicionantes da UHE Belo Monte, construída no RUC Jatobá para suprir a demanda de diversos bairros que se encontrava com uma população dependente de vagas no Ensino Médio. A escola é a continuidade da EEEM Nair de Nazaré Lemos que estava na época sem prédio escolar que após 21 anos, não tinha espaço para funcionar. E em fevereiro de 2017 foi inaugurada com 14 turmas com a diretora a frente: Rosane Freiteiro.

Além de receber os alunos dos bairros: Água Azul, Mutirão, São Domingos, Santa Benedita, Paixão de Cristo, Ayrton Senna I, Ayrton Senna II, Viena e Jardim França. A escola do Jatobá também recebeu os alunos ao qual estamos realizando a trajetória, oriundos da EMEF CEPEC, no tópico anterior apresentados. Abaixo, apresenta-se o espaço físico da escola:

Quadro 9 – Espaço físico da EEEM Prof^a. Odila de Souza

Espaço	Quantidade	Espaço	Quantidade	Espaço	Quantidade
Salas de aula	07	Diretoria	01	Pátio coberto	01
Sala de leitura	01	Sala de Professores	01	Banheiro (FM)	02
Sala de Informática	01	Laboratório de Multifuncional	01	Banheiros (MC)	02
Secretaria	01	Coordenação Pedagógica	01	Banheiro Funcionário	04

Auditório	01	Sala Educação Especial	01	Depósito	02
Cozinha	01	Arquivo	01	Quadra coberta	01
Vestiário	02				

Fonte: (PPP, 2017)

A estrutura física da escola apresentava uma excelente distribuição do espaço pedagógico. Em relação as salas de aula também estavam de acordo com a proposta do MEC. Na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases LDB atual nº. 9394/96 a Estrutura e Funcionamento, possui duas dimensões: vertical- diferentes níveis de ensino (educação básica e ensino superior); horizontal- diferentes modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial). Entretanto, há uma fragilidade no telhado, que sempre é destalhado com chuvas de vento. As postas são frágeis e já foram arrombadas com roubos.

Porém, a infraestrutura, como a energia demorou para ser instalada e o primeiro ano letivo iniciou com quatro meses de atraso, por este motivo; o sistema de água, neste bairro e em todos os RUCs até a presente data, apresenta problemas, deixando a escola, às vezes sem poder funcionar. Neste âmbito, o maior problema é a internet que nunca foi implantada na escola, nem na secretaria.

Em 2018, primeiro ano de funcionamento a EEEM Prof^a. Odila de Souza não recebeu nenhum recurso federal ou estadual, pois não havia cadastro de UEXs (Unidade Executora). Houve coletas, gincanas e doações de materiais de limpeza e expediente para funcionamento da escola. Outro problema recorrente até 2020 está relacionado a não existência da UEXs na escola, que impedia o recebimento de recursos das esferas estaduais e federais.

Nesse mesmo ano recebeu também um acervo bibliográfico considerável, mas, a SEDUC nunca lotou um profissional da área para atuar na sala de leitura. O laboratório de informática recebeu toda a infraestrutura para funcionar (computadores, impressoras, mesas, cadeiras, telão, *nobreaks* etc.), contudo, grande parte destes computadores foram roubados e até o momento desta pesquisa o laboratório nunca funcionou, devido o problema da falta de internet. Vale ressaltar, que a incidência dos roubos, a comunidade organizou-se e instalou grades nas janelas do laboratório.

São ofertadas as seguintes modalidades de ensino na escola: Ensino Médio Regular; Ensino Médio Modular – SOME; Projeto Mundiar. A escola também responde pela antiga EEEM Nair de Nazaré Lemos e o Projeto Gavião.

Sobre a proposta pedagógica, a escola possui o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a Odila de Souza, no qual, tem a finalidade de tornar possível a construção coletiva de uma escola cidadã, democrática e de qualidade, envolvendo efetivamente educadores, pais, estudantes, agentes educacionais e comunidade. A elaboração do PPP é uma necessidade, haja vista que toda escola precisa registrar seus dados, situar-se no contexto social, renovar-se planejando a curto, médio e longo prazo, sistematizar a sua prática, bem como, descrever sua dinâmica, e disso dependerá a sua história atual e futura.

O PPP é mencionado como Proposta Pedagógica, nos artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que também se refere ao documento como Projeto Pedagógico (art. 14, inciso I). Numa ou noutra terminologia é proposto com o objetivo de democratizar e descentralizar as decisões pedagógicas, organizacionais e jurídicas da escola, com vistas à participação de todos os envolvidos no processo de educação escolar.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica o termo Projeto Político-Pedagógico ganha uma conceituação definitiva.

O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias (DCN Educação Básica, 2013, p. 47).

Este projeto é, além de uma síntese de ideias, reflexões, situações e propostas, o retrato da Escola Prof^a. Odila de Souza em suas realidades, intenções e necessidades. É o projeto de construção de escola e estabelece a forma de organização que vislumbra a formação para a cidadania tendo por princípios a autonomia e a democracia.

Portanto, é o projeto político-pedagógico que integra as atividades e não o contrário. Todas as propostas integradoras dentro da escola devem partir de uma concepção maior que toma o trabalho como princípio educativo - ou seja, relacionar

a teoria e a prática, fundamentando-se, de modo crítico, na sociedade em que vivemos.

Historicamente o PPP deve expressar a autonomia e identidade da unidade de ensino, e é amparado pelas legislações vigentes, pelas necessidades da escola pública e pelos direitos garantidos constitucionalmente a toda a população⁶⁰. Ainda segundo a instrução o PPP constitui-se nos fundamentos legais, conceituais, filosóficos, ideológicos, metodológicos e operacionais das práticas pedagógicas tendo em vista a função primeira da escola pública que é o acesso ao conhecimento.

Assim, “O Projeto Político-Pedagógico deverá ser discutido, aprovado e acompanhado em sua efetivação pelo Conselho Escolar, conforme previsto nas Legislações vigentes. O PPP em seus encaminhamentos, fundamentos e princípios deve ser legitimado pelo Regimento Escolar, o qual, da mesma forma, deve ser construído e definido coletivamente e aprovado pelo Conselho Escolar.

Dessa forma, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, tem como pressuposto diagnosticar as necessidades da prática pedagógica, identificando os elementos legais e conceituais que fundamentam esta prática. Deste diagnóstico e fundamentação, decorre, no âmbito das decisões coletivas, o plano de ação do estabelecimento de ensino. Neste sentido, o PPP: Constitui-se no fundamento legal, conceitual, filosófico, ideológico, metodológico e operacional das práticas pedagógicas à luz da função precípua da escola pública como via de acesso ao conhecimento.

E ainda, expressa os princípios que fundamentam e organizam toda a prática pedagógica, por meio dos quais são subsidiadas as decisões, conduzidas as ações, definidos os programas desenvolvidos no estabelecimento de ensino, discutidos os impactos destes programas sobre o processo de ensino aprendizagem, bem como feita a análise dos seus resultados; Constrói-se a partir da identificação e do registro da memória histórica que permite ao estabelecimento de ensino planejar ações a curto, médio e longo prazo, de forma a subsidiar e avaliar a prática pedagógica.

60 Por este motivo, qual seja, entender que o estabelecimento de ensino tem a prerrogativa de explicitar a sua base filosófica e metodológica, bem como pelo fato de se conceber que todo ato educativo é sim um ato político que expressa uma visão de mundo, de escola e de sociedade é que optou-se pelo termo Projeto Político Pedagógico. A utilização do termo político no projeto deve ser compreendida como intencional, pois segundo Veiga “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 1995, p.13).

Equivale dizer, fundamentalmente, que a dinâmica do Projeto Político Pedagógico deve expressar uma lógica entre diagnosticar as fragilidades e necessidades, buscar proposições e fundamentá-las. Isto significa que todas as ações previstas no plano de ação devem ser o resultado do que foi levantado na prática pedagógica. Esta prática, por sua vez, pode ser analisada a partir dos próprios eixos da organização do trabalho pedagógico, quais sejam: gestão, currículo, planejamento, processo de ensino e aprendizagem e avaliação. Todos os demais elementos da prática pedagógica advêm destes eixos.

A fundamentação teórica apresentada aqui expressa o próprio diagnóstico da representação dos professores e dos profissionais da educação da Escola Prof^a. Odila de Souza sobre a função da escola e o valor da formação por ela ofertada. Destaca-se, ainda, que este documento foi construído a partir dos eventos que contaram com a participação dos professores e representantes da comunidade escolar.

O presente documento, portanto, sistematiza e fundamenta as discussões e propostas de toda a comunidade escolar e apresenta uma concepção de escola pública que toma a relação educação e trabalho para fundamentar o ensino-aprendizagem, o currículo, o conhecimento, a avaliação o desempenho e a gestão.

Sobre o desempenho do ensino aprendizagem nesta escola sempre foi afetado pelos impactos da UHE Belo Monte. Apesar da gestão escolar ter sempre um plano de intervenção diante das problemáticas surgidas na instituição, impeditivas do bom desempenho dos alunos. Destarte, nunca foi possível um resultado com 100% de desempenho do total de alunos. O primeiro IDEB da escola, relativo ao ano de 2019, sem metas projetadas, foi de 2.9. (IDEB proporcional, somente algumas escolas que participavam) e a escola Prof. Odila de Souza participou em 2019.

Quadro 10 - Dados do desempenho acadêmico da escola

Indicadores	Séries			
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Média
Aprovação	81,28%	94,61%	93,45%	88,72%
Reprovação	18,71%	5,38%	6,54%	11,27%
Desistência	28%	22%	11%	22%
Dependência de estudos	Obs. Em 2018 todos os alunos que ficaram em Dependência de Estudos foram aprovados, amparados pela Resolução 073/2019.			

Fonte: (PDE, 2019).

Devido a greve de anos anteriores prejudicando grande números de alunos em todo o Estado do Pará. O Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou junto a Secretaria Estadual de Educação SEDUC a resolução que favoreceu o alunado que se encontrava em dependência de estudo permitindo que desse continuidade aos estudos na série seguinte.

Quadro 11 - Aproveitamento - Ano/2019 da EEEM Prof. Odila de Souza

Turnos	Matrícula Final	Desistentes	%	Reprovados	%	Aprovados	%
M1MR01	36	5	13,8%	7	19,4%	29	80,5%
M1MR02	27	7	25%	8	29,63%	19	70,3%
M1TR01	34	5	14,71%	5	14,7%	29	85,29%
M1TR02	32	5	15,6%	5	15,6%	27	84,31%
M1TR03	23	5	21,7%	4	17,3%	19	82,6%
M1NR01	19	22	115,7%	3	15,7%	16	84,2%
TOTAL 1º Ano	171	49	28%	32	18,71%	139	81,28%
M2MR01	25	8	32%	3	12%	22	88%
M2MR02	20	5	10%	2	10%	18	90%
M2MR03	26	7	26,9%	1	3,84%	25	96%
M2TR01	33	0	0%	1	3,0%	32	100%
M2NR01	26	9	34%	0	0%	26	94%
TOTAL 2º Ano	130	29	22,30%	7	5,38%	123	94,61%
M3MR01	21	2	8,52%	4	4%	20	90,2%
M3MR02	25	4	16%	15	20%	20	70%
M3TR01	28	3	10,71%	06	0%	28	90%
M3NR01	33	3	9,09%	1	3,03%	32	96,96%
TOTAL 3º Ano	107	22	11,21%	27	6,54%	80	73,45%
TOTAL Geral	408	90	22,05%	66	11,27%	362	80,72%

Fonte: (PDE, 2019).

No quadro de aproveitamento da escola, observa-se alguns problemas que interferiram no rendimento escolar, a taxa de desistência dos alunos. Nota-se que a desistência maior, encontra-se no 1º ano, 28%. Esta taxa vai diminuindo na medida que os alunos se encaminham para o término dos estudos nesta modalidade de ensino, sendo 22,30% os alunos do 2º ano e 22,05% educandos do 3º ano.

A desistência nesta escola aconteceu devido a oferta de empregos da UHE Belo Monte. Por ser alunos na maioria carentes, evadiam-se da escola para trabalhar. Outro problema, foi o grande número de alunos que se mudava do bairro para outros

lugares. A aprovação nas três séries não atingiu 100%, por outro lado a taxa de reprovação foi considerada alta.

Entremeio aos problemas percebemos que a escola procedia, anualmente, à análise situacional e elaborava projetos para reparação das evidências. Segue abaixo o plano de suporte estratégico e os projetos.

5.4.3 Análise Situacional da Escola

A identificação e a preocupação com as evidências da escola levam a uma melhor objetividade e conclusão tomada a partir de fatos e dados. Seguem os critérios de eficácia da EEEM Odila de Sousa avaliados e definidos coletivamente.

Quadro 12- Análise dos critérios de eficácia escolar

Critério	Avaliação geral da Escola
1 -Ensino aprendizagem: Principal processo da escola, diz respeito à aquisição de conhecimento e habilidades por parte dos alunos, proposta pedagógica, planejamento pedagógico, método pedagógico, estratégias de ensino, práticas educacionais, avaliação da aprendizagem, material didático e pedagógico em qualidade e quantidade suficiente para todos.	BOM 233 pontos 81,75%
2 – Clima escolar: Atmosfera geral da escola, liderança, ordem, disciplina, segurança, compromisso, ambiente propicio à aprendizagem.	ÓTIMO 230 pontos 95,83%
3 – Pais e comunidade: Participação e cooperação institucional dos pais e comunidade na escola, contribuição dos pais e parceiros da escola para o sucesso acadêmico dos alunos e para o melhor desempenho da escola.	REGULAR 27 pontos 49,09%
4 – Gestão de pessoas: Excelência da equipe para o desempenho das funções com profissionais habilitados e capacitados.	BOM 88 pontos 76,92%
5 – Gestão de processo: Clara compreensão da missão da escola, objetivos claros e amplamente difundidos, planejamento estratégico, método gerencial da rotina, do trabalho em equipe, informações gerenciais, existência de indicadores de avaliação e gestão.	BOM 113 pontos 86,66%
6 - Infraestrutura: Condições materiais de funcionamento (instalações, equipamentos) para que o ensino aprendizagem aconteça de forma adequada.	BOM 23 pontos 76,66%
7- Resultados:	BOM

Desempenho geral da escola: Taxa de aprovação, reprovação. Abandono, distorção idade-série, satisfação dos alunos, pais, colaboradores, sociedade, indicadores de melhoria das práticas de gestão, cumprimento das metas estabelecidas.	28 pontos 70,00%
Total	BOM 742 p.82,90%

Fonte: (PPP, 2017).

Confirmando sobre o que já havíamos suscitado sobre o funcionamento da escola, o trabalho pedagógico, foi considerado “BOM” pela comunidade escolar, sendo, a participação da família na vida escolar dos filhos, esta ainda é insipiente. Conseguiu-se uma taxa de aprovação também boa, porém, com o preenchimento de outros requisitos poderiam ser excelente.

Quadro 13 - Identificação de requisitos e características críticas

Crítérios de eficácia escolar	Requisitos	Características	Evidências
Ensino aprendizagem	1. Currículo organizado e articulado	1- Proposta Pedagógica organizada com definição da metodologia; 2- Reuniões de alinhamento entre coordenação e professores 3. Plano de metas definido e avaliado semestralmente;	PPP PDE Calendário Letivo Calendário de eventos Ficha Individual de acompanhamento ao aluno Ficha do conselho de Classe
Ensino aprendizagem	2. Estratégias de ensino	4. Utilização dos espaços escolares com aulas diferenciadas; 5. Atividades pedagógicas fora da escola; 6. Alunos engajados nas atividades de sala de aula;	
Ensino aprendizagem	3. Avaliação contínua do	7. Avaliações diagnósticas no	

	rendimento dos alunos	<p>início de cada etapa de ensino;</p> <p>8. Monitoramento do desempenho dos alunos com estudos e reforço para os que necessitam;</p> <p>9. Avaliação adequada ao nível dos alunos e interligada às avaliações externas;</p>	
--	-----------------------	--	--

Fonte: (PPP, 2017).

Quadro 14 - Identificação de requisitos e características críticas do clima escolar

Crítérios de eficácia escolar	Requisitos	Características	Evidências
Clima escolar	1 Comunicação regular entre a equipe escolar e a comunidade	1 Manter comunicação frequente entre escola, pais e comunidade; 2 Realizar eventos de interesse da comunidade;	Planejamento dos professores, calendário escolar e pauta da coordenação.
Clima escolar	2 Presença efetiva da direção e coordenação	1 Direção participar das assembleias escolares; 2 Direção esta sempre presente na escola, fora do seu gabinete; 3 Direção esta sempre presente na rotina escolar;	
Clima escolar	3 Compromisso e preocupação da equipe escolar e professores com os alunos e com a escola	1 Professores comprometidos com os alunos; 2 professores com altos padrões de trabalho e comportamento; 3 Equipe escolar com responsabilidade pelos alunos quando estão presentes no ambiente escolar.	

Fonte: (PPP, 2017).

Quadro 15 - Identificação de requisitos e características críticas dos pais e comunidade escolar

Crítérios de eficácia escolar	Requisitos	Características	Evidências
--------------------------------------	-------------------	------------------------	-------------------

Pais e comunidade	1 Apoio material da comunidade	1 Comunidade contribuir voluntariamente com a escola para melhoria da qualidade de ensino; 2 Reuniões do Conselho escolar com os pais para discutir necessidades da escola;	Relação das atividades realizadas pela escola em que há participação da comunidade.
Pais e comunidade	2 Comunicação frequente entre corpo docente e pais	1 Eventos com participação de pais e professores para melhor interação; 2 Comunicação direta entre professores e pais; 3 reuniões com pais e mestres;	
Pais e comunidade	3 Envolvimento dos pais na aprendizagem	1 Pais participar das reuniões de avaliação na escola; 2 Pais acompanharem dever de casa dos filhos; 3 Incentivo aos pais para acompanhar o desempenho dos filhos.	

Fonte: (PPP, 2017).

Quadro 16 - Identificação de requisitos e características críticas da Gestão de pessoas

Critérios de eficácia escolar	Requisitos	Características	Evidências
Gestão de pessoas	1 Gestão de pessoal docente e não docente	1 Organização de tempo e espaço para que a equipe escolar se reúna, troquem experiências, estudem e planejem etc.; 2 Atualização em tempo hábil do pessoal docente, técnico e administrativo; 3 Valorização dos colaboradores com profissionalização e responsabilização;	Regimento escolar com as atribuições claras de cada membro da equipe escolar.
Gestão de pessoas	2 Formação e desenvolvimento	1 Docentes e não docentes sempre participar de cursos de atualização;	
Gestão de pessoas	3 Compromisso da equipe escolar com objetivos e metas da escola	1 Equipe escolar avaliar seu desempenho, desempenho do seu pessoal e se há esforço para mudança;	

		Docentes e não docentes estar entusiasmado com o desempenho de suas funções.	
--	--	--	--

Fonte: (PPP, 2017).

Quadro 17 - Identificação de requisitos e características críticas de gestão de processos

Crítérios de eficácia escolar	Requisitos	Características	Evidências
Gestão de processos	1 Conselho e colegiado escolar atuante	1 Calendário de reuniões antecipado e divulgado; 2 Participação dos segmentos da comunidade escolar; 3 processos de ensino aprendizagem e gestão participativa definidos pelo Conselho;	Documentos com atribuições do Conselho.
Gestão de processos	2 Objetivos claros	1 trabalhar com objetivos claros definidos e aceitos pela comunidade escolar; 2 Divulgar os objetivos da escola e mobilizar todos os funcionários para o engajamento no processo da gestão da escola; 3 Ter critérios estabelecidos no processo de gestão;	
Gestão de processos	3 Rotina organizada	1 ter dados necessários ao gerenciamento da escola; 2 Documentar as atividades desenvolvidas na escola; 3 Circular informações de maneira rápida e correta nos setores de colaboradores da rotina escolar.	

Fonte: (PPP, 2017).

Quadro 18- Identificação de requisitos e características críticas: Infraestrutura/resultados.

Crítérios de eficácia escolar	Requisitos	Características	Evidências
Infraestrutura	1 Instalações adequadas da escola	*Utilização das salas de aula e espaços pedagógicos adequadamente; * Alunos com consciência de sua participação na	Prédio físico conservado

		conservação do patrimônio escolar;	
Resultados	1 Desempenho acadêmico dos alunos	*Evolução favorável das médias dos alunos em relação as avaliações externas estaduais e nacionais; *Dados de desempenho com evolução na taxa de aprovação; *Diminuição na taxa de abandono;	Gráficos de desempenho dos alunos dos últimos anos.
	2 Desempenho geral da escola	*Resultados da escola indicando tendência crescente no nível de satisfação da equipe escolar, pais e comunidade em relação aos serviços prestados; *Evidências de melhora no processo de gestão da escola.	Avaliação institucional da escola.

Fonte: (PPP, 2017).

Quadro 19- Requisitos principais a serem melhorados

Critério da eficácia escolar	Requisitos	Características
Ensino aprendizagem	1 Currículo organizado e articulado	Proposta Pedagógica organizada com definição da metodologia; Reuniões de alinhamento entre coordenação e professores Plano de metas definido e avaliado semestralmente;
	2 Estratégia de ensino	Utilização dos espaços escolares com aulas diferenciadas; Atividades pedagógicas fora da escola; Alunos engajados nas atividades de sala de aula;
	3 Avaliação contínua do rendimento dos alunos	Avaliações diagnósticas no início de cada etapa de ensino; Monitoramento do desempenho dos alunos com estudos e reforço para os que necessitam;

		Avaliação adequada ao nível dos alunos e interligada às avaliações externas;
Resultados	1 Desempenho acadêmico dos alunos	Evolução favorável das médias dos alunos em relação as avaliações externas estaduais e nacionais; Dados de desempenho com evolução na taxa de aprovação; Diminuição na taxa de abandono;
	2 Desempenho geral da escola	Resultados da escola indicando tendência crescente no nível de satisfação da equipe escolar, pais e comunidade em relação aos serviços prestados; Evidências de melhora no processo de gestão da escola.

Fonte: (PPP, 2017).

Nas evidências, ou seja, nos documentos de planejamento e funcionamento escolar (PPP, PDE, Calendário Letivo, Calendário de eventos, Ficha Individual de acompanhamento ao aluno, Ficha do conselho de Classe), percebemos em relação ao ensino aprendizagem pontos a serem melhorados para o avanço do desempenho escolar: alinhamento da proposta pedagógica na escola; mais atividades extra-classe; realização de atividades para casa; melhorar o processo avaliativo para os alunos e maior envolvimento entre a comunidade escolar.

Sobre o clima escolar, este acontece efetivamente com bastante envolvimento da equipe administrativa e pedagógica no ambiente escolar. no item pais e comunidade, há de se melhorar a interação entre estes setores. A respeito de gestão de pessoas, a escola sempre está com seu quadro incompleto, dificultando o bom funcionamento da rotina escolar.

Além disso, é preciso sempre reuniões de alinhamentos para melhorar o atendimento ao alunado. A gestão de processos, acontece de forma razoável com a condução do Conselho Escolar, eleito e representado democraticamente. Apesar da conturbada rotina, esta precisa reunir-se mais. A estrutura escolar é bem cuidada, sempre houve muita conscientização contra a depravação do ambiente escolar.

A instituição, Prof^a. Odila de Souza é bem vista pela sociedade, percebe-se os resultados melhorando a cada ano, o único problema que impede a satisfação da comunidade com a escola é por situar-se em uma localidade na qual a violência é frequente, isto nos arredores da escola.

5.4.4 Avaliação Estratégica da escola

Quadro 20 - Consolidação das Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças.

Forças	Oportunidades
1. Colaboradores comprometidos	1) Equipe de direção completa para todos os turnos da escola
2. Estrutura física da escola é nova	2) Oferta de cursos técnicos profissionais para os alunos
3. Profissionais qualificados	3) Sistema de internet instalado e funcionando
Fraquezas	Ameaças
1) Participação da família na vida escolar dos alunos	1) Alunos com baixo desempenho escolar
2) Ausência de sistemas gerenciais de informação	2) Grande número de famílias em situação de vulnerabilidade Social e econômica
3) Ausência de coordenação com acompanhamento eficiente e eficaz aos alunos e professores	3) Escola situada em região com alto índice de tráfico de drogas e violência urbana.

Fonte: (PPP, 2017).

Em resumo, são considerados fraquezas na escola: participação da família; ausência de sistemas gerenciais de comunicação; deficiência de coordenação com acompanhamento eficiente e eficaz direcionados para alunos e profissionais da educação. As ameaças, a escola situada em região com alto índice de tráfico de drogas e violência; famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica; alunos com baixo desempenho educacional.

As forças, mostram colaboradores comprometidos; estrutura física nova da escola; profissionais qualificados. As oportunidades equivalem a equipe de direção completa; oferta de cursos técnicos para os alunos e a promessa de sistema de internet instalado e funcionando.

A respeito do quadro docente da escola, os professores que ministram as aulas são na maioria do quadro efetivo e alguns contratados pelo Estado, formando um total de 70 profissionais distribuídos por disciplinas, com formação acadêmica e divididos entre os que trabalham na zona urbana e outros que ministram aulas no SOME⁶¹ (Sistema de Organização Modular de Ensino) zona rural, no total de 20 professores licenciados em Matemática, 17 em Licenciatura de Letras; sete de Geografia, quatro formado em Licenciatura Plena em Inglês e Educação Física, três formados em Biologia e Química, sete em História, dois Pedagogos.

Nas áreas de ciências, temos: sete formados em Ciências Naturais, dois em Ciências Biológicas, Ciências Sociais com um total de dois, um em Ciências Econômicas. Ainda, um Mestre em Sociologia, um formado em Artes e Filosofia, assim distribuído por formação.

O perfil dos alunos matriculados nesta escola em 2017, demonstra que prevalecia a categoria de educandos reassentados no bairro Jatobá. Destacavam-se os estudantes vindos dos bairros do entorno, principalmente dos arredores do Igarapé Ambé e Altamira. Porém, foram matriculados também muitos alunos de filhos de “barrageiros” e de todos os estados do Brasil.

O nosso público selecionado para o estudo da trajetória e oferta da educação escolar, no contexto Belo Monte, são os alunos que eram estudantes da EMEF CEPEC e agora, matriculados na EEEM Prof^a. Odila de Souza.

Os reassentados neste bairro Jatobá compreende os moradores dos arredores dos Igarapés Ambé e Altamira. Em sua maioria, famílias carentes que moravam em casas de palafitas nos alagados. No período subjacente da realocação alguns moradores trabalhavam na cidade, porém, a maioria encontrava-se empregados na obra da UHE Belo Monte.

Outros moradores, exerciam atividades econômicas no próprio bairro (atividades praticadas nos alagados), tais como: venda de lanches, carvão, depósito de madeira, pequenos comércios de secos e molhados, padarias, serralherias etc.

⁶¹ Ensino Médio Modular (zona rural) – SOME-Turmas/2020 (1º, 2º E 3º ANO) Turnos: Matutino com 34 alunos; vespertino 52 e Noturno 35 educandos. O SOME é antagônico, à medida que se instala em meio rural com o intuito de manter os jovens em suas comunidades, abre novas expectativas quanto à Educação Superior e à inserção no trabalho em áreas urbanas, adiando o processo de imigração (SOUZA, 2006, p. 12).

Neste período, muitos moradores procuraram a escola somente para obter o certificado de ensino médio no intuito de conseguir um emprego na obra.

5.4.5 Projeto Mundial: uma medida paliática no contexto educacional dentre os impactos da UHE Belo Monte

O Projeto Mundial constitui-se de uma alternativa no seguimento da Educação de Jovens e Adultos EJA para acelerar os estudos dos jovens no intuito de corrigir a distorção idade/série em turmas de Ensino Médio e Fundamental da Rede Pública estadual, com um enfoque multidisciplinar, acelerando o aprendizado.

Além de Altamira e nem somente por ocasião de Belo Monte, este é um problema recorrente na educação do Estado do Pará. Para o (CEE, 2013⁶²) este problema, a partir da análise da universalização segundo as diretrizes dos planos nacional e estadual de educação, diz que a educação do ensino médio gratuita corresponde aos indicadores educacionais da população na escola, taxa de distorção idade-série, taxa de analfabetismo, revelam que o Pará ocupa as penúltimas posições do ranking nacional.

Desse modo, o estado definiu implantar em 2019 o PM para acelerar os estudos dos alunos da EEEM Prof. Odila de Souza devido ao mesmo, nessa transição da construção da hidrelétrica e mudanças para os RUCs ocorreu de uma maneira sem planejamento o que aumentou os índices de evasão, desistência e reprovação no primeiro ano do ensino médio. Apesar da Secretaria de Educação ter ciência que esta transição do ensino fundamental para o ensino Médio por si só já se constitui em um problema educacional advindo de várias décadas não houve uma política de minimização de impactos das mudanças de territórios.

A meta era reduzir na rede estadual de ensino a distorção idade-ano do aluno do ensino médio, com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos estudantes do ensino fundamental, anos finais, e do ensino médio, além de contribuir para o desenvolvimento dos educadores envolvidos no projeto, por meio de uma proposta metodológica de formação continuada e acompanhamento pedagógico. Segundo Madalena Freire (2008) o Projeto Mundial tem por objetivo,

⁶² CEE. Conselho Estadual de Educação do estado do Pará. Estudo diagnóstico sobre o ensino médio no Pará, Belém, Pará: CEE, 2013.

“expandir a cobertura e melhorar a educação básica na rede estadual do Pará, abrangendo atividade metodológica diferenciada nas unidades escolares. O Mundiatar estrutura-se dentro de quatro componentes que fazem parte dos programas do Pacto Pela Educação: expansão da cobertura e melhoria da infraestrutura da educação básica e profissional; melhoria da qualidade da educação; gestão, monitoramento e avaliação; e administração do programa.”

No tocante, o projeto Mundiatar não correspondeu as expectativas defendidas há décadas por escritores e cientistas sociais da educação, onde defendem um projeto educativo pautado no resgate da cidadania e no desenvolvimento das habilidades cognitivas dentro do processo ensino aprendizagem. Portanto, isso não aconteceu.

Na linguagem popular paraense a palavra Mundiatar significa “atrair”, “encantar”, “encantamento”. Pois, segundo a proposta do Projeto (s/d) a ideia é que a educação oferecida no Projeto Mundiatar, encante e atraia os jovens e adultos para a aprendizagem, fortalecendo o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos estudantes. Contribuindo também para o índice de distorção idade-ano no Ensino Médio, por esse motivo, somente pessoas com mais de 17 anos podem ser matriculados (PROJETO MUNDIATAR, S/D).

Portanto, isso não aconteceu seguindo estas metas e objetivos, constituído dos seus significados, deveria ser “encantador” “dinâmico” e “real” como o próprio nome sugere, porém, o que se teve foi um acordo com a compra de um projeto de ensino que não consegue atender as expectativas dos jovens reassentados.

O Projeto Mundiatar, desenvolvido pela (SEDUC), em 2014, integrando o Pacto Pela Educação no Pará, e inicialmente fazendo parceria com o Instituto Roberto Marinho, tem como objetivo principal corrigir a distorção idade/série em turmas de Ensino Médio e Fundamental da Rede Pública estadual, com um enfoque multidisciplinar, acelerando o aprendizado. A proposta de conclusão do Ensino Fundamental é de até 24 meses e do Ensino Médio em até 18 meses. Segundo o Portal do (CONSED), quase 20 mil alunos são assistidos pelo Projeto, que conta com aproximadamente 709 professores multidisciplinares (ou tutores) responsáveis pela turma. A metodologia utilizada no Mundiatar é a de Teles sala (Telecurso 2000) (CHARLENE FEITEIRO, 2020)⁶³.

⁶³ Entrevista realizada em Altamira no dia 10 de fevereiro de 2020.

Na narrativa da professora, percebe-se que o ensino na modalidade Mundiar é realizado em pouco tempo com a proposta de conclusão do Ensino Médio com uma procura bem elevada de alunos no bairro (98) distribuídos em três turmas. No ato da matrícula, segundo a diretora, a alegação maior dada pelos alunos, era: “preciso do diploma para conseguir um emprego melhor, sem falar que é só dezoito meses”.

A procura na escola de vagas foi grande, de acordo com a diretora que, inicialmente, iria ter somente uma sala, teve que implantar 3 (três) turmas do Projeto Mundiar na escola no turno da noite. Uma característica deste projeto se refere ao número de alunos matriculados. Enquanto no ensino médio regular o número de alunos é de 40 (quarenta), nas turmas do Mundiar são no máximo 30 (trinta), o que facilita o atendimento. Também tem uma dinâmica diferenciada desde a dinâmica das aulas como o formato da própria sala de aula.

A Proposta Curricular do Ensino Médio do Projeto é organizada em quatro módulos distintos, que abrangem disciplinas afins para cada Eixo Estruturante. Neles, o aprendente, além de ter contato com o conteúdo das matérias, também é inserido em equipes participativas (não ficando como mero expectador das aulas), são elas: Coordenação (que ajuda o docente na organização do ambiente, nas dinâmicas, entre outros), Socialização (os quais apoiam o docente na busca e implementação de dinâmicas para atingir a atenção dos demais colegas), Avaliação (que, ao término das aulas coleta ou discute sobre os objetivos atingidos ou não, para assim, nortear as próximas atividades) e Síntese (que faz um apanhado geral da aula do dia anterior, das mais diversas formas, de modo a produzir uma Linha do Tempo, situando os alunos).

Nas aulas geralmente há uma introdução ao tema da vídeo aula, depois fazemos roda de conversa ou outra dinâmica sobre a mesma (O que você viu? O que você ouviu? O que você sentiu?). Dessa forma, as aulas tornam-se mais dinâmicas. Há ainda um Caderno de Memorial que o discente produz e segue preenchendo, da forma como preferir (desenhando, escrevendo, ou registrando as impressões sobre o que lhe chamou mais atenção na aula) no decorrer de sua participação no Projeto⁶⁴.

O Mundiar é uma proposta pedagógica de aceleração da aprendizagem e correção de fluxo escolar desenvolvida nas escolas estaduais, por meio da Metodologia Telessala. Abaixo, apresenta-se um quadro com alguns autores que trazem uma fundamentação teórica sobre a Metodologia Telessala.

⁶⁴ Idem

Quadro 21 - Fundamentos da Metodologia Telessala: Projeto Mundiar

Autor, ano e obra	Fundamentação
Phillipe Perrenourd, em Escola e cidadania: o papel da escola na fundação da democracia . (2005, p. 67)	“As competências mobilizam conhecimentos, mas não se reduzem a eles. Manifestam-se na capacidade de um sujeito de mobilizar diversos recursos cognitivos para agir com discernimento diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares”
Antônio Gramsci, em Cadernos do Cárcere (2004, p. 53).	“O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’ já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático.”
Humberto Maturana, em El Sentido de lo humano (1998, p. 120).	“A partir da convivência social, da convivência fundada nas ações que constituem o outro como legítimo outro, é que a ética surge e tem sentido.”
Madalena Freire, em Educador, educa a dor (2008, p. 120).	“O grupo, para constituir-se, necessita da presença do educador e de uma rotina (estrutura) de trabalho na qual os veículos, da relação pedagógica, são constituídos juntamente com a produção e a construção do conhecimento.”
Peter Senge, em Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam por educação (2005, p. 89).	“Os estudantes que não têm um propósito para seus estudos são aprendizes sem vida. Para qualquer educador, o desafio é identificar a visão pessoal que motiva e guia os aprendizes e ajudar a criar conexões entre essa visão e a aprendizagem que deve ocorrer.”
Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido (1987, p. 80).	“Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo as pessoas, não me é possível o diálogo.”
Howard Gardner, em O Verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação (1999, p. 296)	“Desejamos indivíduos que possam não só analisar, mas fazer a coisa certa, indivíduos que sejam admiráveis não só como pensadores, mas também como seres humanos.”
Jean Piaget, a frase citada por Lerner no texto O ensino e o aprendizado escolar . In Castorina et al. Piaget/Vygotsky: novas contribuições para o debate (1996, p. 101).	“[Na] escola tradicional, [...] a classe escuta em conjunto, porém cada escola escuta suas lições para si mesmo. Esse procedimento [...] é contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral. O método de trabalho em grupo reage contra esse estado de coisas: a cooperação eleva-se à categoria de fator essencial do progresso intelectual.”

<p>Lev Vygotsky, em A formação social da mente (1991, p. 98).</p>	<p>“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadurecem, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento.”</p>
<p>Rosa Maria Torres, em Educação para Todos: a tarefa por fazer (2001, p. 87).</p>	<p>“A Educação para Todos somente é possível a partir de uma visão genuinamente ampliada e renovada do educativo, que volte a confiar e a investir nas pessoas, em suas capacidades, no desenvolvimento e na sincronização dos recursos e dos esforços de toda a sociedade, e no empenho comum por fazer da educação uma necessidade e uma tarefa para todos.”</p>

Fonte: (mundiar.comite@gmail.com)

Este quadro, apresenta as bases teóricas a qual sustenta o Projeto Mundiar. O uso dessa metodologia era para favorecer a adequação aos diferentes contextos, com um desenho que garante, ao mesmo tempo, estrutura, flexibilidade e inovação nas práticas docentes, com significativos resultados na aprendizagem e na permanência dos estudantes nas salas de aula.

Destarte, temos três seguimentos dentro deste processo que precisam ser analisados: primeiro, o objetivo do estado. Ação de estudos, devido sua própria omissão em várias sequências, tais como: falta de infraestrutura física, administrativa e pedagógica nas unidades de ensino além da ausência total das políticas públicas para atender os jovens em bairros periféricos e de reassentamentos.

No tocante, vale destacar, nenhuma parceria com as empresas, universidades ou até mesmo espaços de esporte, lazer e cultura para fazer com que esses jovens e suas famílias permanecessem na escola. Também ficou evidente que o estado não teve nenhuma política para dirimir os distanciamentos sociais junto a estes jovens, nem transporte tinham. Não foi dada uma atenção a esta mudança, o que prejudicou a identidade destes jovens em relação ao pertencimento da comunidade onde foram inseridos.

O próximo seguimento, diz respeito a metodologia de ensino do Mundiar. São aulas televisionadas com temas diversificados, envolvendo as disciplinas da grade curricular, com enfoque para o ensino básico sem preparação para auxiliar os alunos a buscar a graduação universitária, porém, reaproveitadas do Telecurso 2000. Um modelo de ensino arcaico, mercantilista e ultrapassado. Esta modalidade de aula são projetos de grandes empresas multinacionais que dominam a área televisiva e

vendem seus projetos aos estados com menor índice de aproveitamento escolar, medidos pelas avaliações internas e externas.

É necessário levar em conta, que apenas um único professor graduado em qualquer área permanece ministrando aulas de todas as demais disciplinas da grade durante os 18 meses. Além da questão econômica que o estado se beneficia, sobrecarrega este profissional que precisa passar por capacitações em outras áreas do conhecimento para repassar orientações mínimas para os alunos envolvidos.

É perceptível que este método televisivo de aulas das regiões Sul e Sudestes do país, pensadas pela elite que não estão no chão da escola, não correspondem as expectativas de jovens reassentados que residem em comunidades organizadas abruptamente após uma obra de grande impacto como a UHE Belo Monte, com toda a sua miscigenação social.

Por fim, o seguimento principal, os alunos reassentados, foram os mais prejudicados dentro deste processo. Salienta-se: a metodologia de ensino, incapaz de favorecer a equidade social; ausência de profissionais capacitados para desenvolver esta metodologia sem grandes impactos na vida escolar dos mesmos e o processo que os tornavam refém de uma rotina fragilizada de estudos que não propiciavam o protagonismo juvenil tão importante neste momento de transição.

Para corroborar com a análise acima, apresenta-se o depoimento da professora atuante em relação a este contexto que permite identificar outros elementos contraditórios do processo educacional destes alunos sobre o cenário do PM e da metodologia telessala.

No entanto, há alguns entraves que dificultam a implementação das aulas da mesma forma como elas são pensadas para acontecer, principalmente no período noturno. Podemos citar o tempo das aulas, que são no geral, reduzidas, por serem no terceiro turno; a exaustão dos alunos, que em sua maioria, trabalham durante o dia; a dificuldade que alguns encontram por estar a muito tempo longe da sala de aula; o pouco domínio, que o docente tem nas outras áreas de conhecimento que não a sua formação, levando-o a ensinar aquilo que não domina bem apenas superficialmente, focando nas áreas as quais tem mais domínio; o risco de tentar inserir conteúdos mais complexos que não estão embasado de forma concreta no Ensino Fundamental; os docentes enfrentam dificuldades em, apesar de receberem formação nesse sentido, lecionarem disciplinas que não são as que eles são habilitados; entre outros⁶⁵.

⁶⁵ Idem

Pode-se observar que as teleaulas são voltadas para um contexto avançado, estão, distantes das realidades dos jovens reassentados e das região norte do país, principalmente da vida de estudantes que ficaram bastante tempo sem estudar, são em sua maioria mulheres, com filhos e filhas, e realizam diversas atividades ao longo do dia. Assim, precisam de propostas de ensino que considerem essas especificidades, pois somente a metodologia telessala não é suficiente para envolver os estudantes. Logo,

“a proposta de “encantar” e “atrair” a gente, como aparece no início das tele aulas, se distância da minha realidade, pois mostra cenários sofisticados, muitas coisas nem entendo, mais depois vem as atividades com o livro, aí eu gosto e sinto que aprendo um pouco.” (MARIA CLARA, 2019).

Na observação feita durante as aulas, ficou claro e perceptível, no que se refere ao contexto de ensino e aprendizagem investigado na metodologia telessala, a desmotivação dos alunos no momento da exibição da tele aulas e leitura de imagem relacionada a essa tele aula, no entanto, nos demais momentos - integração, problematização, atividade com o livro texto e atividade complementar o envolvimento foi maior.

Cabe enfatizar que a análise de política social pública empreendida nestas concepções apresenta como paradigma a concepção Gramsciana⁶⁶ de Estado e Sociedade. Segundo Pereira (2009, p. 154), dialogando com o pensamento da professora e com o conceito da metodologia empregada, o Estado Ampliado, é formado pelo conjunto da sociedade civil e pela sociedade política. A sociedade civil é constituída pelo conjunto de organismos e instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais que corresponde à função de hegemonia através do consenso. A sociedade política é identificada com o Estado que por meio de seus aparelhos coercitivos exerce sua função de domínio ou coerção.

A originalidade do pensamento de Gramsci (1973) está na ampliação marxista do conceito de Estado (Estado Ampliado), no qual inclui a sociedade. Isso difere da concepção restrita de Estado, de Marx, para quem o Estado é um instrumento de

⁶⁶O Estado e a sociedade civil possuem funções diferentes na organização da vida social, principalmente na articulação e reprodução das relações de poder. Antonio Gramsci e a crítica da cultura: intelectuais, política e classes subalternas. GRAMSCI, A. Lettere dal Carcere. Torino: G. Einaudi, 1973.

dominação da classe dominante e a sociedade civil faz parte do terreno estrutural ou da “base material” (PEREIRA, 2009, p. 159).

A diretora da escola, conclui esta experiência da seguinte maneira:

Neste íterim, foi implantado pela SEDUC o Projeto Mundiar como forma de resgatar esses jovens e impulsioná-los a não desistirem da escola formal e acelerar os estudos com o foco na conclusão. Algumas peculiaridades diferenciam esta a metodologia do Projeto Mundiar em relação as aulas regulares: São aulas em vídeo orientadas por um professor-monitor; o professor-monitor acompanha o aluno durante todo os 18 (dezoito) meses do projeto; além do vínculo afetivo fortalecido com o professor-monitor, o professor direciona a dinâmica da aula de forma diferenciada, até no formato da organização da sala aula que é em forma de círculo; a cada seis meses é feito diagnóstico de aprendizagem e realizada avaliações em todas as disciplinas; outra característica é o número de alunos que não ultrapassa de 30 (trinta) enquanto que nas séries regulares é de 40 (quarenta) alunos; o professor-monitor recebe formação com todas as áreas de conhecimento para melhor subsidiar as aulas durante o curso. Neste período, foram implantadas três turmas e o índice de aprovação foi superior às turmas de primeiras séries do ensino médio regular. Em relação a aprovação em universidades, é possível afirmar que os alunos concluintes do Projeto Mundiar tiveram uma aprovação regular em vestibulares. Conclui-se que o objetivo do estado de alunos concluintes nesta modalidade de ensino foi satisfatório em relação a resultados desta metodologia, devido o período de curso e o vínculo afetivo com um único professor, no entanto, em relação ao projeto de ensino, tantas vezes defendido por estudiosos da educação popular, onde estas práticas deveriam ser voltada para a reflexão crítica social dos alunos, isso não acontece, o resultado são alunos despreparados desestimulados em seguir a vida acadêmica.⁶⁷.

Desse modo, reforçamos a afirmação que pensar a dinâmica territorial da escola no contexto da construção da UHE de Belo Monte, significa interagir com as inúmeras possibilidades que o cotidiano geográfico nos revela, no sentido de construir uma educação que “mergulhe” na cultura local e suas múltiplas facetas. Uma escola que se possibilite ser diferente, ser uma escola urbana e “encharcada” de seus símbolos e disposta a refletir sobre os desafios que a realidade diária apresenta e não uma utopia (PINTO E VICTÓRIA, 2015).

Outra questão na pesquisa, sobre o Projeto Mundiar que merece atenção, é o fato de apenas um professor ser responsável por todas as disciplinas, pois a maioria dos profissionais possuem formação em uma área específica, trabalhando com disciplinas do seu campo de atuação e não com todas.

⁶⁷Diretora da EEEM Nair de Nazaré Lemos-Prof. Odila de Souza desde 2012, com nove anos no cargo de diretora. Entrevista realizada em maio de 2021, Altamira/PA.

Para um processo de ensino com qualidade, o ideal seria que tivessem profissionais especialistas em cada disciplina, pois é complicado somente para um professor ministrar todas as aulas. Mesmo com a integração dos professores a cada módulo, não é suficiente para a formação em aspectos metodológicos e didáticos.

No momento da observação e de algumas entrevistas, foram permitidos pela escola, pelos pais e pelos alunos o registro oficial de apenas uma turma de formandos daquele ano, resultante de um ensaio fotográfico de formatura, neste caso a turma do Projeto Mundial de 2019 que se formou em janeiro de 2020.

Não teve festa de formatura, pois os recursos não eram suficientes para este evento, à professora conseguiu uma máquina emprestada e um patrocínio de uma loja que alugavam roupas para que fossem tiradas as fotos.

Os alunos queriam muito realizar uma confraternização, ocorreu um planejamento durante o ano de 2019, porém não foi possível, principalmente pela falta de água na escola que era constante e falta de energia também, sem mencionar o aumento da violência no bairro e as rondas realizadas pela polícia não eram constantes.

Imagem 24 – Turma do Projeto Mundial 2019 (Formandos)



Fonte: (Dados da pesquisadora, 2019).

Esta turma iniciou com 30 alunos, porém apenas 16 conseguiu concluir os estudos nesta modalidade do Projeto Mundial. Segundo Arroyo (2003), um dos desafios da escola atual é tentar garantir a permanência dos jovens e adultos no seu

retorno ao sistema formal de educação, sua posterior conclusão da educação básica e futura entrada no sistema de ensino superior, para aqueles que assim desejam, é claro.

Imagem 25 – Confraternização de encerramento (15/01/2020)



Fonte: (Dados da Pesquisadora, 2020).

A confraternização de encerramento foi simples, contou com a participação de todos que formavam a turma, um dia inesquecível para os alunos e principalmente para a professora que foi assaltada saindo da escola, levaram sua moto e sua bolsa com todos os documentos, “a festa terminou na delegacia” desabafa a professora.

Estas questões de violência, retrata fielmente o cotidiano da escola analisada e suas realidades, intenções e necessidades ficavam sempre em segundo plano. Na escola faziam reuniões para providências junto as autoridades competentes, porém, nada foi feito. A empresa responsável pela obra, prometeu quatro postos de policiamento nos bairros, mas não cumpriram. A população andava com medo e não podiam nem sair de casa.

5.5 Trajeto da EMEF CEPEC para a EEEM Prof. Odila de Souza: do Fundamental ao Médio

Nessa seção, abordaremos, principalmente, o percurso dos alunos, para contextualizar e elencar as dificuldades encontradas, ao mudar de escola em pleno contexto da UHE Belo Monte. Somos sabedores que mudar de nível de ensino já se constitui um problema, tendo em vista a mudança do programa curricular.

Voltamos agora a lembrar, a realidade da cidade e escola abalados pelo “BUM” de Belo Monte, que para esses alunos que estamos analisando as mudanças não foram somente da escola e também de bairro. Por sorte, a lógica de deslocamento, tornara-se dificultada para alguns, poucos contavam com o apoio da família e o sistema educacional não conseguiu entregar e receber esta clientela com atividades plausíveis, entremeio a tantas conturbações.

Em síntese, podemos elencar os seguintes entraves, que provocaram uma certa descontinuidade na vida escolar dos alunos. Alguns relativos ao contexto da implantação de Belo Monte, outros, porém, percebidas da diferença entre a proposta pedagógica do Fundamental e do Médio.

Primeiramente abordaremos as barreiras ocasionadas, em razão da implantação da UHE Belo Monte. Dentre as principais, destacam-se o deslocamento de muitos alunos da sua residência para a escola. Após a mudança para o RUC os alunos necessitavam de transportes, pois a escola só foi construída dois anos após a mudança para o reassentamento, em 2017.

Os ônibus eram lotados, as monitoras não eram preparadas para atender as famílias usuárias do transporte. Alunos do Ensino Infantil ao Médio eram atendidos no mesmo ônibus. Houve casos de alunos descerem em bairros que não era da sua moradia, havendo necessidade da polícia, Conselho Tutelar para resgatar os alunos.

Estudantes eram deixados nos pontos de ônibus e os pais não encontravam-se para pegá-los, provocando sumiço de educandos. As horas e dias letivos não foram cumpridos, uma vez que os alunos saíam antes do horário normal para pegar o ônibus e às vezes chegavam atrasados.

Outro entrave que ocasionou alto índice de alunos desistentes na escola, consistia na frequente mudança das famílias instaladas no bairro, para o alojamento da obra, zona rural e outras cidades vizinhas. Inúmeros reassentados não conseguiram permanecer no reassentamento, uma das causas foi o aumento do custo de vida e principalmente a taxa de energia. Outros problemas estruturais era a falta de água constante e saneamento básico irregular. Neste tempo, devido a grande oferta de empregos, os pais se ausentavam do bairro e os filhos acompanhavam, deixando as escolas ou retornando alguns meses depois com excesso de faltas.

Mais um fator que levava a mudança dos pais do bairro Jatobá foi a adequação ao modo de vida. Na maioria das vezes os moradores advindos das palafitas não se adequavam as casas no estilo do RUC. As mesmas eram distantes, quentes e com

estrutura diferente do modo de vida anterior. Havia também moradores que eram acostumados a morar com os parentes e amigos, no bairro Jatobá, a distribuição das casas não seguia as recomendações solicitadas pelos moradores, na qual deveriam morar próximos.

Além do mais, os serviços de necessidades básicas (padarias, supermercados, farmácias etc.) ficavam distantes do bairro, dificultando o acesso, ocasionando muitas mudanças dos pais e evasão dos filhos na escola.

Ademais, a instituição demorou dois anos para funcionar no bairro. E o ano letivo de 2017 iniciou com atraso, este fato, impactou na vida dos alunos, principalmente os que estavam saindo do 9º ano para o médio. Houve um desistímulo, com a desistência de alguns para trabalhar e carga horária do ano que não se cumpriu. No início, uma parcela considerável de pais não acreditava no funcionamento da nova escola, resistindo em realizar a matrícula. Porém, em maio de 2017 a escola encontrava-se superlotada. Este foi um problema que também deixou os alunos sem estudar. Nesse ano, era comum a chegada de muitas pessoas na cidade e, conseqüentemente aumento considerável de alunos vindo de fora devido ao “BUM” da barragem.

Segundo a diretora (ROSANE SILVA, 2019) “as turmas em 2017 chegaram a suportar 65 alunos matriculados por sala de aula”. Contudo a falta de alunos era constante.

A violência, sem dúvida, foi a maior dificuldade para o acontecimento das aulas da EEEM Profª. Odila de Souza. No período equivalente de 2017 a 2019, nos três turnos de funcionamento da escola, a rotina escolar era tumultuada por acontecimentos nos arredores da instituição e com menor frequência dentro da escola, tais como: acontecia assaltos a mão armada a todo momento, com roubo de celulares, principalmente aos alunos, roubo de motos e ameaças constantes de invasão por gangues com telefonemas ameaçadores. Estas ameaças, através de áudios, caíam nos grupos dos alunos, muitos nem vinham para a escola temendo a violência.

O tráfico de drogas se intensificou, ocasionando pânico, medo e desistência de alunos e professores, alunos que se matriculavam nos centros urbanos e profissionais que pediam transferência para outras modalidades de ensino, como o SOME, como podemos observar na fala da professora (ADRIANA SILVA, 2019) da Escola Odila,

“Eu já carreguei alunos daqui do Odila para o centro urbano com a chuva muito grande, levei e disse, “mas poxa por que que você não está nesta escola?” “não é que aqui é muito mais violento, muito mais fácil de ser assaltado do que indo pro Getúlio” porque tem mais iluminação e tem mais gente passando”⁶⁸.

Um caso que merece destaque é do aluno, do terceiro ano que preferia reprovar, a sair da escola para continuar com seus clientes vendendo drogas. Além das drogas, encontrava-se dentro dos materiais dos alunos, bebida alcóolica e armas brancas e de fogo.

Para amenizar estes problemas, a escola contava com um parco apoio da ronda escolar, Conselho Escolar e Conselho Tutelar. Estes órgãos não conseguiam acompanhar a demanda da cidade. Por vezes a violência era tão grande que era preciso helicópteros sobrevoar os bairros para intimidar a violência. Neste ínterim, a cidade foi tomada por milhares de homens, segundo estatística do (ISA, 2015), 21 mil homens que vieram trabalhar na barragem, por diversas vezes as alunas eram abordadas e ameaçadas de estupro nos arredores da escola. A prostituição também aumentou neste período, evoluindo o número de gravidez precoce na instituição.

Drogas e prostituição, constituíam-se dos dois maiores problemas que levaram a evasão escolar.

“Prostituição, cárcere privado e violência contra as mulheres e adolescentes em Altamira”, ganhou repercussão nas exposições realizadas pelo Movimento dos Atingidos por Barragem, por abordar cenas referentes ao aumento da prostituição de mulheres e exploração sexual de crianças e adolescentes no período de construção da UHE Belo Monte. (MAB, 2014).

Outrossim, a grande oferta de emprego levava os pais a trabalharem em um, dois ou mais empregos, ausentando-se frequentemente e deixando de acompanhar os filhos na escola. Por isso, a instituição teve seu processo de ensino aprendizagem abalados, com redução na taxa de aproveitamento. Grande parte dos alunos não faziam as tarefas de casa, reduzindo, dessa forma, o tempo de estudo que para o MEC deve ser de oito horas de estudos: quatro em casa e quatro na escola (PNUD, 2006).

Além disso, os alunos, não conseguiam cumprir os horários e os dias letivos sem a presença dos pais nas suas vidas. Havia um dizer dos “filhos de Belo Monte”, referente aqueles alunos encontrados ou não no pátio da escola sempre inadimplentes em dívidas com o andamento regular da sua vida escolar (documentos,

⁶⁸ Professora da EEEM Profª Odila de Souza. Entrevista em 2019.

deveres de casa, presença de pais nos plantões pedagógicos, reuniões etc.). De tudo que se expôs acima, infere-se que o contexto de Belo Monte, impactou fortemente, a escola, principalmente os reassentados que mudaram de bairro e escola. Abaixo a fala dos alunos demonstrando o medo e insegurança, perante o remanejamento ocorrido.

“Não houve preparação para a entrada na nova escola e no bairro, considero a atual como “um mundão de escola, tudo era novo na nossa vida, tinha um monte de homens circulando por todos os lados, ficava em casa sozinha porque minha mãe tinha que trabalhar a gente era inseguro, faltava muito na escola porque dava medo de ir às vezes”. (DENIRA SOUZA, 2019).

Essa frase foi usada pela aluna como mecanismo de falar que a nova escola do bairro era grande em relação ao prédio e ao número de pessoas na comunidade escolar. Percebe-se também os impactos da UHE Belo Monte na vida da família e da aluna. Em sua fala, a entrevistada relembra, o clima de violência no bairro que gerou muita infrequência na escola.

Por outro lado, além dos impactos ocasionados pela implantação de Belo Monte, entraves, também foram gerados à vida escolar dos alunos, em decorrência da falta de preparação para a mudança do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Não houve uma recepção adequada considerando o abalo sofrido em decorrência das duas mudanças do bairro e escola em um contexto conturbado.

Na passagem das modalidades de ensino da educação básica (Infantil, Fundamental e Médio), é comum, impactos provocados por essas mudanças de níveis. A que se ter diálogos, palestras, discussões formações nos finais e novos ingressos às modalidades de ensino. Tendo em vista as mudanças, curriculares, na atuação dos docentes e habilidades e competências que os discentes devem assumir.

Percebeu-se neste cenário, a dificuldade da escola em atender os novos alunos com atendimento específico para os novatos na modalidade de Ensino Médio. Nessa ocasião, com o retardamento do calendário escolar e diversas ameaças a rotina escolar, acima citadas, preocupava-se mais com o conteúdo, que estava atrasado, deixando a parte pedagógica, formativa e levando o aluno a ficar desintereado da nova etapa escolar.

Na antiga escola, os alunos destacam a proposta pedagógica recheada de atividades culturais e complementares as disciplinas, como: Mostra Literária,

Momento Cívico, Festival Folclórico, Feira de Ciências, Projetos de Estudos Autônomos, Projeto Leitura em minha Casa, Estudos Dirigidos etc.).

Como realizar estas atividades, entremeio, a uma rotina escolar, ameaçada pela violência e sem funcionamento dos espaços pedagógicos (sala de leitura, sala de informática)?

Além do mais, o Ensino Médio tem suas diretrizes diferenciadas do Ensino Fundamental. Diferenciadas, nos seguintes pontos: tratamento com as habilidades e competências exigidas no Ensino Médio as abordagens dos componentes curriculares das disciplinas do curso

No Ensino Médio é comum considerar os alunos adultos, por causa da taxa de distorção idade/série. Porém, esquece que há muitos alunos de 13 anos que não são adultos. A relação, repasse dos conteúdos, cobrança dos conteúdos e avaliação, são totalmente diferentes da prática do Ensino Fundamental. Nesse ponto, as dificuldades são perceptíveis, pois os alunos mais novos tendem a brincar e não conseguem desenvolver uma rotina de estudos mais acelerado, se não com a ajuda dos pais.

Outra prática recorrente no início do 3º ano que impacta o aluno, refere-se a considerar que o educando sempre está no nível de receber e desenvolver os conteúdos do Ensino Médio. Esquecendo que muitos deles não conseguem desenvolver assimilar e desenvolver essas habilidades. As principais dificuldades são em relação: leitura, escrita, interpretação e produção textual; as quatro operações básicas da Matemática; leitura de gráficos, Estatística, Geometria e assim por diante, no conteúdo matemático. Os conteúdos básicos impedem-lhes de avançar na programação de Matemática, referente ao nível de Ensino Médio.

Se os alunos não conseguem lidar com o básico das disciplinas da Língua Portuguesa e Matemática, provavelmente, não conseguirão desenvolver o conteúdo das disciplinas de História, Geografia e as do campo de Sociologia e Filosofia.

Nessa etapa do ensino há de se fazer diagnósticos e projetos de recuperação, como cita a diretora da escola (ROSANE SILVA, 2021):

É histórico que grande parte dos alunos chega ao Ensino Médio com uma grande defasagem de aprendizado e isso vem do Ensino Fundamental 2. Essa defasagem é um problema grave já que é preciso lembrar que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica e os alunos precisam sair dele com uma base de conhecimentos para exercer a cidadania. Depois do Ensino Médio não tem mais nenhuma educação formal obrigatória. As escolas precisam trabalhar um leque de conhecimentos minimamente adequados para esses alunos viverem bem em sociedade e poder ir para o mercado de trabalho. Muitas vezes a escola trabalha de uma forma muito intencional para ter bons resultados no ENEM, então ela pode ter um olhar que gere mais desigualdades na escola. O ENEM exige que o aluno tenha um nível de conhecimento básico para, de fato, poder resolver pelo menos a maioria ou boa parte das questões. As questões do ENEM não são ligadas a conhecimentos do Ensino Fundamental. Se uma escola foca demais no ENEM, ela pode ser excludente com alguns alunos, que tem um desenvolvimento muito mais básico, portanto, esse é um dos problemas que mais enfrentamos nas escolas de Ensino Médio. Nesse enfoque, entendemos que é preciso realizar logo no início do ano letivo, diagnósticos de aprendizagens na primeira série do Ensino Médio para, a partir daí, reformular o PPP com projetos de ensino voltados para o reforço letivo, atividades sociais que reforcem o protagonismo juvenil e construir um currículo que atenda essa demanda. Esse é um papel do Ensino Médio trabalhar para minimizar o abandono e depois uma provável evasão escolar. Acredito que é preciso ter um olhar forte em relação a minimizar a reprovação, pois precisamos trabalhar essas questões de forma forte porque reprovar um aluno com 15 ou 16 anos é quase expulsar o mesmo da escola.⁶⁹

Protagonismo juvenil, do qual refere-se a diretora, está relacionado a diversas falas dos alunos entrevistados, referindo-se a questão da interação que os mesmos não conseguiram ter na nova escola. Ambos se sentiam deslocados do ambiente escolar como se não fizesse parte do processo educacional da instituição. Dessa forma, o aluno (ALDINEI DIAS PENA, 2021), menciona de maneira subtendida:

“Porque eu conseguia ser mais interativo com as pessoas na escola anterior, sou muito alegre e meu impacto maior é que sou alegre e lá não consigo me entrosar e ser comunicativo, parece que não existia”.

Em continuidade, a aluna estabelece uma diferença entre a escola do Fundamental e a do Médio: “os professores sabiam dialogar e ensina o aluno, era difícil um aluno reprovar sempre davam oportunidades de mostrarem seu potencial, ajudavam o aluno enxergar o que ele era e decidir o que ele queria ser”. (DENIRA SOUZA, 2019).

As memórias e as narrativas constituem-se de peças testemunhais de uma história. Muitas vezes guardadas, recalcadas na memória porque não puderam ser ditas quando os fatos aconteceram. São de grande importância as memórias

⁶⁹ Entrevista realizada com a diretora em Altamira no Pará em 2021.

subalternas, ou seja, dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, para fazer face às “verdades” da memória nacional (POLLAK, 1989).

5.6 Na trajetória, o descaminho da Educação

Ante o exposto, emerge da discussão as seguintes análises: a implantação de grandes empreendimentos sempre causa desestruturas na vida dos reassentados e, conseqüentemente nas escolas. No contexto da UHE de Belo Monte, não foi diferente. A primeira constatação refere-se, ao transtorno causado a educação escolar.

Na EEEM Profª Odila de Souza, em 2017, presenciou-se uma rotina escolar totalmente abalada, entremeio ao problema básico dos reassentados que consistia, primeiramente, na insegurança de estar morando em um bairro de reassentamento, com constantes intervenções, geradas, por pertencer a uma área de abrangência do destrutivo Projeto de Belo Monte.

De início, a influência dos agentes externos à escola, como a violência, tráfico de drogas, inchaço populacional e a grande oferta de trabalho, tornou a escola um ambiente que funcionava refém dos acontecimentos e de uma sociedade assombrada pelo “progresso” do monstruoso empreendimento.

Nos três turnos a violência rondava a escola, a presença maciça dos alunos, cedeu lugar a infrequência, com salas de aulas quase vazias, era preciso esperar até o dia que o aluno conseguisse chegar à escola. Por vezes, famílias não permitia a ida dos filhos, com medo do pânico que se instalou no bairro. A vida no novo território ficou a mercê de brigas entre gangues. Sair para a escola significava, não ter a chance de retorno. Via-se sentenas de jovens enfileirar-se no tráfico e abandonar a escola. A prostituição, foi inevitável, acarretando a desistência escolar.

No trânsito, intenso, violento, viu-se inúmeros acidentes com mortes de alunos. Os ônibus, que carregavam estudantes, carregavam também a pressa de Belo Monte. Sem respeito à vida humana, a superlotação, desacompanhamento de alunos menores, a velocidade, o monitoramento, motoristas também despreparados, compuseram o trajeto escolar.

Para evadir, bastava estar matriculado. Cercado de problemas, a permanência na escola durava até o momento de arrumar um emprego fácil, mesmo que fosse de mão de obra barata. Muitos estudantes, por necessidades financeiras, trocavam a escola pelos canteiros de obra da usina; o uniforme escolar pelo fardamento da obra

de Belo Monte; os livros pelas ferramentas e as aulas pela ilusão de ser mais um dos barrageiro que cercaria o rio para distribuir energia país a fora.

Notava-se também a evasão, nas ausências de muitas meninas que engravidaram e não conseguiam mais permanecer na escola. Os casos de violência contra mulheres e adolescentes triplicou neste tempo. A imagem de vários homens, em cada esquina, nas ruas das cidades, pontos de ônibus, deixou violada a marca no brio feminino entremeio a tantos assédios. Famílias foram atingidas com o problema da gravidez precoce ou indesejada e a escola, perdeu alunas que tiveram que interromper seus estudos e evadir-se por conta da trajetória.

Para a frequência e permanência do alunado na sala de aula, a escola depende unicamente da família. No turbilhão Belo Monte, as salas de aula minaram de evasões. Por que mudar nesta época, tornou-se uma medida necessária e emergencial. A família mudava para sobreviver e conseguir um novo emprego. Nos arredores da escola, a cada dia, um novo aluno.

Os índices educacionais oscilaram para baixo demonstrando, que os acontecimentos na sociedade interfevem diretamente na escola. Impossível, aquele aluno, sonolento, em sala de aula que acordava às quatro da manhã para pegar o ônibus em direção à obra e voltava diretamente para a escola, conseguisse tirar notas boas. Nem àquela senhora da qual roubaram sua bicicleta, passou a vir com a ajuda do filho, apenas três vezes na semana; e aquele garoto que relatou ser alegre na antiga escola e na nova não conseguia se introsar, amarrado pelo medo e atingido pelas diferenças culturais.

O aluno, da trajetória, a qual analisamos, ficou prejudicado em função das horas aulas não trabalhadas, dias letivos não dados, porque a escola dos reassentados, na época de Belo Monte, não contava com água, energia todos os dias. Os problemas infraestruturais, por mais que os professores e gestão repusessem as aulas, não coube no tempo do calendário escolar a correria de Belo Monte.

Este aluno, de identidade fragmentada, por conta das rupturas, consequências da saída de seu bairro, quebrou também o seu círculo de amizades, seus grupos sociais e na escola, o fato se repetiu. O pátio da escola refletiu inúmeras cenas de choques culturais, na miscelânea gerada por Belo Monte.

A Proposta Pedagógica da escola, sempre impedida de funcionar no seu conjunto, por causa das influências dos agentes externos, precisou ser ressignificada. Foram inúmeros os projetos de interferência a partir da análise situacional da escola,

mergulhada no BUM de Belo Monte. Reposição de aulas, apostilas, estudo dirigido para suprir as suspensões de aulas nas tardes violentas e noites que se tinha até helicópteros sobrevoando o bairro.

Ressignificar correspondia, por exemplo, a promover algumas atividades pedagógicas e esportivas, até mesmo participar de um torneio com outras escolas e tornar-se o time campeão de Altamira. Aqui, quando a direção ouviu um jovem relatar: “nos existimos diretora, somos gente!”, enxergava-se que a escola Prof^a. Odila de Souza havia nascido e precisava ser respeitada. Porém, com apoios institucionais. Da mesma forma, com o resultado da implantação do Projeto Mundiar, que reduziu a taxa de reprovação.

Enquanto os docentes? Estes também, sofreram o medo de chegar, permanecer e sair da escola. Lamentavam a perda dos alunos mais impactados que evadiam da instituição. Muitas vezes, de mãos atadas, pranteavam a suspensão das aulas e o não repassar dos conteúdos, necessários aos alunos que logo fariam o Exame Nacional do Ensino Médio ENEM. Ser professor nesta época incidia em ser forte, enfrentar a violência na própria pessoa do aluno, atingido pela delinquência.

Ademais, a escola Prof^a. Odila de Souza nasceu sozinha com insignificantes apoios dos órgãos públicos. É só lembrar da logística da mudança, feita somente pela direção e alguns funcionários. Entremeio ao turbilhão, apenas iniciou com 30% do seu quadro de funcionários necessário ao funcionamento. Embaixo de preconceitos dos pais que precisavam, porém não acreditavam na escola; professores que preferiam trabalhar no centro da cidade ao invés da periferia e pegavam aulas somente para complementação de sua carga horária. Em um jogo de empurra entre o Estado e a Norte Energia, a escola Prof^a. Odila de Souza, existiu apenas em 2018 com esforço da gestão e comunidade escolar.

Esta unidade de ensino que deveria começar com grande atenção dos órgãos públicos, por ser um bairro de reassentamento, contou apenas com a improvisação da gestão e funcionários. Os setores responsáveis pela sua instalação não atenderam ao programa básico de implantação da instituição e acolhimento dos alunos. Desânimo, descrédito, marcaram o cenário no recebimento de 14 turmas e 800 alunos em pleno contexto de Belo Monte.

O Ensino Médio, por sua vez é a terceira fase da educação básica, com apenas três anos, enfrenta um problema recorrente, em qualquer unidade de ensino, dado os alunos não chegarem a este nível com as habilidades e competências exigidas. É

comum, no Fundamental Maior (6º ao 9º ano), grande parte dos alunos, já não terem mais o apoio dos pais, por isso, não estão preparados para o Ensino Médio. Enquanto o professor desta modalidade, não entender da necessidade de equiparar os conhecimentos.

O sistema educacional, não costuma realizar ritos de passagem de uma modalidade de ensino para outra. Este foi mais um problema que somou-se aos impasses na trajetória da EMEF CEPEC para a EEEM Prof. Odila de Souza. Para os alunos entrevistados a velha escola era um paraíso.

Ao dizer “a velha escola para mim era um paraíso”, o aluno, quer dizer que sentia-se mais amparado pela organização da escola, comunidade escolar, pais e órgãos públicos.

Deveras, para a escola Odila de Souza, faltou um significativo aparato social com a presença dos órgãos de apoio a educação (CAPES, Conselho Tutelar). Neste período estes órgãos encontravam-se com pauta extensa de atendimento, devido ao contexto da barragem, atendendo, insuficientemente as escolas dos reassentamentos. Realidade difícil que forçou a escola a recorrer ao Ministério Público por três vezes, pedindo apoio para que houvesse cumprimento da rotina escolar. As vozes não podiam se calarem, a comunidade juntava forças para serem ouvidas.

As vozes cotidianas dispersam as palavras no leito do tempo, ali esmigalham o real; a voz poética os reúne num instante único - o da performance, tão cedo desvanecido que se cala; ao menos, produz-se essa maravilha de uma presença fugidia mas total, a voz poética, é ao mesmo tempo, profecia e memória” (ZUMTHOR, 1993, p.139).

Mesmo na luta, podemos concluir que a educação ofertada nesta trajetória foi, causadora de inúmeras discontinuidades. A discontinuidade é uma expressão que referem-se aos dilemas, práticas e contradições. Acontece, principalmente a partir de gestão pública no atendimento às políticas públicas voltadas a setores sociais. Neste sentido, a (des)continuidade da empresa implantadora de Belo Monte e dos órgãos responsáveis por Belo Monte, dificultou, a vida dos jovens estudantes, tirando-lhes direitos garantidos por lei.

Historicamente, a educação é citada nas constituições de 1824, 1891, 1934, 1946, 1988, por exemplo, onde em suas linhas é apresentada a garantia de educação a todos. Essa referência de educação para todos cria uma sensação de que se a Lei determina, logo é cumprida. Sendo o acesso garantido para todos, a EJA é incluída e

seu debate é realizado desde o tempo do vigor das referidas Leis. “É importante destacar aqui a distância entre a legislação e sua efetivação, pois a existência da legislação não significa efetivamente a garantia do direito a educação.” (RAMOS; BREZINSKI, 2014, p. 36).

Desse modo, apontada originalmente pela Lei nº 9.394, de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), designa os 14 anos de educação compulsória e gratuita, dos 4 aos 17 anos, estabelecidos pelo artigo 208, I, da Constituição Federal, com a redação da Emenda Constitucional nº 59/09, assegurada sua oferta gratuita inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2013).

A Lei nº 9.394/96 é modernizadora e inédita em vários aspectos (BRASIL, 2013), porém, não cumpre com seu papel primordial rompendo com as rígidas prescrições da legislação. Assim, é necessária uma revisão das posições do Estado ante questões recorrentes no ensino brasileiro, tais como descentralização e controle das atividades, financiamento da educação pública, competências normativas e executivas nos diversos sistemas de ensino, regime jurídico das instituições públicas e sua autonomia frente aos governos mantenedores e um olhar mais crítico para as escolas formadas a partir de grandes empreendimentos.

Neste processo analítico, verificou-se subjetivamente durante a produção do trabalho um desafio ao pensamento cultural e críticas ao discurso social vigente. Afinal, “A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso”. Tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança e, porque as sobre passa, pode enfrentá-las como objetos nas relações percorridas no processo. (FREIRE, 2016, p. 19).

A totalidade dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade, os verdadeiros alicerces sobre os quais se ergue a superestrutura legal e política, a que correspondem a formas definidas de consciência social. O modo de produção das condições da vida material condiciona os processos gerais da vida social política, intelectual e educacional, mostrando “o novo no velho” sem mudanças concretas nestes cenários.

Vale ressaltar, mesmo nessa visão, o episódio de várias outras construções de grande porte, novamente não seria primeiro no qual a “demência senil” e a perda da “lucidez” deixam emergir visões, sonhos e símbolos escondidos. A conspiração não

está no escopo da história social e não é investigada com as fontes que ela utiliza; Só pode ser reconstruída com os métodos da história política, olhando para as ações e ideais de “líderes e de grupos de elite” que cada vez mais ignoram o campo educacional, principalmente quando ocorre as mudanças de territórios.

5.7 O PROTAGONISMO JUVENIL: Necessidade Social de Autonomia

A partir da pesquisa de campo, trajetória e entrevistas realizadas identifiquei que sempre houve um clamor dentro das escolas de Ensino Médio e pela comunidade escolar a necessidade de implantação e formação de Grêmios Estudantis para fortalecer a identidade desses sujeitos e etapas de ensino diferentes. Enquanto no ensino fundamental são nove anos para concretização deste processo interativo, social, no Ensino médio, o desafio é maior, pois em apenas três anos precisam desenvolver autonomia para uma perspectiva formativa.

Protagonismo, segundo Rabêllo (2004) é a atuação de adolescentes e jovens, através de uma participação construtiva. Envolvendo-se com as questões da própria adolescência/juventude, assim como, com as questões sociais do mundo, da comunidade. Pensando global (O planeta) e atuando localmente (em casa, na escola, na comunidade) o adolescente pode contribuir para assegurar os seus direitos, para a resolução de problemas da sua comunidade, da sua escola [p.01].

Compreender este processo de se envolver socialmente nos colegiados da escola (Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmios Estudantis) é um entrave, pois nesta fase os jovens, conforme declara Rabêllo (2004, p. 2), diz que,

a maioria de adolescentes e jovens tem muitas questões, desejos, sonhos e buscam respostas. Algumas questões vêm da própria fase que estão vivendo, mudanças corporais, primeiras experiências sexuais com um parceiro ou parceira, estimulados pelas primeiras paixões, primeiro amor, primeiras descobertas. Estas questões nem sempre encontram respostas, pois a escola, a família, a sociedade não estão preparadas para isso.

Na EEEM Prof. Odila de Souza identifiquei que havia um interesse no cotidiano escolar uma preocupação incipiente em relação ao fortalecimento do Grêmios Estudantis. Curiosamente, o nome era “Jovem do Futuro”. Interessante a denominação de protagonismo juvenil como grêmios “Jovem do Futuro”, no entanto, esta nomenclatura diz respeito a um projeto do governo estadual em parceria com a

Intuição Privada (UNIBANCO) como forma de fortalecer a participação dos jovens nos diversos setores da comunidade escolar.

Gestores, coordenadores participaram de formações voltadas para o desenvolvimento deste projeto na escola. Aqui na Odila de Souza, ao apresentar esta proposta para o grupo de professores, houve um descrédito geral. No início parecia ser mais uma política de governo com o objetivo de diminuir a evasão escolar sem embasamento e investimentos necessários para este fim, mas no decorrer do processo, muitas das metodologias estudadas nas formações pedagógicas que ocorriam na capital do estado, favoreceu um diálogo entre jovens, direção, coordenação e professores. E criou um sentimento de pertencimento social. Os alunos envolveram-se como Agentes Jovens nos colegiados dentro da escola com mais autonomia. (ROSANE SILVA, 2021).

Essa ação, não foi suficiente para diminuir a desistência escolar. Nesse caso, sendo protagonista dentro da escola, o aluno não conseguia ser protagonista de sua vida fora dos muros da instituição. A falta de projetos externos de acolhimento as famílias e aos jovens reassentados, criaram um cenário de desânimo, onde três anos de Ensino Médio pareciam uma década.

Outro fator de destaque, dentro desta dicotomia protagonista escolar e de sua própria vida em um contexto adolescente de impactos social na trajetória da UHE Belo Monte, esbarra-se no currículo escolar. O imediatismo de conclusão do Ensino Médio necessário a sobrevivência econômica, tornava-se desanimador a busca e insegurança do primeiro emprego e as tarefas contidas na grade curricular, fomentava um desejo de escola de ensino de tempo integral, projetos de ensino que os preparassem para autonomia de sua cidadania, necessidade que a escola pública enfrenta a décadas como um obstáculo para manter os alunos na escola.

Os tempos são outros, os últimos três anos são a nossa reta final, já não bastasse a insegurança do que nos espera fora das portas da escola temos que lidar com as questões que nos perturbam como saúde mental, descobertas entre outros. Nós não temos experiência alguma do que é um mercado de trabalho, e nos pedem para escolher uma profissão que talvez deveremos carregar durante o resto das nossas vidas. A falta de interesse dos adolescentes na escola, em grande parte é porque somos obrigados a aprender muito sobre várias matérias diferentes, sendo que tais na grande maioria das vezes se tornam inúteis para o nosso futuro. Pedem para escolhermos, mas quando temos uma resposta, o desânimo que é aprender sabendo que não iremos usar tais questões é perturbador. Um aluno que pretende estudar economia não precisa saber sobre todas as questões de filosofia. Um aluno que planeja ser médico não precisa aprender sobre planilhas. Um aluno que planeja estudar artes nunca irá usar uma tabela periódica. Explorar as áreas que nos interessam seria um grande incentivo ao invés de obrigarnos a aprender o que não nos interessa e nem irá nos ser úteis. (CLARA SILVA, 2021).

Não obstante, os desafios de manter estes jovens frequentes na rotina escolar, embrenhados no espírito do protagonismo juvenil, equivale destacar que a escola, em bairros reassentados, pós implantação de barragem, no caso, UHE Belo Monte, enfrentou e enfrenta grandes empecilhos de dividir a atenção dos jovens com facções criminosas que oferecem dinheiro fácil através do tráfico de drogas. Como relata a Diretora da Escola,

é uma luta vã, a aspiração de entrar no Ensino Médio e tornar-se adulto e promissor, choca-se com a realidade da escola desestruturada, falta de planejamento social e de segurança pública de acolhimento aos jovens. E o futuro transforma-se em uma grande dúvida. Tornam-se seres imediatistas e a inquietude que parecia emanar seres cheios de sonhos e expectativas, transforma-se em angústias. (ROSANE SILVA, 2021).

Dentro das possibilidades, cabe a escola realizar projetos de intervenção pedagógica que envolvam as áreas de cultura, lazer e esporte como forma de atrair a atenção dos jovens e dos bimestres letivos. E muitos deles surtem grandes efeitos, tais como: os jogos estudantis que ultrapassaram os muros da escola e ampliaram a convivência entre outras comunidades escolares. Este trabalho, fortalece a espírito de autonomia e desenvolvem nos jovens a capacidade de expansão na comunidade.

O ideal seria que estes jovens fossem contemplados com um programa de educação integral com perspectiva formativas, foco principal da Base Curricular Comum Nacional (BNCC) que traz qualidade, equidade e inclusão.

Nesse caso, ao analisarmos um programa de educação integral, faz-se necessário refletir sobre o conceito de inclusão de qualidade e equidade, uma vez que são destinados a alunos que vem de um contexto economicamente pobre em um mundo em que vemos um acelerado processo de globalização econômica. (OLIVEIRA, 2007).

Nesse sentido, reconhecer o adolescente e o jovem, não como problema, mas como parte da solução é meio caminho andado. Por isso é necessário e urgente abrir espaços e facilitar processos que permitam a participação efetiva de crianças, adolescentes e jovens na construção do modelo e da dinâmica social da sua comunidade, do seu país, do planeta (RABÊLLO, 2004).

Em linhas gerais, uma saída para este contexto dos jovens impactados e reassentados com a UHE Belo Monte, seria a estruturação e implantação de uma

escola de tempo integral com vistas a conscientizar os estudantes da importância das áreas afins de conhecimentos para a sua emancipação acadêmica e cidadã. “A inclusão remete a pensar às questões de diversidade, de flexibilidade, do acesso e da qualidade da educação. Destaca a premente necessidade de uma reorganização dos espaços educacionais e implica ações estruturadas para atender às especificidades de cada aluno no processo educacional, dentre elas a ampliação da oferta de recursos e serviços que assegurem condições de qualidade, acessibilidade e permanência”. (OLIVEIRA, 2007).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou coperensível, que o diálogo sobre a trajetória educacional ofertada para os impactados no RUC Jatobá a partir da construção da UHE Belo Monte e seus impactos no setor social e ambiental de Altamira/PA, mostraram que há entraves para que os jovens tenham acesso e permanência à educação.

Diante disso, observa-se que não houve uma ação preliminar de garantia dos direitos e, após a implantação neste RUC o problema permanece, tais como: improvisação na implantação das mudanças no novo território; abalo no modo de vida, levando a fragmentação cultural e identitária dos indivíduos. Dessa maneira é preciso que o estado e empresas envolvidas com grandes empreendimentos garantam melhorias nestes territórios, por meio de adaptações as reais necessidades dos reassentados, a fim de que tenham sua dignidade humana preservada.

Assim sendo, com base nos dados da pesquisa e nos resultados da coleta das narrativas orais juntos aos impactados foi possível considerar que o processo de reassentamento urbano em Altamira/PA apresentou uma série de eventos negativos, onde além de influenciar na configuração da região, influenciou na qualidade de vida das populações residentes nesses bairros, com mudanças no cotidiano dos reassentados e, conseqüentemente na educação escolar.

Neste contexto, a escola, dentro do seu papel de socializar, democratizar e promover o acesso ao conhecimento, na formação de pessoas conscientes, permaneceu amortecida diante dos impactos causados pela usina hifrelétrica.

Desse modo, diante de algumas situações nessa oportunidade analisada, foi possível perceber a sensação de frustração coletiva e desgastes neste processo de reassentamento urbano que a empresa Norte Energia gerou com a construção da UHE de Belo Monte. Os impactos sociais e educacionais foram conflitantes e até hoje a população encontra-se a mercê do descaso com o momento de transição e rupturas vividos. A falta de continuidade e acompanhamento por parte dos órgãos responsáveis propostos nas condicionantes, foram insuficientes.

Logo, esta pesquisa de natureza qualitativa com revisão integrativa, permitiu avançarmos na compreensão de que somente por meio de lutas e resistências pautada em uma educação planejada e comprometida, assegurada por políticas públicas eficazes é que haverá uma perspectiva de mudanças na população reassentada a partir deste contexto e desse novo território existencial.

Infere-se, mediante as transformações vivenciadas pelos moradores na trajetória e oferta da educação escolar que é preciso reflexões sobre esta relação com a ideia de desenvolvimento nos RUCs, sobretudo quando não são cumpridas a rigor as devidas responsabilidades sociais dos grandes projetos desenvolvimentistas, em que a população não pode ser vitimada por estes padrões.

Destarte, fica evidente a necessidade de pautas reivindicatórias coletivas envolvendo a sociedade civil organizada, o poder público, as instituições de fiscalização, as ONG's, dentre outras esferas sociais na busca por mudanças e garantias de direitos básicos que acompanham estas grandes obras, como Belo Monte.

Nesse sentido, perceber a importância das narrativas orais dos impactados do RUC Jatobá, que mariscando pelas beiradas da construção da barragem de Belo Monte, propusemo-nos em descrevê-las, já sabendo os impactos que iria encontrar, indo do “progresso” prometido com as palavras e motivos do relatar, da denúncia, da busca por vida digna e da esperança que move essas populações reassentadas.

Ao focalizar essa pesquisa no contexto dos reassentamentos, notou-se a ciência dos desafios, pois a região se caracteriza por uma vasta sociodiversidade, além de estar distante geograficamente do centro urbano. Há ainda a barreira do avanço tecnológico e da implantação da internet na escola que até hoje não se concretizou.

É evidente que os desafios foram muitos, o estudo teve como objetivo analisar a trajetória da educação ofertada para os jovens reassentados no RUC Jatobá diante dos impactos da UHE Belo Monte. Retoma-se a análise dos dados coletados do estudo empírico para ratificar aspectos relevantes da análise final, tais como:

i) as mudanças territoriais a partir da construção de grandes empreendimentos, como Belo Monte, causaram desestruturações na vida dos reassentados; a tal ponto que a população mora com medo em suas casas, não saem para a igreja a noite com pânico de sair e não voltar. A violência é iminente. Antes, tinha-se sonhos de viver em um lugar melhor, hodiernamente, impera a desesperança.

ii) é reconhecível o esforço e empenho de todos os seguimentos da comunidade escolar, embora, a educação ofertada não foi a contento devido a omissão do estado de não conseguir manter uma estrutura administrativa e pedagógica suficiente para atender as demandas, incidindo com o alto índice de evasão escolar e baixo aproveitamento, visíveis nas estatísticas escolares dos jovens

reassentados, em função da ineficácia das condicionantes da empresa Norte Energia. Um empreendimento que não cumpriu com as condicionantes, abandonando os reassentados a própria sorte, sem água, transporte, saúde e a não oferta de demanda de vagas suficientes para atender os bairros adjacentes aos RUC Jatobá.

Independente das verdadeiras intenções das empresas responsáveis por estes empreendimentos, a população necessita de ações menos degradantes, mais conscientes e voltadas para a formação cidadã. É necessário que se fomente estratégias e ações que garantem mudança do atual paradigma educacional implantado, colaborando assim, para uma transformação realmente significativa voltada ao desenvolvimento dos reassentados.

Os dados demonstram, enfim, que um espaço de interação com diálogos e reflexões sobre a obra, carrega em si um enorme valor explicativo, onde os sujeitos (impactados) devem de certa forma lutar por uma educação mais fortalecida a partir desses processos impactantes e mudanças em suas vidas. Assim, com essas mudanças o sujeito apropria-se deste território, sendo uma perspectiva dessa educação de resistência junto aos Movimentos Sociais, uma liderança ativa que caminha junto com os atingidos por barragem.

iii) a trajetória dos alunos para o RUC Jatobá, local da EEEM Prof^a. Odila de Souza, não recebeu o tratamento necessário para que os agentes externos à educação deixassem de influenciar a permanência dos alunos na nova escola e não garantiu a efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado para o momento de transição. Ocasionalmente um alto índice de evasão e reprovações escolares. Mesmo com a implantação de projetos e parcerias sociais com órgãos externos e de validação de direitos, não foi suficiente para garantir a efetivação e continuidade do ensino aprendizagem recebidos nas práticas pedagógicas anteriores.

Ao propósito, a partir do clamor da comunidade, um programa de educação integral deve pautar o diálogo de uma política que fortaleça o sentimento de pertencimento destes jovens, tão heterogêneos com vistas a inclusão e emancipação formativas destes impactados e dos que permanecerão nesta comunidade.

REFERÊNCIAS

- ADAMI, M.; GOMES, A.R.; COUTINHO, A.C.; ESQUERDO, J.C.D.M.; VENTURIERI, A. **Dinâmica do uso e cobertura da terra no estado do Pará entre os anos de 2008 a 2012**. Anais XVII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto – SBSR. João Pessoa: INPE, 2015.
- ARROYO, Miguel G. **A Educação Escolar**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2010.
- ARROYO, M. G. **Uma escola para jovens e adultos**: Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da proposta de Reorganização e Reorientação curricular, São Paulo, 2003.
- ALMEIDA, M.W. B **Quem são os povos da floresta? Povos da Floresta**. In: **59ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o progresso Da Ciência**. Belém 07 de 2007. Cadernos SBPC 30. Belém, 2007.
- ARANTES, Paulo. **O novo tempo do mundo**: e outros estudos sobre a era da emergência. São Paulo: Boi tempo, 2014, p. 97.
- ARANHA-SILVA, Edima. **As Usinas Hidrelétricas e a (des) territorialidade no Brasil**. In: Sílvia Regina Pereira; Benhur Pinós da Costa; Edson Belo Clemente de Souza. (Org.). **Teorias e práticas territoriais**: análises espaço-temporais. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ARAÚJO, Nilson Montoril de. **Transamazônica uma estrada sem fim**. Editora: Arambaé. São Paulo. 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Bolsa Família**: Cidadania e Dignidade para Milhões de Brasileiros. Brasília, DF: MDS, 2010. Disponível em: <<http://dataspace.princeton.edu/jspui/handle/88435/dsp01jq085n248>>. Acesso em: 15/08/2021.
- BRASIL. **Federalismo e Educação no Brasil**: trajetória recente e principais desafios. In: ABMP, todos pela educação (Org.). Justiça pela qualidade na educação. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 205-220.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais das ciências**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BESSA, Thais. **From Political Instrument to Protection Tool?** Resettlement of Refugees and North-South Relations. Refugee, Vol. 26, n 1. (2009).

BROOME, M. E. **Integrative literature reviews for the development of concepts**. In: RODGERS, B. L.; CASTRO, A. A. **Revisão sistemática e meta-análise**. 2006.

BENJAMIN, Walter. “**O Narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**”. In **Magia e técnica, arte e política**. 4. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. **Educação continuada: a política da descontinuidade**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em: 18/08/2020.

CARVALHO, N.O. et al. **Guia de Avaliação de Assoreamento em Reservatórios. ANEEL – Agência Nacional de Energia Elétrica – Superintendência de estudos e Informações Hidrológicas**, 2000. 132 p.

CAMPOS, Sanny Rodrigues Moreira; SILVA, Vicente de Paulo. **A efetividade do estudo de impacto ambiental e do licenciamento em projetos de usinas hidrelétrica**. Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. **Metodologia da Pesquisa** [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 30 de ago. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. **O discurso propagandista: uma tipologia**. MACHADO, IL; MELLO, R. **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 3, p. 57-78, 2010. Disponível em: <http://www.patrickcharaudeau.com/IMG/pdf/2010_d_Disc-_Propag-_Belo_Vol3__ARTICLE.pdf>. Acessado em 13 de fevereiro de 2020, às 18h: 14min.

CLIFFORD, James; MARCUS, George; ASAD, Talal. **The concept of cultural translation in British social anthropology**. In: Writing culture: the poetics and politics of ethnography. In: (org.). Berkeley: University of California Press, 1998. p. 141-164.

DESGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral – memória, tempo, identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 136 p. – (Leitura, escrita e oralidade).

DINIZ, Alexandre M. A. **Migração, Desorganização Social e Violência urbana em Minas Gerais**. R. RA'E GA, Curitiba, N 9, P. 9-23, 2005. Editora UFPR. Disponível em: Revistas.ufpr.br/raege/article/download/3443/2720. Acessado em 15 maio 2021.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra – 62 ed. Rio de Janeiro, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Madalena. **O papel do registro na formação do educador**. Diálogos Textuais. Espaço Pedagógico. SP: 2001.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). 1995. **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

GRAMSCI, Antonio. (1973), **Lettere dal carcere**: a cura di Segio Caprioglio e Elsa Fubini. Torino, Einaudi.

HEBERMAS, Jürgem. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa, Dom Quixote, 1993, pp 225-274.

HERRERA, J. A. **Desenvolvimento capitalista e realidade da produção agropecuária familiar na Amazônia Paraense**. 2012. 365 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Instituto de Economia, Unicamp, Campinas, 2012.

HAESBAERT, Rogério. **A Noção de Rede Regional, e a Migração Gaúcha no Brasil**, in: **O Fenômeno Migratório no Limiar do Milênio-desafios pastoral**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. Niterói: Eduff; São Paulo: Contexto, 1997.

HALL, Stuart. **O papel da representação** (p.13-117). In: _____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-RJ, 2016.

HALL, Stuart. **Identidade e diferença**. Editora: Vozes, Rio de Janeiro, 2001

IANNI, Octávio. **Capitalismo, Violência e Terrorismo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.

Instrumental SESC. **Memória, História oral e diferença**. MEIHY, José Carlos Sebe Bom. São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QvPyj_OjsuMt+1444s. Acesso em 01/09/2021.

ISA – INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL. **Dossiê Belo Monte: Não há condições para a licença de operação**. Altamira, 2015. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/31046_20150701_170921.pdf >. Acesso em: 14/08/2019.

IBGE. PNAD Contínua 2017 - Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal (**boletim de divulgação da pesquisa**). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf. Acesso em: 05.05.2020.

IBGE. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas.../Para.pdf>>. Acesso em 25 jul. 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. MS/SVS/CGIAE - **Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM**. O número de homicídios no município de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35-Y36, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Elaboração Diest/Ipea. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias**: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 58-71, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

LEME: Aproveitamento Hidrelétrico Belo Monte. **Relatório de Impacto Ambiental** – Rima. Brasília, 2009.

LOPES, E.M. **A Educação da mulher**: a feminização do magistério. Teoria e Educação, 1991, n.4, p. 26. Lei de Instrução Pública 1827.

LEONCY, C. E. T. **Mulheres na EJA**: questões de identidade e gênero – Campinas, SP:[s.n.], 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000919934>
Acesso em: 28 jun de 2021.

LIMA, Nei Clara de. **Narrativas orais**: uma poética da vida social. Brasília: Edmund, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli **E. D. A. Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LOUREIRO, V.R. **Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir**. Estudos Avançados, São Paulo, v.16, n. 45, p. 108, 2002.

MCCULLY, Patrick. **Silenced rivers**. New York: Zed Books, 2001.

MAB – **MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS**. Arpilleras: Bordando a Resistência. VITAL, Esther & MASO, Thenna (coord.). São Paulo: MAB, 2015.

MAB. **Política Nacional de Direitos dos Atingidos por Barragens**. São Paulo: MAB, 2013.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. **Revisão integrativa**: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. Ed. Petropolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos**: Novos desafios de como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papiros, 2012.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende; **FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTERIO**; Consultoria Legislativa, p.12, nov. 2003. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/documentosepesquisa/publicacoes/estnottec/arquivospdf/pdf/301279.pdf>> Acesso em: 18 de jul. de 2021.

MACIEL, A. C., JACOMELI, M. R. M., BRASILEIRO, T. S. A. **Fundamentos da educação integral politécnica: Da teoria à prática**. Educ. Soc., Campinas, 38 (nº. 139), p.473-488, abr.-jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00473.pdf>>. Acesso: 14 de abril. 2021.

NETO, José Queiroz de Miranda; HERRERA, José Antônio. **Altamira-PA**: novos papéis de centralidade e restauração urbana a partir da instalação da UHE Belo Monte. Confins. Revue Franco-brésilienne de géographie/**Revista Franco-brasileira de geografia**, n. 28, 2016.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. **Continuidade e Descontinuidade Administrativa em Governos Locais**: Fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Administração da FGV, 2006.

NESA - NORTE ENERGIA: **Relatório Anual e Socioambiental**. Altamira, 2015.

NESA. Usina Hidrelétrica de Belo Monte. **PBA Projeto Básico Ambiental**. Altamira, 2011. Volume II.

NORTE ENERGIA. Usina Hidrelétrica de Belo Monte. **PBA Projeto Básico Ambiental**. Altamira, 2016. Volume II.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.) **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: editora da PUC Goiás, p.93-99, 2018.

PNUD. **Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa**, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa, 2006. ISBN 85-86382-03-5

PINTO. F. de. F; VICTÓRIA, C. G. da. **Educação indígena e educação ribeirinha: singularidades e diferenças, desafios e aprendizagens no contexto amazônico**. XII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. PUCRP, 26-29 de out, 2015.

PINTO, Lucio Flavio. **Contra o Poder. 20 anos de Jornal Pessoal**: uma paixão amazônica. Belém: edição do Autor, 2007.

PEREIRA, P. **Política social**: temas e questões. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIERRE, Nora. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 1995.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 7 nov. 2020.

PORTUGAL, Jéssica Feiteiro & FERNANDES, Daniel dos Santos. A Memória Imagética da UHE Belo Monte (PA) narrada por mulheres *arpilleristas*. **Nova Revista Amazônica**, vol.1, 2017, p. 25-43.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, n. 14. São Paulo, 1997.

REBELO, Andréa Lourdes. **Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita**. Capítulo 10. Tecnologias para aprender / organização Carla Viana Coscarelli. -1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 1972. 192 p.; 23cm. (Linguagens e tecnologias; 3).

ROSA, Lilian Rodrigues de Oliveira. **A Igreja Católica Apostólica Romana e o Estado Brasileiro**: estratégias de inserção política da Santa Sé no Brasil entre 1920 e 1937 / Lilian Rodrigues de Oliveira Rosa. –Franca: [s.n.], 2011, 286 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

RAMOS, E. E. L.; BREZINSKI, M. A. S. B. **Legislação educacional** – 2. ed. – Florianópolis: IFSC, 2014.

SANDLER, Daniela. **Estudos Culturais**. GV Executivo. Fundação Getúlio Vargas. VOL.3, Nº4, nov. 2004 a jan. 2005. Disponível em: <https://rae.fgv.br/gv-executivo/vol3-num4-2004/estudos-culturais>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru, EDUSC, 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SACK, R. D. **Human territoriality**: its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica – 17 ed. **Revista – Campinas**, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Educação Contemporânea). 1944.

SANDLER, Daniela. **Estudos Culturais**. GV Executivo. Fundação Getúlio Vargas. VOL.3, Nº4, nov. 2004 a jan. 2005. Disponível em: <https://rae.fgv.br/gv-executivo/vol3-num4-2004/estudos-culturais>. Acesso em: 14 ago. 2020.

UMBUZEIRO, Antônio Ubirajara Borgea. **Altamira e sua história**. 4ª ed. Belém: Ponto Press, 2001.

UMBUZEIRO, A. U. B.; UMBUZEIRO, U. M. **Altamira e sua história**. Ed. 4, Ponto Press; Belém, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

ZUMTHOR, Paul. **A Letra e a Voz**. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Ferreira Pires-São Paulo Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA POS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
 ROSELENE FEITEIRO DE MELO

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA PARA OS REASSENTADOS DO RUC JATOBÁ NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA (UHE) BELO MONTE EM ALTAMIRA NO PARÁ

APÊNDICE A– Modelo de questionário aplicado para os alunos online do Ensino Médio e Projeto Mundiar da EEEM Prof^a. Odila de Souza

PESQUISADORA: Roselene Feiteiro de Melo

Prof. Dr. Doriedson Alves de Almeida e Coorientador: Prof. Dr. Leonardo Zenha Cordeiro

OBSERVAÇÃO: Todas as informações coletadas através deste questionário são absolutamente sigilosas e serão usadas exclusivamente pela professora pesquisadora, acima identificada, em sua dissertação por meio de identificação fictícia.

1. PERFIL PESSOAL

1.1. IDENTIFICAÇÃO

1.1.1. Nome: _____

1.1.2. Data de Nascimento: _____

1.1.3. Escolha um cognome (apelido) para ser identificado na pesquisa:

1.1.4. Naturalidade: _____

1.1.5. Há quanto tempo está na cidade de Altamira? _____

1.2 ESCOLARIDADE

1.2.1.

Turma: _____

1.2.2. Ano que está cursando: _____

1.2.3. Escola: _____

1.2.4 Na sua Escola anterior a qual estudava houve alguma preparação para entrar nas novas escolas dos bairros construídos a partir de Belo Monte? Não () Sim (). Justifique:

1.2.5 Sobre a criação dos novos bairros e as escolas qual sua perspectiva em relação a essas mudanças, você considera: () Irrelevante () Considero importante () Não consigo opinar.

1.2.6. São oferecidos projetos, para a diminuição dos impactos e mudanças
? () Não; () Sim. Diga qual (is):

1.3 PROFISSÃO

1.3.1. Situação funcional: Empregado (); Desempregado (); Autônomo ().
Especifique: _____

2. ANTES DA (UHE) BELO MONTE

2.1. Conhecendo a Escola e a vida antes da mudança para o Ruc Jatobá

2.1.1. Você gostava da Escola anterior?

() Sim () Não

Justifique: _____

2.1.2. Abaixo marque as afirmativas em relação a projetos que a Escola anterior desenvolvia.

() Mostra Literária

() Matematicando

() Feira de Ciências

() Projeto IDEB nota mil

() Assembleia com os pais quatro vezes ao ano

() Participação em Olimpíada de Língua Portuguesa

() Planejamentos

() Conselho de Classe bimestral

() Acompanhamentos com alunos com notas baixas: estudo dirigido, reforço escolar.

() Garantia dos 200 dias letivos com a presença dos profissionais e reposição das aulas não ministradas.

() Momentos de palestras extra-classe sobre: civismo, importância da frequência, datas comemorativas etc

() Projetos de incentivo a leitura e literatura

2.2.3. Na nova escola o que você sente falta em relação aos estudos?

3. BELO MONTE: POR DENTRO DA HISTÓRIA

3.1 Conhecendo a (UHE) Belo Monte

3.1.1 Com relação à implantação da Barragem de Belo Monte e os novos bairros em relação às mudanças de território e a Educação neste cenário, que até o momento, vêm sendo desenvolvidas, levando em consideração a estrutura física, operacional e o aprendizado, avalie as categorias abaixo de acordo com os indicadores: **MB**-Muito Bom; **B** – BOM; **R**- Regular; **M** – Mau; **MM** – Muito Mau e **SOF** – Sem Opinião Formada

CATEGORIAS	CRITÉRIOS					
	MB	B	R	M	MM	SOF
Infraestrutura da escola para atender o formato de educação implantado						
Materiais de apoio didático-pedagógico						
Estudo dirigo						

Participação dos alunos nos espaços da escola e proposta pedagógica da escola						
Recursos tecnológicos (projektor multimídia, notebooks, computadores, dentre outros)						
Como avalia a prática pedagógica dos profissionais						
Acervo bibliográfico, considerando as necessidades para o desenvolvimento de atividades didático/pedagógica.						
Outra(s). Especifique: _____						

3.2. Sobre Belo Monte e os Novos Bairros

3.2.1 No que tange os reassentados e migrantes, qual avaliação feita para a infraestrutura dos novos bairros, avalie as categorias abaixo com os seguintes indicadores: **EX**- Excelente; **O** – Ótimo; **B** – Bom; **REG** – Regular; **INS** – Insuficiente.

CATEGORIAS	INDICADORES				
	EX	O	BOM	RUG	INS
CASAS					
ESCOLAS					
LAZER					
TRANSPORTES					
SANEAMENTO BÁSICO					
COLETA DE LIXO					
Outros (especifique): _____					

3.2.2 Como você se sente em relação à Educação ofertada na nova Escola?

- () Há diferenças no tratamento dos professores
 () A Prática pedagógica da Escola ofertou um bom acolhimento ao aluno egresso do Ensino Fundamental.
 () A escola conta com apoio de outros órgãos.
 () A escola tem um trabalho de proteção aos alunos frente aos impactos

3.2.3 Considerando os fatores que levaram as escolas a uma evasão escolar alarmante depois da construção da barragem, sendo de 1 a 5, onde (1) Discordo totalmente; (2) Discordo em parte; (3) Concordo; (4) Concordo em parte e; (5) concordo totalmente.

CATEGORIAS	CRITÉRIOS				
	1	2	3	4	5
Formação deficiente para as práticas de ensino.					
Falta de tempo por estar sobrecarregado de aulas					
Insegurança em lidar com alunos migrantes					
Falta de apoio pedagógico					

A falta de equipamento suficiente para atender a demanda da escola					
Laboratório/sala de Informática sem funcionamento por falta de manutenção nos computadores.					
Laboratório/sala de Informática sem recursos tecnológicos suficientes para atender os alunos e professores					
Falta de professor/coordenador lotado no Laboratório/sala de Informática					
Pais que trabalham a semana toda e nem aparecem em casa					

3.2.4. Com relação às práticas realizadas nos bairros sobre a apreensão do sujeito para a transformação de resistência a partir da educação formal, avalie se há algumas delas na escola, indicando a frequência, de acordo com os seguintes indicadores: **SN** (Sempre que necessário); **FR**: Com frequência razoável, **PF**: Com pouca frequência; **RM**: Raramente; **NC** (Nunca); **NSI**: Não sei informar.

CATEGORIA	INDICADORES					
	SN	FR	PF	RM	NC	NSI
Troca de lâmpadas incandescentes por lâmpadas leds						
Conscientização de funcionários e alunos para a economia de energia						
Desligar lâmpadas nos espaços da escola quando há iluminação natural						
Desligar equipamentos eletroeletrônicos quando não utilizados						
Configuração de monitores para economia de energia elétrica						
Desligar os computadores e outros equipamentos no intervalo ou ao final do expediente quando não estão em uso.						
Incentivo a economia de recursos no que se refere à impressão de documentos						
Outros: _____						

3.2.5-Com relação aos problemas de violência, roubo, abandono dos bairros causando danos irreparáveis à comunidade, avalie as categorias abaixo, indicando a frequência, de acordo com os indicadores: **MF** (Com muita frequência); **FR**: Com frequência razoável, **PF**: Com pouca frequência; **RM**: Raramente; **NC** (Nunca); **NSI**: Não sei informar.

CATEGORIA	INDICADORES					
	MF	FR	PF	RM	NC	NSI
Desperdício de água						
Desperdício de energia elétrica (lâmpadas, tvs, computadores ligados desnecessariamente)						

Falta de saneamento básico						
Violência/Crimes						
Outros: _____						

3.2.6-A instituição promove a disseminação de práticas para melhoria do bairro?

Sim.

Qual(ais) _____

Não. Por quê?

Em parte. Exemplifique:

Não tenho opinião formada.

3.2.7-Qual o conceito você daria para sua Escola atual? Por quê?

Bom

Ótimo

Regular

3.2.8. Sente falta da Escola e do Bairro antigo? Justifique:

3.2.9. Qual o maior impacto enquanto aluno (a) da EEEM Odila de Souza na sua vida escolar?

Obrigada por sua participação!
A pesquisadora.

APÊNDICE B– Modelo de entrevista desenvolvido com os professores da EEEM Profª. Odila de Souza

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

Pesquisa: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA PARA OS REASSENTADOS DO RUC JATOBÁ NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA (UHE) BELO MONTE EM ALTAMIRA NO PARÁ

PESQUISADORA: Roselene Feiteiro de Melo

Prof. Dr. Doriedson Alves de Almeida e Coorientador: Prof. Dr. Leonardo Zenha Cordeiro

OBSERVAÇÃO: Todas as informações coletadas através desta entrevista são absolutamente sigilosas e serão usadas exclusivamente pela professora pesquisadora, acima identificada, em sua dissertação por meio de identificação fictícia.

**DADOS PESSOAIS
ENTREVISTA COM PROFESSORES/GESTORES**

1. QUAL SUA IDADE E SEXO?

2. QUAL SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ONDE OCORREU A GRADUAÇÃO?

3. TEM QUANTO TEMPO A SUA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR (A)/GESTOR AQUI NA ESCOLA?

4. VOCÊ É CONCURSADO (A)?

Impactos na Educação Escolar com a UHE Belo Monte

5- COMO FOI MINISTRAR AULAS PARA O ENSINO MÉDIO NA ESCOLA EEEM PROF. ODILA DE SOUZA POR OCASIÃO DA INSTALAÇÃO DO REASSENTAMENTO JATOBÁ? SE SIM, QUAIS OS PROBLEMAS MAIS FREQUENTES QUE INTERFERIRAM NA QUALIDADE DE ENSINO E NA ROTINA ESCOLAR?

6-HOUE IMPACTOS DA UHE BELO MONTE NA ESCOLA? QUAIS OS PRINCIPAIS?

7-QUAIS AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO TRABALHO DO DOCENTE NO CONTEXTO DA UHE BELO MONTE?

8- O PROJETO MUNDIAR RESOLVEU O PROBLEMA AO QUAL PROPUNHA DE ACELERAR OS ESTUDOS DOS ALUNOS COM QUALIDADE DE ENSINO?

9-AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MUNICIPAL, ESTADUAL, FEDERAL SE PROGRAMARAM DE ACORDO COM AS MUDANÇAS OCORRIDAS NAS NOVAS ESTRUTURAS EDUCACIONAIS NO RUC?

10-VOCÊ PERCEBEU SE OS ALUNOS SOFRERAM IMPACTOS NA MUDANÇA DE NÍVEL DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O MÉDIO?

**APÊNDICE C– Modelo de entrevista desenvolvido com reassentados da UHE
Belo Monte**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

**Pesquisa: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA PARA OS
REASSENTADOS DO RUC JATOBÁ NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA
(UHE) BELO MONTE EM ALTAMIRA NO PARÁ**

PESQUISADORA: Roselene Feiteiro de Melo

Prof. Dr. Doriedson Alves de Almeida e Coorientador: Prof. Dr. Leonardo Zenha
Cordeiro

OBSERVAÇÃO: Todas as informações coletadas através desta entrevista são
absolutamente sigilosas e serão usadas exclusivamente pela professora
pesquisadora,
acima identificada, em sua dissertação por meio de identificação fictícia.

**DADOS PESSOAIS
ENTREVISTA COM OS REASSENTADOS**

1. QUAL SUA IDADE E SEXO?

2. ONDE VOCÊ MORA?

3. TEM QUANTO QUE MORA EM ALTAMIRA?

4. ESTUDOU ATÉ QUE SÉRIE?

5. COMO FOI A MUDANÇA PARA O RUC JATOBÁ POR OCASIÃO DA INSTALAÇÃO
DA UHE BELO MONTE? QUAIS OS PROBLEMAS MAIS FREQUENTES QUE
INTERFERIRAM NA QUALIDADE DA MORADA NOVA E NA ROTINA DIÁRIA DOS
REASSENTADOS?

6. HOUVE IMPACTOS DA UHE BELO MONTE NA ESCOLA DO RUC JATOBÁ?
QUAIS OS PRINCIPAIS?

7. QUAIS AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO TRABALHO DOS REASSENTADOS NO CONTEXTO DA UHE BELO MONTE?

8. SOBRE O PROJETO DE REPARAÇÃO FOI POSITIVO OU NEGATIVO?

9. QUAIS AS MUDANÇAS OCORRIDAS COM A VINDA PARA O NOVO TERRITÓRIO?

10. SOBRE A ESCOLA IMPLANTADA NO NOVO REASSENTAMENTO QUAIS OS IMPACTOS SOFRIDOS?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Professores, Alunos e gestão da escola).

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

PROFESSORES E GESTORES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL LÓCUS DA PESQUISA

Prezado (a) Senhor (a),

Venho por meio deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa, que tem como título: **“A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA PARA OS REASSENTADOS DO RUC JATOBÁ NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA (UHE) BELO MONTE EM ALTAMIRA NO PARÁ”**, orientado pelo Prof. Dr. Doriedson Alves de Almeida e Coorientada pelo Prof. Dr. Leonardo Zenha Cordeiro. Esta pesquisa tem por objetivo analisar o processo de Educação Escolar no Reassentamento jatobá. Acompanhados dos específicos que gira em torno de compreender os processos da Educação Escolar no Território Urbano dos moradores dos alagados (Igarapé Ambé) antes da (UHE) Belo Monte, a partir de suas memórias. Busca-se também, identificar os impactos socioeducacionais entre os moradores dos alagados que residiam no Igarapé Ambé enquanto reassentados no Ruc Jatobá na condição de migrantes e ainda analisar as implicações teóricas das “continuidades” e “descontinuidades” da Educação Escolar ofertada para os alunos do Reassentamento Jatobá. Este estudo é de grande valia para os profissionais de educação que atuam no Ensino Médio Regular e Mundiar (EJA), pois poderá contribuir para a reflexão da prática pedagógica sobre os impactos causados na educação destes jovens com essa prática. Gostaria de ressaltar que sua participação será voluntária, portanto você não receberá nada por isso, nem terá qualquer despesa financeira, e consiste em permitir que tenhamos acesso a sala de aula, laboratório de informática, fichas do desempenho escolar dos alunos, gravações e imagens dos encontros realizados ao longo da pesquisa. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e a qualquer tempo estará livre para participar ou recusar-se. Em nenhum momento você será identificado, pois, será adotada uma codificação para garantir o anonimato, com isto, seu nome não constará em nenhum registro da pesquisa. Gostaria de informar que você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de dois anos, e após esse tempo serão incinerados. Este termo de consentimento encontra-se impresso em 02 (duas) vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você, todas as folhas desse documento deverão ser rubricadas.

Eu, _____, declaro que fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, concordando em participar da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. A pesquisadora coloca-se a inteira disposição.

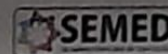
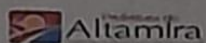
Roselene Feiteiro de Melo, End: Rua Coronel José Por Fírio nº 1460; e-mail: roselameira@hotmail.com, telefone de contato: (93) 991711674.

Santarém-Pa ----/----/----

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEF CEPEC

ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE ALTAMIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
E.M.E.F CENTRO EDUCACIONAL PEQUENO CIDADÃO

MEMORIAL DA GESTÃO ESCOLAR - 2013 a 2016

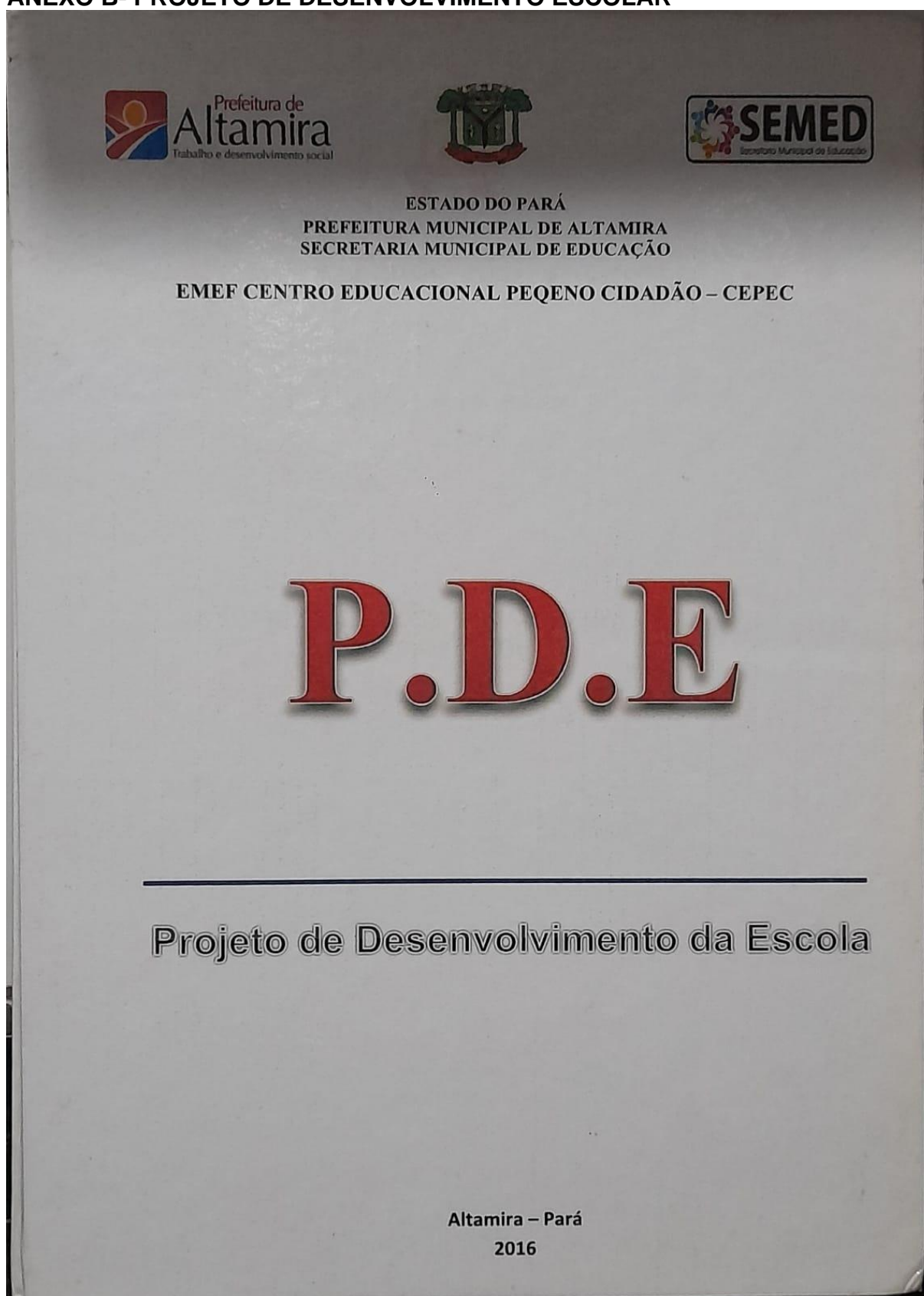
EMEF CENTRO EDUCACIONAL PEQUENO CIDADÃO



Altamira – PA

2016

ANEXO B- PROJETO DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR



Fonte: (PPP, 2016)