



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**

BENEDITO NUNES SACRAMENTO

**POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO MODULAR NO PARÁ: PRINCÍPIOS,
DIRETRIZES E PRÁTICAS FORMATIVAS PARA JUVENTUDE DO CAMPO NA
AMAZÔNIA**

**CAMETÁ – PARÁ
2018**

BENEDITO NUNES SACRAMENTO

**POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO MODULAR NO PARÁ: PRINCÍPIOS,
DIRETRIZES E PRÁTICAS FORMATIVAS PARA JUVENTUDE DO CAMPO NA
AMAZÔNIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, do Campus de Cametá, Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Educação Básica, Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva.

**Cametá – Pará
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da
Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)

- S123p Sacramento, Benedito Nunes
Política de ensino médio modular no Pará: princípios, diretrizes e práticas formativas para
juventude do campo na Amazônia / Benedito Nunes Sacramento. — 2018
187 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura
(PPGEDUC), Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá,
2018.
Orientação: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
1. Política. 2. Políticas Educacionais. 3. Ensino Médio Modular. I. Silva, Gilmar Pereira da,
orient. II. Título
-

BENEDITO NUNES SACRAMENTO

**POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO MODULAR NO PARÁ: PRINCÍPIOS,
DIRETRIZES E PRÁTICAS FORMATIVAS PARA JUVENTUDE DO CAMPO NA
AMAZÔNIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, do Campus de Cametá, Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Educação Básica, Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Cametá, 26 de junho de 2018.

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (Orientador)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (Avaliador Interno)
Universidade do Federal do Pará - UFPA

Profª. Drª. Maria das Graças da Silva (Membro Externo)
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Dedico este trabalho a minha mãe Maria Trindade Nunes Sousa, por ser uma pessoa simples e que apesar das dificuldades sempre lutou para que eu continuasse estudando e concluísse os estudos e por ela ser guerreira e não se deixar abater nos momentos difíceis pelos quais passamos em nossa vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por estar ao meu lado em todos os momentos de minha vida, pelas conquistas alcançadas e, principalmente, pela realização desta dissertação de mestrado.

À Universidade do Federal do Pará pela oportunidade do curso de mestrado acadêmico no município de Cametá e a todos que estão envolvidos com o programa de pós-graduação em educação e cultura, pelo apoio e convívio durante o desenvolvimento do curso.

Aos professores que não mediram esforços em compartilhar seus conhecimentos, tais como a professora Odete da Cruz Mendes e o professor Doriedson do Socorro Rodrigues, assim como os demais que foram essenciais para minha formação enquanto pesquisador.

Agradeço, principalmente, ao professor Dr. Gilmar Pereira da Silva, meu orientador, que é uma pessoa excepcional que o tenho como exemplo. Pessoa humilde que sempre está disposto a contribuir com a sociedade, dono de um coração bondoso que sempre me ajudou nos momentos de inquietação para que concluíssemos este trabalho.

Agradeço a meus familiares por todo amor a mim concedidos. À minha mãe Maria Trindade Nunes Sousa, que com seu jeito simples contribui me dando suporte para que hoje eu estivesse alcançando este grau de estudo. Aos meus irmãos, pela força, motivação e incentivo que foram de suma importância na conclusão desta etapa da minha vida.

Aos meus amigos da turma de Mestrado em Educação e Cultura – 2016, em especial aos meus amigos da linha educação básica: Raimundo Nonato Gaia Correa, Marcelo Barros Capela, assim como, ao Divino Rogério Cardoso da Silva, pela paciência e força nos momentos de dificuldades no decorrer da pesquisa e a todos os amigos e colegas que, direta ou indiretamente, contribuíram e foram fundamentais para a realização deste trabalho.

RESUMO

A pesquisa, intitulada “Política de ensino médio modular no Pará: princípios, diretrizes e práticas formativas para juventude do campo na Amazônia” tem como objetivo analisar o ensino médio modular como política de atendimento da juventude do campo, no contexto de Cametá, para problematizar a concepção de formação proposta pelo Estado, considerando as orientações oficiais do SOME e os princípios e diretrizes da educação do campo. O estudo conta com uma abordagem baseado no Materialismo Histórico e Dialético e segue os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica acerca do tema em estudo, observação *in lócus* na vila de Juaba e aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com a direção da 2ª Unidade Regional de Educação – URE/Cametá, com a direção da E.E.E.M. Prof.^a Osvaldina Muniz – que coordena o SOME – e com professores que atuam na comunidade escolar em questão. A pesquisa de campo teve como meta reunir informações que possam contribuir para a análise do objeto investigado considerando, assim, meios que permitam a reflexão e a contradição e, com isso, motivar uma nova descoberta no campo do conhecimento. Para fundamentar a análise, o pensamento marxista contribui com a interpretação dos dados, levando em conta as categorias como o princípio da mediação, da contradição e da totalidade. Nesse sentido, seguem os autores que corroboram com o texto: destacam-se Carnoy (1987), Corrêa (2005), Cury (1995), Freire (1996; 2011), Frigotto (2004; 2011), Krawczyk (2004; 2009), Kopnin (1978; 1993), Kosik (1976; 1978), Kuenzer (1988, 2009), Machado (1998; 2009), Ramos (2004; 2005), Oliveira (2004; 2009), dentre de outros. Na análise, compreendeu-se que os princípios e diretrizes do ensino médio modular têm colaborado com a formação da juventude do campo, pois se constituem como um conjunto de ações e metas com abertura para adequação das práticas formativas escolares. Contudo, a pesquisa demonstrou a falta de políticas operacionais tais como: infraestrutura adequada aos alunos e professores, transporte, merenda escolar com qualidade e regularidade, além de suporte técnico, didático e pedagógico, dentre outros. O que se nota é que o Estado em parte se mantém “neutro” de sua responsabilidade com a educação. Destaca-se ainda as limitações do SOME em se garantir enquanto uma política ativa para a juventude.

Palavras-chave: Política. Políticas Educacionais. Ensino Médio Modular.

ABSTRACT

The research, entitled "Modular middle school policy in Pará: principles, guidelines and formative practices for youth in the countryside in the Amazon", aims to analyze modular high school as a policy for the care of youth of the countryside, in the context of Cametá, to problematize the conception of training proposed by the State, considering the official guidelines of the SOME and the principles and guidelines of the education of the field. The study has an approach based on Historical and Dialectical Materialism and follows the following procedures: bibliographical review on the topic under study, observation in locus in the town of Juaba and application of questionnaires and semi-structured interviews with the direction of the 2nd Regional Education Unit - URE/Cametá, with the direction of E.E.E.M. Prof. Osvaldina Muniz - which coordinates the SOME - and with teachers who work in the school community in question. Field research had the goal of gathering information that could contribute to the analysis of the object investigated, thus considering ways that allow reflection and contradiction and, with that, motivate a new discovery in the field of knowledge. To base the analysis, Marxist thought contributes to the interpretation of data, taking into account categories as the principle of mediation, contradiction and wholeness. In this sense, the following authors corroborate with the text: stand out Carnoy (1987), Corrêa (2005), Cury (1995), Freire (1996; 2011), Frigotto (2004; 2011), Krawczyk (2004; 2009), Kopnin (1978; 1993), Kosik (1976; 1978), Kuenzer (1988, 2009), Machado (1998; 2009), Ramos (2004; 2005), Oliveira (2004; 2009), among other. In the analysis it was understood that the principles and guidelines of modular high school have collaborated with the formation of the youth of the field, since they constitute as a set of actions and goals with openness to adequacy of the school formative practices. However, research has shown the lack of operational policies such as: adequate infrastructure for students and teachers, transportation, school meals with quality and regularity, as well as technical, didactic and pedagogical support, among others. What is noticeable is that the State in part remains "neutral" of its responsibility to education. Highlights itself still the limitations of SOME in it securing itself as an active policy for youth.

Keywords: Politics. Educational Policies. Modular High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CUNTINS	Campus Universitário do Tocantins/UFPA
DEMP	Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPECART	Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura/UFPA
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
UFPA	Universidade Federal do Pará
URE	Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
O PROBLEMA	15
AS QUESTÕES NORTEADORAS	15
OS OBJETIVOS	15
<i>Objetivo geral</i>	15
<i>Objetivos Específicos:</i>	16
PROCEDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	19
EXTRUTURA DA EXPOSIÇÃO	28
 CAPÍTULO I - O PAPEL DO ESTADO NAS CONFORMAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTEXTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NO PARÁ	30
1.1 O ESTADO E SUAS INTERFACES NA OFERTA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	30
1.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS MARCOS REGULATÓRIOS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	42
1.3 ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DE JOVENS NO BRASIL	53
1.4 POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO PARÁ: ANALISANDO O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR.....	66
 CAPÍTULO II - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DA JUVENTUDE DO CAMPO NA AMAZÔNIA: O SOME COMO EXPERIÊNCIA	79
2.1 CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIRETRIZES E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	79
2.2 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DA JUVENTUDE DO CAMPO	89
2.3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO MODULAR NA AMAZÔNIA	100
2.4 O SOME COMO POLÍTICA PÚBLICA NO PARÁ E SUAS CONTRADIÇÕES	110
 CAPÍTULO III - ENSINO MÉDIO NO PARÁ E AS VOZES DOS SUJEITOS	123
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA.....	123
3.2 DIAGNÓSTICO/BASE DE DADOS DO SOME DA 2ª URE-CAMETÁ/PA	126
3.3 FORMAÇÃO DA JUVENTUDE: REGULAMENTAÇÃO, DIRETRIZES, GESTÃO E FINANCIAMENTO DO SOME	129
3.4 PRÁTICAS FORMATIVAS PARA A JUVENTUDE E A CONCEPÇÃO SOBRE O SOME.....	143
 CONCLUSÃO	161

REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO A DIREÇÃO DA 2ª URE – CAMETÁ.....	178
APÊNDICE B – DIAGNÓSTICO/BASE DE DADOS QUANTITATIVOS 2ª URE – CAMETÁ	180
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA À DIREÇÃO DA EEEM. PROFª OSVALDINA MUNIZ.....	182
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – 2ª URE	186
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR DE PROJETO DE PESQUISA – ESCOLA SEDE.....	187
APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – PROFESSOR	189

INTRODUÇÃO

A educação escolar do nível básico caracteriza-se pelo processo de integração e formação do sujeito. Partindo desse pressuposto, o ensino médio modular tem como finalidade o desenvolvimento das habilidades humanas de forma geral, proporcionando condições necessárias à aquisição dos conhecimentos e considera, de certa forma, as necessidades sociais dos jovens, uma vez que a prática de convivência depende da elaboração dos saberes que ora tornam-se instrumentos importantes de realização pessoal, subjetivo e coletivo, dentro de sua comunidade de pertencimento.

Nesse sentido, o ensino médio, como parte da educação básica, segundo o princípio da Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 35, é considerado etapa com duração mínima de três anos permitindo a consolidação e o aprofundamento adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos. Ainda nesse Artigo em questão da LDB, nos parágrafos II e III, a lei supracitada estabelece a preparação básica para o “[...] trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores”, com aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e também a Lei nº 10.172/2001 que consolidaram as políticas de educação com o Plano Nacional de Educação (PNE) para o ensino médio, bem como o Decreto nº 2.208, de 17/04/1997, ao regulamentar a educação profissional, incluiu o parágrafo 2º do artigo 36 que impossibilitou a construção de um projeto de ensino médio que integrasse a formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo.

Quanto a Lei nº 13.005/2014, pode-se dizer que ela estabelece no artigo 2º as diretrizes do PNE: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania contra as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho, cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Os instrumentos legais vigentes na educação pública permitem entender a lógica do sistema de educação bem como a sua problematização no contexto da Amazônia. Sendo assim, sendo assim questiona-se como o ensino médio modular vem atendendo as diferentes vilas, comunidades ribeirinhas e região de estradas no município de Cametá, oferecendo ensino e

promovendo formação para jovens que são impossibilitados financeiramente de se deslocar e manter-se na sede do município. E essa oportunidade que é oferecida revela a importância no atendimento da educação no interior ribeirinho da Amazônia, o que facilita de certa forma o acesso à educação e oportuniza a continuidade de estudos para sujeitos trabalhadores que sobrevivem nas regiões afastadas da sede do município, atendendo, desta forma, o expresso na lei.

Uma dessas comunidades atendidas pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), regulamentado pela Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014, que dispõe sobre o funcionamento do sistema, é a Vila de Juaba que fica situada na Microrregião do Baixo Tocantins no município de Cametá/PA, onde constituiu o *lócus* da investigação.

A pesquisa justifica-se pela importância do ensino médio para a comunidade que se encontra distante dos centros urbanos e pelo significado que o projeto apresenta à população atendida, por ser, talvez, uma das poucas oportunidades que os alunos têm de estudar. Nesse sentido, há necessidades de estudos que permitam entender de que maneira ocorre a formação do ensino médio do sistema modular e como isto reflete nos resultados das políticas educacionais na região Tocantina para os jovens.

Sendo assim, o interesse por essa investigação surgiu a partir de um estudo de iniciação científica no período em que fui pesquisador bolsista PIBIC na UFPA/Campus Cametá, no período de março a agosto de 2015, na pesquisa intitulada “Políticas públicas para o ensino médio do campo no Pará: a definição do sistema de organização modular de ensino (SOME) como política educacional para o ensino médio no campo”. A partir deste estudo, tivemos indicadores de que o ensino médio modular, apesar das dificuldades que alunos e professores enfrentam no cotidiano, contribui para a formação dos jovens filhos de trabalhadores, no sentido de continuarem seus estudos para além do ensino fundamental.

Além do mais, a investigação permitiu a ampliação dos conhecimentos para a vida pessoal e profissional, uma vez que o estudo possibilitou a aquisição de saberes e práticas sociais que levam a compreender como que as políticas educacionais estão envolvidas diretamente no processo de formação dos alunos e das famílias, pois trata-se de um fenômeno complexo onde os sujeitos de uma forma ou outra recebem influências dessas políticas.

Contudo, a nível de pós-graduação (mestrado) fez-se necessário investigar e analisar como o ensino médio modular vem sendo tratado no sistema de ensino da rede estadual e se as prerrogativas, princípios e normatização atende a formação de jovens filhos (as) de trabalhadores (as), nos seus contextos locais e regionais da Amazônia, uma realidade distinta

que exige políticas educacionais específicas, para assim responder às necessidades de vida dos educandos.

Quando trata-se de Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, aparecem inúmeras problemáticas que vão além de meras falhas estruturais, onde podemos destacar a falta de escolas, de recurso pedagógico e tecnológico que deixam de auxiliar no processo de aprendizagem dos educandos, um descaso do governo estadual, que nem sempre dá o suporte que o sistema precisa, deixando a desejar, uma vez que esta modalidade de ensino é de responsabilidade do Estado que em parte nega o apoio necessário das políticas públicas para a juventude, o que dificulta o funcionamento e oferta do ensino pelas redes de educação, haja vista que quase sempre não se investe em infraestrutura que proporcione condições adequadas para o ensino médio modular nas localidades interioranas.

Para tanto, é necessário entender as dificuldades pelas quais passa esta modalidade de ensino médio e a sua importância para a formação dos jovens. Assim, a investigação buscou analisar as políticas públicas e seus reflexos para o ensino, de modo que possamos identificar o tratamento do governo com a educação para a juventude revendo os novos desafios que são impostos a educação do ensino médio modular no interior da Amazônia.

Nesse sentido, a pesquisa adquire relevância social e política na medida em que permite conhecer os efeitos e impactos (positivos ou negativos), da educação na formação desses sujeitos sociais, de maneira que a produção dos conhecimentos se torna instrumento necessário no desenvolvimento de políticas educacionais que englobe as peculiaridades específicas da comunidade escolar a qual está envolvido.

O ensino médio modular está estabelecido nas vilas, entre estas, Juaba e demais localidades, assim como comunidades de estradas. Apresenta condições desfavoráveis para a formação do aprendiz, pois falta infraestrutura física escolar, cadeiras, recursos didático pedagógicos, atualização dos conhecimentos dos professores, transporte escolar. Destaca-se, também a neutralidade do Estado como colaborador das políticas educacionais de ensino para a juventude, destacando como grande limitador a ausência de um processo de gestão presente.

Outros problemas também contribuem por dificultar a manutenção do sistema nessas comunidades assistidas pelo SOME, na medida em que faltam também docentes com formações específicas em determinadas áreas, além de suporte para trabalhar devido as longas distâncias das localidades e espaços para residir no período do circuito decorrente das aulas.

É importante destacar que o ensino médio modular se expandiu no interior do Estado com a finalidade de atender a população jovem, que exige educação. No entanto, observa-se que o ensino médio não tem apresentado na sua totalidade uma qualificação esperada, a

pesquisa nos mostra que o Estado tem limitado suas responsabilidades, não proporcionando a chamada equidade no que diz respeito à preparação dos jovens para integração e participação nas políticas públicas, ou pelo menos tem participado de forma limitada.

O PROBLEMA

Quanto a problematização e para a compreensão de como funciona as políticas educacionais, para a juventude na Amazônia, formulamos a seguinte interrogação: Como o ensino médio modular se constitui como política de formação da juventude do campo na Amazônia, no contexto da Escola Dr. Ângelo Custódio Corrêa, localizada na vila de Juaba no município de Cametá/PA?

AS QUESTÕES NORTEADORAS

Com base no problema de pesquisa, apresento as seguintes questões norteadoras e como desdobramento para o desenvolvimento do estudo:

- a) Como são determinadas as políticas educacionais para o ensino médio no âmbito do SOME?
- b) Como as políticas educacionais são implementadas no Estado do Pará?
- c) Qual relevância social da política educacional do SOME para os jovens do campo da E.M.E.F. Dr. Ângelo Custódio Corrêa da vila de Juaba, Cametá/PA?

OS OBJETIVOS

Objetivo geral

A pesquisa tem por objetivo geral: analisar o ensino médio modular como política de atendimento da juventude do campo no contexto de Cametá para problematizar a concepção de formação proposta, considerando as orientações oficiais do SOME e os princípios e diretrizes da educação do campo.

Objetivos Específicos:

- a) Identificar como são determinadas as políticas educacionais para o ensino médio modular;
- b) Compreender como as políticas educacionais são implementadas no Estado do Pará;
- c) Refletir sobre a relevância social, política e educacional do SOME para os jovens da Escola Dr. Ângelo Custódio Corrêa da vila de Juaba, Cametá/Pa.

O objeto de estudo desta pesquisa é a formação da juventude do campo na Amazônia. Adotou-se como método o materialismo histórico dialético e seguiu os seguintes procedimentos para a realização da pesquisa: revisão bibliográfica acerca do tema em estudo, pesquisa de campo com observação *in lócus* na vila de Juaba, aplicação de entrevistas semiestruturadas com a direção da 2ª Unidade Regional de Educação – URE/Cametá, com a direção da E.E.E.M. Prof.^a Osvaldina Muniz que coordena o SOME no município de Cametá e com 5 professores que atuam na comunidade escolar em questão.

Os sujeitos entrevistados, como por exemplo: a direção da 2ª URE/Cametá: é a pessoa que administra e gesta as políticas de educação na regional que compreende Cametá, Limoeiro do Ajuru, Baião, Mocajuba e Oeiras do Pará, tendo conhecimento das normas legais, técnicas e burocráticas que determinam as ações educacionais da 2ª URE. A direção da E.E.E.M. Prof.^a Osvaldina Muniz: é o sujeito que administra a escola do qual os professores que trabalham no SOME, ficam sob a sua responsabilidade no que diz respeito a reuniões, lotação e informações acerca das finalidades educacionais da SEDUC; a escolha dos 5 professores se deu pelo fato que eles já trabalham há vários anos no SOME no circuito pertencente a vila de Juaba e conhecem as realidades e dificuldades que enfrentam no dia a dia de suas atividades escolar.

A pesquisa de campo teve como meta reunir informações que pudessem contribuir para a análise do objeto investigado. Segundo Marconi e Lakatos (1982.p,142), se “caracteriza pela geração e coleta de dados, movimento este que tende a contribuir com o fenômeno pesquisado”, considerando assim meios que permitem tanto a reflexão quanto a contradição, do qual pode gerar uma nova descoberta no campo do conhecimento e na instituição pesquisada são articuladas as diferentes ações que contribuem com a formação da juventude, haja a vista

que, esta tem um campo vasto de experiências que compõem o seu universo educacional e cultural.

De acordo com Cury (1995, p. 25), tais articulações mobilizam ações humanas revelando que:

Essas relações significativas se estabelece como meios que abrangem o espaço das práticas sociais e compreende o processo da realidade em seu dinamismo. Compreender esse processo implica um ato de apropriação pelos sujeitos humanos, do determinante estrutural. Tal ato de apropriação torna-se possível através destes meios abrangentes que são as categorias. Isso significa que elas por si só não ordenam os fenômenos, mas a perspectiva mais ordenada e abrangente que dão ao real, permite aos sujeitos humanos que dela se apossam de uma forma de atuação mais objetiva.

Estas características, demonstram que o fenômeno educativo, passa por uma apropriação de saberes e práticas sociais correlacionados com determinada estrutura do qual baseiam-se as reações pertinentes à construção dos conhecimentos relativos às necessidades humanas ordenadas e direcionada para fins da própria existência.

Para a coleta de dados foram selecionados profissionais da educação, tais como a direção da 2ª URE, direção da escola sede e professores. A coleta de dados efetivou-se por meio de entrevistas semiestruturadas com perguntas que foram aplicadas notadamente sobre a política de ensino médio modular para a juventude, do qual trataram-se de um conjunto de questões que permitiram a formação de conceitos e ideias referentes ao ensino médio modular, considerando o seu contexto histórico e a sua organização, sistematização, formação e resultado, bem como uma visão mais ampla da estrutura educacional do ensino médio modular na região.

As entrevistas contribuíram para análise do objeto pesquisado, pelo fato de possibilitar uma compreensão do objeto de pesquisa, uma vez que se compreende que o movimento dialético, segundo Kopnin (1993, p. 225), “possibilita o desenvolvimento do pensamento lógico e suas leis dos quais revelam condições necessárias para o entendimento de fenômeno estudado”. Desse modo, a pesquisa traz elemento da educação como resultado da própria ação do homem no mundo que, por meio de sua interação e participação nas transformações das realidades históricas e sociais, permite compreender as práticas de conhecimentos que se materializam por meio das ações humanas.

De acordo com Brandão, (2007, p. 36), a “educação abrange diferentes situações e realidades sociais, porém, é necessário compreender como o fenômeno educativo é constituído pelos sujeitos e o que isto pode representar no seu cotidiano”. É, portanto, uma relação dialética

de construção de conhecimentos que permita uma análise para os fatos, relacionados dentro do contexto social.

A pesquisa aponta que a partir desse momento, foi possível obter resultados relativos a estruturação e movimentação da ação educativa no sistema de ensino médio modular, pois a definição de construção de conhecimentos são variantes que depende do contexto histórico do qual os indivíduos estão inseridos, onde adquire-se a base para uma retomada de uma possível verificação da correspondência que este pode promover para a sociedade, pois, a contradição é o meio mais apropriado para ressignificar os saberes e práticas sociais.

O materialismo histórico-dialético na sua essência é um método capaz de gerar compreensão sobre o SOME como política pública de ensino médio para a juventude a partir da noção de totalidade, mediação, podendo apontar contradições importantes a respeito do estudo em questão. Como categoria de análise definimos as seguintes: Estado e políticas educacionais; ensino médio no Brasil; política educacional no Pará; ensino médio modular, juventude, educação do campo.

Para tanto, a opção teórico-metodológico deve ser bem definida, daí seguir para o materialismo histórico-dialético que segundo Kuenzer (1988, p. 55) “toma a dialética como lógica e teoria do conhecimento” visando, com isso, rever as contradições do saber científico e as possibilidades para a reelaboração de novas experiências que determinam outros conhecimentos.

No entanto, refletir sobre o ensino médio modular para a formação da juventude exige o reconhecimento de suas diversidades culturais, bem como suas implicações e contradições, onde se possa exprimir as máximas relações e os constantes movimentos no qual se encontra, revelando a dinâmica dialética e seus reflexos na formação de jovens de modo geral e específicos, onde buscam adequar suas habilidades, não somente para o mercado de trabalho, mas também para exercitar a cidadania e obter melhorias de padrão de vida que, muitas vezes, não chegam a se concretizar por razões diversas, levando então, a servir aos interesses particulares da burguesia, classe dominante na sociedade capitalista.

Portanto, essa pesquisa buscou conhecer o processo de formação de jovens do sistema de ensino modular, aprimorando novos conhecimentos, que possibilitem na intervenção de ações educativas reais que estejam de acordo com as necessidades de vivências e práticas sociais dos jovens, uma vez que a educação escolar permite alcançar tais finalidades na medida que a ação educativa está de acordo com o mundo social dos sujeitos.

PROCEDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para desenvolver a presente pesquisa cujo fenômeno situa um objeto que se insere no campo de conhecimentos das ciências humanas – a educação – torna-se necessário tomar como base a abordagem qualitativa cujos fundamentos permitem uma aproximação da realidade, considerando as distintas articulações entre os elementos que interferem nessa mesma realidade de modo a tornar possível as análises. Concernente a esses princípios percebe-se a pertinência do materialismo histórico e dialético como referencial teórico metodológico, pois:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracteriza a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo se apoiava em concepções idealista da sociedade humana (TRIVINOS, 1987, p.51).

Contudo, compreender que o materialismo histórico leva em consideração a totalidade pressupõe dizer que a análise do objeto investigado, embora esteja dentro de um todo, mas as relações sociais produzem explicações para convergir para um dado resultado, uma vez que a lógica racional aponta para a descrição e desvela os possíveis fatos relacionados a objeto pesquisado. Assim, a educação escolar, enquanto uma caracterização destes saberes, envolve sujeitos e relações de práticas educativas que se reformulam de acordo com as necessidades e realidades históricas de épocas diferentes, das quais necessitam ser refletidas e problematizadas de forma que o homem tenha a capacidade de repensar para reconstitui-lo no sentido de atender suas necessidades sociais.

Para tanto, a delimitação do objeto pesquisado, implicou em uma opção teórico-metodológico bem definida, daí seguir para o materialismo histórico-dialético que segundo Kuenzer (1988, p. 55) “toma a dialética como lógica e teoria do conhecimento” visando com isso, rever as contradições do saber científico e as possibilidades para a reelaboração de novas experiências que determinam outros conhecimentos.

De acordo com Cury (1995, p. 14) é necessário considerar:

A educação e sua análise, então, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. Ela manifesta essa totalidade, ao mesmo tempo que participa na sua produção. Tal manifestação se dá na própria estruturação capitalista dessa totalidade. A educação então não reproduz as relações de classe, mas estas se fazem presentes na educação, articulando-a com a totalidade.

Para uma compreensão da educação como elemento imprescindível para o desenvolvimento da organização de ações que movimentam, articulam e determinam formas de convivências, saberes e práticas sociais de sociabilidades de conhecimentos, e para uma análise precisa e necessária, deverá ser levada em conta a totalidade histórica e social manifestada na educação. Esta caracterização ocorre na própria estrutura capitalista de tal totalidade, embora, a educação não reproduza as relações de classes, mas, está se articulando com a totalidade, para assim, compreendermos a sua materialidade e prática social.

Assim, o elenco de categorias metodológicas para Cury (1995, p. 14)

[...] que se pretende evidenciar se abre a duas dimensões, uma que se apresenta a relação historicizante, isto é, toda a produção social, no seu mais amplo sentido é determinada pelas condições sociais que caracterizam uma sociedade, no nosso caso, a capitalista.

Isto, então, implica compreender a produção do modo de existência sob o capitalismo que firma com a divisão da sociedade em classes e suas consequências nas desigualdades. Neste sentido, há um equívoco das “categorias das teorias pedagógicas que decorre da posição ocupada pelos agentes sociais que as elaboram no processo de produção de existência”, (CURY, 1995, p. 14) pois, uma vez que, a construção de seus conhecimentos está integrada a uma totalidade e que na relação capitalista produz distintas formas de produção, viabilizando interesses de classes sociais.

O outro ponto desta discussão, trata-se de colocar de modo didático, sem esgotar as virtualidades da proposta, as categorias da contradição, totalidade, mediação que exige a explicação e exploração das outras, tornando-a necessário para ser analisada na sua totalidade, buscando com isso, perceber as possibilidades, impasses e condições para uma reconstrução de outros saberes, que estejam relativamente associados a prática social.

Deste modo “discutir as contradições é expor de modo mais abrangente referências metodológicas que evidenciem aquilo que o discurso dominante esconde” (CURY, 1995, p. 16). Trata-se de uma análise que identifica a educação tendo a sociedade como pano de fundo de seu desenvolvimento, o que as vezes tem o sentido hegemônico que evidencia a ocultação de divisão de classe e de conhecimento para esconder as realidades históricas e sociais.

Contudo, é necessário visualizar cada “ponto de vista do método de produção do conhecimento, as críticas a utilização exclusiva da lógica formal mostraram seus limites, quando a proposta metodológica tem compromisso com transformação da realidade” (KUENZER, 1988, p. 56), ou seja, o fenômeno educativo, precisa ser analisado a partir da

historização da realidade social, numa visão total e contraditória, uma vez que envolvem relações capitalistas e interesses de classes que permite assim, problematizar a realidade para buscar sua transformação.

É preciso ter clareza de que a “ciência quer regras rigorosas de dedução, quer de sistemas de categorias que sirvam de base à imaginação produtiva, à atividade criativa do pensamento no domínio de novos objetos da realidade” (KOPNIN, 1978, p. 78), ou seja, a ciência precisa ser entendida a partir de regras rigorosas que considerem a dedução ou via de sistema de categorias que leva em conta à imaginação produtiva para atividade criativa do pensamento do objeto a ser investigado e tendo como a realidade histórica suas condições e possibilidades de transformações a partir de novos conhecimentos.

A educação escolar do campo investigado, deve considerar a categoria de sujeitos que estão envolvidos na dinâmica de sala de aula a partir de relações que são estabelecidas na organização e determinação da formação de conhecimento visto que:

A metodologia da ciência se esgota na lógica formal de investigação científica, cuja a finalidade é mostrar as leis sincrônicas do conhecimento, através da lógica simbólica. É preciso acrescentar-lhe outra lógica, que permita abranger o objeto em todos os seus pactos, todas as relações, em seu desenvolvimento, automovimento, incorporando a prática humana quer como critério de verdade quer como determinante prático da relação entre objeto e aquilo que o homem necessita (KUENZER, 1988, p. 56).

O método de uma investigação ligado a lógica formal é viável para a pesquisa e não deve esgotar-se apenas na revelação do conhecimento científico, mas que estabeleça um determinado tempo seguindo metas e finalidades e deve acrescentar outra lógica que proporcione para o pesquisador visualizar outros objetos que possam ser analisadas dentro de situações que envolvam relações e mediações em seu desenvolvimento, uma ação que incorpora a prática humana como critério de verdade relativa diante daquilo que se está querendo conhecer ou saber.

Sendo assim, o SOME como política pública educacional, pode revelar práticas pedagógicas que não sejam favoráveis para a formação dos jovens de maneira crítica e consciente, que não possibilite a autonomia como princípio de liberdade e expressão do pensamento manifestada nas artes e nas práticas culturais do grupo envolvido. Contudo precisa-se então, de reflexões que permitiu através desta pesquisa conhecer a realidade de ensino, do objeto investigado, para que seja entendido além da lógica formal da ciência, sendo, necessário trazer categorias metodológicas para a pesquisa apontada por Kuenzer (1988, p. 64), como

práxis social; totalidade; contradição; mediação e que tem como base o materialismo histórico explícito nos enunciados a baixo.

Práxis social, mostra que o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento, que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico, ou seja, através do efeito movimento da teoria para a prática e desta para a teoria na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude, a teoria seja produzida e expressa na literatura, será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como meio inicial e provisório a ser reconstituído e transformado na sua relação com o objeto de investigação.

O trabalho então, busca compreender como a práxis vem se desenrolando nos processos formativos dos jovens no contexto escolar, uma vez que, esta produção não se limita apenas às mudanças, mas também às permanências, um movimento que está relacionado com as ideias e práticas sociais, associadas as experiências do dia-a-dia escolar, onde a formação escolarizada tem um peso importante para as atividades de trabalho no mercado produtivo.

Faz-se necessário também, a partir desta concepção, compreender o efeito do movimento da teoria para com a prática, levando em consideração a superação da dimensão do fenômeno, permitindo a visualização do aparente objeto de maneira concreta. O pesquisador deve ter uma visão apurada para poder perceber com clareza a descoberta do que aparentemente estava ‘oculto’, visto que:

A realidade não se apresenta imediatamente aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade (KOSIK, 1976, p.13).

A realidade não se mostra de imediato e pode estar implícita para os sujeitos que estão a investigar determinados objetos. Sendo assim, a teoria já é uma produção expressada em determinado conhecimento, no entanto, demanda da compreensão do empírico, tomando sempre como marco inicial e provisório a ser elaborado a partir de sua problematização em relação com o objeto da pesquisa, do qual o pesquisador está interessado pela investigação.

Nesse sentido, entende-se que a educação escolar é um fenômeno social, caracterizado pelas relações humanas e seus problemas, e não se apresenta imediatamente aos homens, necessitando do uso de estratégias para apreender o real que não está visível aos nossos olhos.

Nessa investigação buscou-se, primeiramente, problematizar o ensino médio modular para se saber os efeitos das políticas públicas formativas para a juventude do campo, daí as observações, a pesquisa de campo, a análise de questionários entre outros instrumentos para obter as informações, das quais serviram de base para reconstrução de novos conhecimentos.

A categoria totalidade, no materialismo histórico dialético, demonstra o objeto de pesquisa como expressão da relação dialética que se estabelece entre as bases materiais de produção e a concepção de mundo, educação e trabalho dominante. Manifesta e apresenta-se como manifestação das relações sociais mais amplas, presentes nesta etapa do desenvolvimento do processo produtivo marcado pela globalização da economia, pelas inovações tecnológicas e pelas novas alternativas de gestão, que determinam o novo projeto pedagógico de educação de diferentes trabalhadores.

Contudo, a totalidade do objeto pesquisado deve ser levado em conta, considerando o princípio educativo do novo, uma expressão da relação dialética que se estabelece entre o objeto, a teoria e prática social manifestada pelas relações de convivências dos sujeitos, uma vez que se entende que:

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo assim, não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob seu aspecto imediato: submete-se a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem perdem a fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediados, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade (KOSIK, 1976, p. 21).

A partir dessa dinamicidade e movimento que se quer entender o fenômeno educativo dentro da sociedade, uma vez que o fato estudado está necessariamente compreendido na categoria de uma totalidade, razão pela qual a investigação buscou identificar elementos como: Estado e políticas educacionais; ensino médio no Brasil; política educacional no Pará; ensino médio modular; formação da juventude na Amazônia; educação do campo.

Contradição, “a totalidade sem contradição é inerte”, como afirma Hegel (apud Cury, 1995), nada existe no céu e na terra, que não contenha em si o ser e nada, assim, não existe no mundo que não seja um estado intermediário entre o ser e o nada, mas são como “mistura, mas enquanto a relação ativa de contrários em busca da superação, mesmo que conservando o que cada um tem determinado: a incessante conversão de um no outro, e exclusão ativa” (LEFEBVRE, 1978, pp.190-103). Por isso, a pesquisa buscou captar a todo momento o movimento a ligação e unidade resultante da relação de contrários.

Esta caracterização consiste para tanto, rever o objeto pesquisado numa totalidade e suas contradições dentro da lógica do nada que não existe, como do ser que não é o tratar de um processo de análise intermediário que consiste em perceber os movimentos, bem como sua estrutura e meios que levam para um novo estágio de desenvolvimento e produção do conhecimento.

Quanto à mediação, embora para conhecer seja necessário operar uma cisão no todo, isolando os fatos a serem pesquisados e tornando-os relativamente independentes, é preciso ter clareza de que esta cisão é um recurso apenas para fins de delimitação e análise do campo de investigação, no contexto do real nada é isolado. Isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de seu conteúdo, daí a necessidade de trabalhar a categoria mediação de tal modo, procurando a todo empenho buscar a determinação mais simples do objeto de investigação, e poder estudar o conjunto das relações que estabelecem com os demais fenômenos e com a totalidade. Assim, é pertinente entender a educação escolar a partir de sua totalidade, uma vez que a mediação tida como relações entre os fatos e objetos, possibilita esclarecer de maneira consistente na medida que busca explicar, levando em conta diferentes concepções de mundo, conhecimento e realidade histórica.

A enunciação das categorias metodológicas não é suficiente para a definição da metodologia da investigação, fazendo um *link* que corresponde às leis objetivas, sendo consideradas universais, no sentido que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade, isto, revela a capacidade que o pesquisador terá de enunciar as categorias metodológicas, descrevendo de fatos os procedimentos e leis universais que esteja relacionada com o objeto pesquisado.

O materialismo histórico- dialético, utilizado nesta pesquisa, procura identificar o fenômeno educativo dentro de suas respectivas relações históricas e sociais, visando não somente a identificar como ocorre a formação do conhecimento escolar, como também perceber a sua organização; Estado e políticas educacionais; ensino médio no Brasil; política educacional no Pará; ensino médio modular; formação da juventude na Amazônia, educação do campo, permitindo para o pesquisador maior concretude do objeto pesquisado, bem como as ideias e interesses de classe estabelecida na mesma.

Segundo Cury (1995, p. 21) as “categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política”. Contudo, a exposição formal que se segue só ganha sentido, enquanto instrumento metodológico de análise ligado a prática educativa e no contexto de um tempo e um lugar determinado, isto, permitirá com maior precisão, a função interpretativa do objeto real pesquisado, trata para tanto, de refletir as

questões no que diz respeito as condições necessárias para elaboração do conhecimento, considerando o método e suas categorias como elementos importantes na formulação da problemática e reconstrução do saber e prática social.

Assim, Cury (1995) ressalta que:

As categorias não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo movimento no real e no pensamento. Daí o fato de pertencerem no campo do conhecimento, quando indicarem aspectos objetivos dos fenômenos (p. 22).

Desta maneira a investigação dos pressupostos epistemológicos que tem como o método materialismo histórico dialético, por entender que as práticas sociais devem ser analisadas a partir de categorias que não podem ser vistas como formas puras, mas como relativa, dinâmica e em permanente movimentação.

Para tanto, pressupõe elencar as categorias a partir do materialismo histórico dialético considerando o ensino médio modular como política de formação da juventude do campo na Amazônia, como modalidade de educação que tem como mantenedora a Secretária Estadual de Educação do Estado do Pará – SEDUC. Este sistema de ensino tem como finalidade atender as necessidades dos jovens e permitir o acesso à educação, possibilitando a elevação do nível de escolaridade e formação da construção dos conhecimentos.

Os pressupostos teóricos buscaram refletir o ensino médio modular como política de formação da juventude do campo na Amazônia, identificando sua relação com o interesse de classe social e do sistema capitalista, compreendendo suas articulações, materializações e contradições nos processos de formação da construção de novos conhecimentos.

Formação de juventude e ensino médio modular permitiram analisar os pressupostos epistemológicos que sustentam processos tanto da concepção de conhecimento, quanto da construção dos saberes do aprendizado dos jovens consideradas como suas experiências relacionada às necessidades de vida.

De acordo com Kopnin (1993, p. 224) “o desenvolvimento da ciência em geral e o processo de investigação científica em particular se subordina a certas leis e tem sua lógica, cujo o domínio é absolutamente necessário para uma bem-sucedida atividade científica do homem” podendo assim, trazer contribuições importantes a partir dos estudos relacionados com ênfase na sua problematização, análise, interpretação e descrição dos fatos uma vez que:

O resultado da investigação científica de ser aquisição de um novo conhecimento dos fenômenos da natureza e da sociedade. As conquistas mais importantes da ciência no sentido teórico e prático recebe a denominação de “descobrimientos” o problema da

lógica da investigação científica surgiu a princípio sob a forma de pesquisas e construção de uma lógica especial dos descobrimentos científicos (KOPNIN, 1993, p. 224).

Por isso, a pesquisa busca descobrir componentes que integram a estrutura relacionado com o ensino médio modular, como política de formação da juventude do campo na Amazônia, na construção de conhecimentos escolar viabilizando condições que permita o acesso à cultura escolarizada.

O materialismo histórico dialético, por meio de suas categorias, orienta a linha de pesquisa para proceder a investigação que doravante traz novos conhecimentos correlatos aos fenômenos da natureza e da sociedade, no sentido de perceber as construções dos conhecimentos via teoria-prática no intuito de descobrir elementos que definem a problemática. Uma caracterização lógica empírica da investigação científica, tem sua base e fundamentação na epistemologia das ciências humanas principalmente da educação, do ensino e formação.

Contudo, Kopnin (1993, p. 224) afirma que a ciência moderna dispõe de poderosos recursos lógicos:

Em primeiro lugar, um desses recursos é a dialética materialista, que é um método de investigação universal de movimento de pensamento no sentido de novos resultados. As leis da dialética atuam como princípio lógicos de transição a um novo conhecimento, de síntese do conhecimento, que leva a interpretação da gradualidade. A criação de uma nova teoria incorpora como momento obrigatório o surgimento de nova qualidade a negação dos resultados antecedentes como a repetição de alguns momentos desta nova síntese.

Este processo caracteriza-se na pesquisa possibilidades para descobrir novos conhecimentos para a área da educação, uma vez que a dialética trabalha numa perspectiva universal do objeto pesquisado e considera o movimento. A lógica formal como princípios transitórios a um processo de reconstrução de um novo saber, representado pela qualidade. Para tanto, não se pode perder de vista o ponto crucial que é a negação dos resultados que antecedem com a repetição de alguns movimentos de síntese.

Utilizado o materialismo histórico-dialético a pesquisa se evidencia em três momentos distintos: o primeiro se fundamenta nos conceitos epistemológicos dos conhecimentos científicos em “sistemas rigorosos formalizados de processos” (KOPNIN, 1993, p. 225), processos esses que levam à descoberta da estrutura lógica que se formaliza as leis que permite a compreensão do objeto estudado. Aqui, a “análise e a síntese atuam como dois modos opostos demonstração dedutiva sob o método” analítico deduzem-se do “desconhecido, não

demonstrando, as teses cuja a veracidade for anteriormente estabelecida” (KOPNIN, 1993, p.225).

Para Kosik (1976, p. 20) “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. Neste sentido, trazer o fenômeno educativo e seus elementos constitutivos é basicamente refletir a partir da dialética o movimento que revela o conhecimento e as contradições que permite as suas teses e sínteses.

Outrossim, a análise do conteúdo contribui para se compreender como se encontra o SOME, identificando assim, os pressupostos da formação de jovens, bem como suas articulações e determinação na formação de conhecimento. É necessário entender o “mundo da práxis humana e a compressão da realidade humana social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura” (KOSIK, 1976, p.23), ou seja, é composto de diferentes partes que estão dentro de um todo, para assim, representá-lo no mundo social, pressupondo que entende-se que a análise do conteúdo:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, apud TRIVIÑOS 1987, p. 160).

A partir da análise do conteúdo, desprende-se para uma visualização do conjunto de relações humanas onde as comunicações expressam as mensagens que podem ser aferidas, as interpretações e descrições que revelam, a linguagem, o pensamento e todo movimento que constitui ações que interagem nos processos de formação dos conhecimentos, uma vez que a educação se reconstrói dentro dos diversos espaços, manifestando a própria existência do homem. Para tanto, vale ressaltar a afirmação abaixo sobre o método teórico-metodológico de pesquisa:

[...] nenhuma formação teórico-metodológica é garantia de êxito na investigação. Ela é um dos componentes da investigação e deve ser um componente fundamental. Não há pesquisa rica feita por sujeito ignorante, mas só o sujeito culturalmente rico não constitui garantia para o êxito da pesquisa. Quase sempre nós temos uma noção muito linear da pesquisa, sobretudo quando a gente lê as teses. O sujeito formulou hipóteses, encontrou variáveis, fez uma pesquisa riquíssima. Quem faz pesquisa sabe que não é assim. Há idas e vindas, você abandona supostos, tem que reciclá-los, retificá-los, frequentemente a hipótese inicial serviu só como um condutor que foi logo substituído quando você encontrou o rumo (NETTO, 2000, p. 64).

No entanto, acredita-se que o método teórico-metodológico empregado, parte da dimensão concreta do objeto pesquisado e evidentemente pode chegar às dimensões empíricas e subjetivas contidas no gênero humano e que para além da lógica formal, direciona a uma lógica humanista e existencial, embasada numa visão de totalidade dos fatos para o entendimento geral e real do objeto que se busca conhecer. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência mediata das coisas e atingir a sua essência.

EXTRUTURA DA EXPOSIÇÃO

A dissertação estrutura-se mediante três capítulos. No primeiro, por meio de um debate teórico, trata-se de políticas para o ensino médio no Estado brasileiro, trazendo reflexões no sentido de auxiliar o processo de compreensão a respeito de como vem se materializando o ensino médio no País. Pontuamos a formação de jovens no Brasil e seus desdobramentos para a política do ensino médio no Pará, no sentido de compreendermos como se dá esses processos de consolidação da formação da juventude. Subjacente a essa discussão, buscou-se compreender o processo de consolidação da juventude do campo. Estamos a entender que se trata de uma discussão problemática que exige um olhar crítico das realidades que ocorrem a concretização das políticas públicas, dentre estas o ensino médio, uma vez que as ideias e os discursos políticos não têm correspondido, de modo integral, às necessidades formativas da juventude que está situada em contextos geográficos distintos e sofrem fortes impactos no seu desenvolvimento intelectual, histórico e cultural.

O segundo capítulo trata das discussões sobre políticas de educação do campo, com enfoque na formação e identidade da juventude do campo na Amazônia. Destaca-se, assim, as concepções e orientações da educação do campo que refletem as diretrizes e princípios metodológicos que estão fundamentados nas políticas da educação e se desdobram para as questões metodológicas. Analisa-se que o processo de formação dos jovens no ensino médio modular e sua universalização como direito a educação, apesar dos avanços que tivemos nos últimos anos com a quantidade de matrículas, ainda enfrenta dificuldades para atender as demandas da juventude na formação escolar, devido aos fatores geográficos, políticos e ideológicos que permeiam a educação na Amazônia Paraense. O Sistema de Organização Modular de Ensino, apesar de ter se tornado política pública no Estado do Pará, não tem dado

conta de consolidar as políticas de educação focadas nas populações do campo, demonstrando as contradições históricas vivenciadas pela juventude da Amazônia.

No terceiro capítulo apresenta-se o *lôcus* da pesquisa e os dados empíricos coletados na pesquisa de campo, bem como sua descrição, análise e interpretação, articulando com as discussões teóricas realizadas anteriormente nos debates sobre ensino médio especificamente no Estado do Pará, município de Cametá. Compreendeu-se que os princípios e diretrizes do ensino médio modular têm colaborado com a formação da juventude do campo, pois constitui-se um conjunto de ações e metas com abertura para adequação das práticas formativas escolares. Contudo, a pesquisa demonstrou a falta de políticas operacionais tais como: infraestrutura adequada aos alunos e professores, transporte, merenda escolar com qualidade e regularidade, além de suporte técnico, didático e pedagógico, dentre outros. O que se nota é que o Estado, em parte, se mantém “neutro” de sua responsabilidade com a educação. Destaca-se ainda, as limitações do SOME em garantir-se enquanto uma política ativa para a juventude.

Por fim, apresentamos as conclusões da pesquisa.

CAPÍTULO I - O PAPEL DO ESTADO NAS CONFORMAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTEXTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NO PARÁ

Este capítulo vai tratar das políticas para o ensino médio no Estado brasileiro, trazendo reflexões para nos ajudar a compreender como vem se materializando o ensino médio no país. Discutimos, assim, a formação de jovens no Brasil, bem como seus desdobramentos para a política do ensino médio no Pará, de modo a compreendermos como se dá esses processos de consolidação da formação da juventude.

Busca-se compreender esse processo de consolidação da juventude do campo. Trata-se de uma discussão problemática que exige um olhar crítico das realidades que ocorre a concretização das políticas públicas, dentre estas o ensino médio, uma vez que as ideias e os discursos políticos não têm correspondido, de modo integral, às necessidades formativas da juventude que está situada em contextos geográficos distintos e sofrem fortes impactos no seu desenvolvimento intelectual, histórico e cultural.

1.1 O ESTADO E SUAS INTERFACES NA OFERTA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Definir o entendimento do Estado e das políticas educacionais como elemento de materialidade deste no contexto de nossa sociedade, exige reflexões teóricas críticas das quais se possam tecer debates e discussões das diversas configurações desse mesmo Estado, de modo a perceber os elementos fundantes das ideologias, sejam elas econômica, política e jurídica que estão subjacentes a essas políticas educacionais para depreender delas seus sentidos e significados numa sociedade dividida em classes sociais.

Neste sentido, Carnoy (1987) traz o pensamento de Marx para revelar a presença do Estado nas instituições políticas, educacionais, econômicas e culturais evidenciando as contradições existente no mesmo e as possibilidades de transformações a partir das lutas de classe. No dizer de Marx, ela é o “motor” que mobiliza a consciência humana para o reconhecimento da própria existência, nas suas contradições e possibilidades de mudanças.

Sendo assim, trazer as discussões sobre Estado e políticas educacionais no Brasil, para rever seus conceitos, ideias e práticas sociais no âmbito da sociedade, tem grande importância, bem como a história de luta de classe e as contradições inseridas, meios que influenciarão os homens a repensarem seu modo de vida, seus problemas e soluções, do qual permitam revelar as desigualdades sociais entre os sujeitos, apontando melhorias para a própria existência humana no conjunto da sociedade.

A história da humanidade, na concepção Marxista, está correlacionada com relações de poder político, ideológico e interesses de classe, o que obviamente permitirá que o Estado crie normas para disciplinar e controlar os comportamentos dos indivíduos, de modo que as estratégias criadas, como por exemplo, as instituições de ensino, escolas e universidades, também têm como uma das características principais, repassar os conhecimentos, os valores e tradições para as novas gerações, afim de que estas absorvam, como um dos requisitos que integrem as políticas públicas do Estado para sociedade.

Assim, a educação escolar, no seu propósito de organização e sistematização de ações formativas do conhecimento, tem grande relevância na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, contribuindo com a produção capitalista que na sua essência, gera capital e riqueza para a classe dominante, mas contraditoriamente, ela contribui para subsidiar as lutas sociais, possibilitando as transformações das relações entre os homens.

O Estado constitui uma das instituições representativas da sociedade, que cria políticas sociais, dentre estas as políticas educacionais, para promover diferentes ações, que permitam adequar os sujeitos às necessidades do mercado de trabalho em detrimento da sobrevivência, ou seja, essas políticas procuram corresponder aos anseios de uma determinada classe social, mas, também permite o desenvolvimento de consciência política o que contribui para um novo reordenamento da organização e posição do sujeito dentro do espaço em que está atuando.

Contudo, torna-se necessário refletir acerca do Estado, identificando as políticas educacionais dentro de seu controle ideológico e interesses de grupos sociais que mantém forças opostas. Sendo assim, é necessário entender como as concepções demonstram, quem são os beneficiados e as contradições, como resultados de todo um processo histórico de relações humanas que interagem e devem promover possíveis transformações das realidades dos próprios indivíduos.

Discutir sobre o Estado e suas contradições dentro de seus diferentes contextos políticos, históricos e sociais, permitem antes de tudo conceituar, partindo do princípio de que sua organização se define por um conjunto de ideias e interesses de classe, que a partir do poder político estabelecido, buscou criar instituições para formatar sua estrutura, criar leis, normas e

valores afim de disciplinar e controlar os comportamentos humanos, mantendo de certa maneira a ‘ordem’ como garantia da estabilidade política instituída.

Carnoy (1987, p. 19) destaca que “qualquer estudo do sistema educacional não pode ser separado de alguma análise implícita ou explícita dos propósitos e do fundamento do setor governamental”, ou seja, o Estado através do sistema político se estrutura a partir da relação de classe social.

O mesmo autor argumenta que o “Estado é um aparelho para o exercício do poder não visando ao interesse geral, mas servindo aos interesses de um grupo particular – a classe dominante” (CARNOY, 1987, p. 20) que além de ter supremacia econômica no modo de produção, ainda se apropria da força de trabalho alheio, para gerar riquezas e estabilidade ao capital.

O Estado, caracterizado como uma organização política burguesa, embora, a democracia ocupe determinado espaço entre os sujeitos, as formas pelos quais são tratadas são contraditórias e o discurso de igualdade não cabe dentro de tal contexto da população, pois, na concepção de Marx, não é possível, porque o poder do Estado está na mão de determinada classe dominante, que procura estreitar qualquer relação de interesse da sociedade no sentido de integrar e garantir políticas sociais que venham beneficiar aqueles que mais necessitam, e isto, quando se dá, é de modo resumido e superficial.

De acordo com Carnoy (1987) é preciso identificar que eminentemente:

O conceito geral marxista de Estado compreende uma sociedade historicamente determinada onde o Estado age como um comitê da classe dominante, um comitê cuja a função particular é organizar e concentrar o poder repressivo afim de manter o controle da classe dominante sobre a produção (p. 20).

Por meio das relações históricas, Marx compreendia a sociedade constituída dentro do Estado, que ora vai agir a partir da classe dominante e que tal poder repressivo emergido do Estado manterá o controle da própria classe dominante sobre a produção, gerada da exploração da mão-de-obra dos homens nas mais variadas situações de vida.

Dentro de uma correlação de força maior Carnoy (1987) pontua que:

Marx considerava as condições materiais de uma sociedade como a base de sua estrutura social e da consciência humana. A forma de Estado, entretanto, emerge das relações de produção, e não do desenvolvimento geral da mente humana, nem tão pouco do conjunto das vontades dos homens. O Estado capitalista e a expressão política da estrutura de classe inerente à produção. Desde que a burguesia, tem um controle particular da mão de obra no processo de produção, ela também estende sua relação de poder ao Estado e a outras instituições sociais (pp. 20-21)

Sabe-se que as condições materiais de uma dada sociedade, na concepção de Marx, determinariam a sua estrutura social e demonstram que a consciência humana, na sua estrutura, não foge à regra dos processos de produção, caracterizado pela força de trabalho e evidenciado pelo valor convertido em mercadoria, dando ao homem o poder de acumular capital e riqueza.

Na origem do Estado Moderno, estão os interesses de classe e por extensão da classe dominante, haja vista que, seus estatutos normativos e jurídicos, ainda que contraditoriamente atendam aos interesses da classe trabalhadora, na prática as suas bases ideológicas e políticas se sustentam nos pressupostos da produção capitalistas com explícitas vantagens para a classe mais abastada dessa sociedade.

Desde a consolidação da burguesia, o modo de produção capitalista, mantém-se pelas relações de compra e venda de força de trabalho, com a divisão de classe, que determina a produção, uma vez que, o poder do Estado e demais instituições sociais, destacando aqui, o papel das escolas na formação do trabalhador, que permite que educação, seja de fato a única prática social ordenada pelo Estado, para expressar de forma “disfarçado” o compromisso social que tem com a sociedade. Se o Estado representa as relações de produção capitalista, logo, não há interesse comum que justifique sua posição social diante dos eventos mobilizados pela sociedade, já que sua expressão política é representada por um grupo dominante capitalizado.

O Estado capitalista segundo Carnoy (1987, p. 21) “é a resposta à necessidade de mediar o conflito de classe e manter a ‘ordem’, uma ordem que reproduz o domínio econômico da burguesia” na própria produção, advindas das mais diversas atividades laborais do homem. Os conflitos são iminentes e visto como um “barril de pólvora” “preste a explodir”. Por isso, o Estado mantém a “ordem” através das forças policiais militares e judiciais, para intermediar o conflito entre a classe dominante capitalista e os proletariados mão-de-obra produtiva.

De acordo com as ideias de Carnoy (1987, p.21), “Engels desenvolveu o conceito de Estado, quando afirma que o Estado tem origem na necessidade de controle das lutas sociais entre os diferentes interesses econômicos” e, assim, sua variante é mantida pelo maior poder aquisitivo no contexto da sociedade. O Estado tornou-se necessário para intermediar o conflito, preservando dentro dos limites da ordem estabelecidos.

Para Carnoy (1987) Marx e Engels enfatizaram o Estado:

Como um aparelho repressivo da burguesia, um aparelho para legitimar o poder, para reprimir, para forçar a reprodução da estrutura de classe e das relações de classe. Mesmo o sistema jurídico é um instrumento de repressão e controle, desde que estabelece as regras de comportamento e as impõe, de acordo com os valores e normas da burguesia (p. 22).

Caracterizado o Estado como aparelho repressivo da burguesia, deduz-se logo, que a legitimidade do poder se manifesta para reprimir parte da população e forçar a reprodução da estrutura de classe, que se mantém através das relações constituídas na sociedade. Por outro lado, observa-se que o sistema jurídico, também é um dos instrumentos do Estado de repressão que controla, impõe normas e regras que devem ser reproduzidas pelos comportamentos humanos, de acordo com valores e ideias determinados pela burguesia.

Para tanto, Carnoy (1987, p. 22) destaca que “Lenin desenvolveu uma análise muito mais detalhada do Estado burguês (Estado e revolução) e sua tese escrita em 1917 no contexto da revolução Russa era de o Estado é um órgão da classe dominante e que enquanto tenta conciliar o conflito de classe” busca moderar as relações conflituosas para uma possível conciliação:

Dessa forma, a destruição do Estado burguês é essencial para qualquer mudança revolucionária, essa destruição tem que ser feita através da confrontação armada, desde que o Estado é o braço armado da burguesia. O ponto chave aqui é que o Estado nas sociedades capitalistas, através de todas as suas instituições “democráticas” é controlada pela burguesia (CARNOY, 1987, p.22).

Contudo, podemos perceber que o Estado, dita as regras para tirar o máximo de aproveitamento da força de trabalho dos explorados, uma vez que a própria burguesia controlando o poder político e o modo de produção, retém para si e para as instituições os interesses capitalistas controlando e impõe seu poder.

Contrariar a homogeneidade do poder político do Estado, na concepção de Lenin (1965), necessariamente deveria passar por uma revolução armada, uma vez que, a burguesia, já faz uso do aparato artificial do Estado, para manter sua posição econômica e política, defendendo seus interesses, que seguem objetivos e finalidades diferentes dos proletariados.

O Estado nas sociedades capitalistas cria as instituições e impõe as ideias de democracia que, na verdade, seria uma das formas das populações expressarem seus sentimentos e pensamentos, escolhendo seus representantes políticos do próprio Estado, tornando de fato, meio para controlar os anseios de mudanças das sociedades democráticas no mundo.

Para a desobstrução do Estado e seus mecanismos de repressões, segundo a visão de Marx seria imprescindível a luta de classe como uma das estratégias para a retomada da reorganização do Estado sob a custódia do proletariado. Esta classe trabalhadora reconhecendo seu estado de consciência e condições de vida, teriam grandes probabilidades para moldar suas relações sociais para viverem de modo menos desigual.

Na retomada do poder do Estado pelo proletariado, as vivências apontadas por Carnoy (1987, p. 20) na fala de Marx, revelam que não é a “consciência do homem que determina sua existência, mas, pelo contrário, seria sua posição social é que determina sua existência”. Isto significa a necessidade de a classe trabalhadora identificar suas condições de vida e exploração determinada pela burguesia e lutar para as possíveis transformações e melhorias das relações humanas.

Contudo, sair do estado de alienação em que parcela da população se encontravam necessariamente exigia dos sujeitos, não somente as reflexões, mas também as ações, que mobilizam interesses na luta coletiva de toda a sociedade, visando, com isso, estabelecer estratégias para a integração dos indivíduos, enquanto pessoas capazes de se auto reconhecerem com suas habilidades e capacidades produtivas, que visem atender suas necessidades de vida de maneira total e completa. Assim, o homem, necessita se engajar na luta coletiva e coesa pois, o compartilhamento dos saberes e práticas sociais são resultados dos pensamentos que remetem, para todos, o compromisso que há entre os homens de uma sociedade, solidaria, democrática e justa.

Para tanto, o conhecimento será fundamental para as mudanças relativas, nos embates entre Estado, burguesia e proletariado, uma vez que, as condições visualizadas nas relações sociais de trabalhos dos indivíduos no mundo capitalizado são bem marcantes nos contextos das sociedades e deve promover para os sujeitos inquietações que provoquem reflexões, atitudes e princípios de mudanças.

O capitalismo enquanto sistema produtivo, buscará a escola para desempenhar funções específicas de conhecimento para atender as necessidades do mercado e que aqui Marx (2008) terá um dos papéis importante nessa discussão, pois seu pensamento em relação a educação escolar ultrapassa as ideias burguesas de formação e aprendizagem, já que ele trata de diferenças no modo de ensinar e aprender, visto que o princípio da dialética se caracteriza como movimento de articulações entre o pensamento, ação e a transformação das relações humanas nos seus variados contextos dentro da sociedade.

Neste sentido, não é “surpreendente que a escola pública não tenha tido uma função importante na análise de Marx ou Lenin sobre o capitalismo”, contudo ambos entenderam a “natureza classista da escola em todos os níveis do sistema educacional” (CARNOY, 1987, p. 23). Se está inserida no Estado e este representa os interesses burgueses, logo, a educação escolar será diferenciada entre os indivíduos, porém, com os custos da classe superior, através do recebimento de taxas de impostos cobrados por diversas atividades essenciais das relações humanas.

No entanto, o primeiro volume de O capital de Marx segundo Carnoy (1987) escrito sete anos antes da crítica que escreveu ao programa de Gotha, ele considera:

A educação pública como uma concessão à classe trabalhadora, rejeitada pelos donos do capital em vista da interferência da educação no trabalho infantil. Há claras indicações que em O Capital de Marx, considerava a educação pública como uma vitória da classe trabalhadora, inconsistente com as tentativas dos capitalistas de redigir o trabalho manual ao seu menor e mais baixo nível intelectual (p. 23).

A educação pública, não foi tão pouco, uma atitude do Estado, mas sim das lutas dos trabalhadores, como era vista como rejeição pela burguesia, dona do capital, em interferência da educação no trabalho infantil. Então, há de maneira clara as indicações em “O capital” de Marx, onde afirma que a educação pública foi uma vitória da classe trabalhadora e que era inconsistente diante das tentativas da burguesia em reduzir o trabalho manual ao seu menor e mais baixo nível intelectual, ou seja, diminuir a capacidade de pensar, suas condições de vida e tornar-se alienado, apenas produzindo pelas suas forças físicas de trabalho as mercadorias para serem vendidas nos mercados.

O Estado domina as “políticas oficiais de ensino e rege em parte o próprio ensino particular” e define as funções que o sistema educacional desempenha, do ponto de vista da capacidade de dominação da classe dirigente, segundo Carnoy (1987, p. 5). Se o Estado detém o poder político, logo domina as políticas oficiais de ensino, segundo as funções do que deve ser ensinado, isto é, se dá pelo fato da classe dominante no caso a burguesia, não somente chefiar a administração, as políticas públicas do Estado, mas também ditar normas e regras para adequar os comportamentos humanos e controlar, por meio de métodos coercitivos e repressivos que são utilizados pelo aparelho do Estado.

Assim, propositalmente a burguesia procura conter qualquer articulação de movimento social, que venham contrariar seus interesses e colocar em cheque o capital, porém é evidente identificar que:

o papel que a educação desempenha na alteração das características individuais e na posição do indivíduo na estrutura econômica, social e política, seja de fato apropriado para tal finalidade, uma vez que, as perspectivas são fixadas em uma instituição de ensino (a escola) e em suas relações com o indivíduos integrar a coletividade, que estão imersos em um contexto universal e a ciência educacional e social tenta encontrar normas e regras universais através das quais possa entender a relação entre a instituição e o indivíduo naquele contexto (CARNOY, 1987, p. 13).

A educação escolar, tem uma das fundamentações importantes no Estado, relativo as funções e suas distinções no que diz respeito às finalidades, uma vez que as alterações

individuais na posição que cada indivíduo compõe na estrutura econômica, social e política, de maneira que as ações mobilizadas pelo Estado corresponde em parte com os anseios da população. Daí a criação de escolas como meio de “instruir” os sujeitos nas suas individualidades para integrarem a vivência na coletividade, um modo de hegemonizar as relações sociais e apaziguar os conflitos, manter a “ordem” uma vez que a ciência educacional tenta encontrar meios e regras universais dos quais mantenha a relação entre as instituições e os sujeitos em dado contexto social a que pertencem as vivências entre os homens.

No entanto, Sousa Jr. (2010) explicita em sua obra o pensamento de Marx e a crítica da educação que trata das relações do homem na produção capitalista e seu problema de formação nos contrastes das contradições, produto dos processos históricos dos sujeitos de diferentes sociedades. No entanto, ao pontuar a categoria *práxis*, Sousa Jr. (2010, p. 26) revela a “articulação dos processos através dos quais o proletariado busca constituir-se em classe para si e realizar as lutas pela emancipação social”, ou seja, busca pela liberdade e reconhecimento de sua classe que ora é despontada como a sua própria identidade, tendo em vista que é necessário que o proletariado expresse seu pensamento e viva de acordo com o extrato social a que pertence seu grupo.

A *práxis* revolucionária, segundo Sousa Jr. (2010, p. 26) é

[...] essencialmente educativa por que trata justamente do processo de transformação profunda do homem, das relações, da sociedade, pois o conceito de revolução assume de maneira especial, uma perspectiva pedagógica.

Uma vez que, indica transformação nunca vista antes, já que o homem passaria por um processo de educação, possibilitando assim, sua estratégia de vida de forma pensada, planejada e de maneira consciente de acordo com as suas necessidades e anseios de liberdade, numa nova perspectiva de sociabilidade no conjunto das relações coletivas.

Todavia, é importante destacar que, “na perspectiva Marxiana, esses elementos são componentes do amplo processo de formação de *práxis* revolucionária, justamente por que se submetem a grande meta pedagógica de Marx que é a emancipação social” (SOUSA JR, 2010, p. 27), caracterizada pela *práxis* revolucionária, liberdade de expressão e reconhecimento enquanto um ser que age e pensa de modo particular, mas, que suas ações estão integradas à coletividade.

A educação escolar, deve ser pensada a partir de diversas formas de agrupamentos humanos, como associações operárias de toda ordem, partidos políticos, entre outros, que defendem uma formação escolar articulada à formação no trabalho, com elementos que

ocorreram para desenvolver e fortalecer a práxis revolucionária, a grande pedagogia da transformação na/da sociedade que talvez passa reformular a estrutura dominante do Estado para permitir as possíveis transformações sociais que as sociedades precisam no momento atual.

O processo revolucionário em tese, ultrapassa a alienação, porque é “uma tarefa educacional, exigindo uma revolução radical para sua realização” (MÉSZÁROS, 2006, p. 264). Consiste, antes de tudo, numa mobilização social que se realiza na práxis e de maneira consciente, responsável e livre, pois a liberdade é um dos pontos fundamentais na luta contra a forma pela qual o capital se impõe a sociedade.

Sendo assim, Sousa Jr. (2010) remete o pensamento crítico e transformador quando diz que:

A revolução como processo educativo fundamental para criar condições do dever livre, não se pode toma-la como um processo educativo, que se encerre em si mesmo, ao contrário, ela tem raízes aprofundadas nas relações sociais contraditórias. E preciso compreender que a sociabilidade mesma representa, em toda sua complexidade contraditória, como uma totalidade, em processo educativo mais amplo, dentro do qual a revolução se faz possível justamente como processo educativo contraditório (pp.27-28).

Está caracterização do processo revolucionário educativo, são as condições criadas do devir livre que não se encerra no próprio sujeito, ao contrário, sua relação tem raízes construídas nas relações sociais contraditórias dos processos históricos. E assim sendo, no entendimento do que a sociabilidade de conhecimentos e experiências se manifestam e representam a complexidade do contraditório, que há na mobilização dos homens como uma expressão de sua totalidade no processo educativo, bem mais amplo e dinâmico, pois, é aqui neste contexto que a revolução se refaz na ação educativa contraditória.

Sousa Jr. (2010), traz ainda na sua reflexão aspectos inerentes a revolução quando diz:

A propósito do caráter educativo da revolução, cumpre observar que se pode compreender a revolução social como processo educativo basicamente pela presença de três elementos fundamentais: os sujeitos que ensinam e aprendem; a relação de ensino-aprendizagem; com as devidas estratégias e métodos pedagógicos, e o conteúdo do processo de ensino- aprendizagem (p. 28).

Como processo educativo, a revolução é entendida como um movimento constituído de ações que integram diversos fatores que contribuem de maneira decisiva na formação do sujeito, envolvendo relações de reciprocidade entre ensinar e aprender, tendo em vista que o aprendizado ocorre mediante as estratégias criadas para estimular habilidades e capacidades dos indivíduos nos processos de formação, já que os métodos pedagógicos têm a finalidade de

permitir a caracterização do aprendizado, onde basicamente os conteúdos estão relativamente associados ao próprio processo de ensino-aprendizagem.

A transformação social, está fundamentada nos “indivíduos que tem domínios de noções teóricas e práticas dos processos de trabalho, até as noções de como atua de forma revolucionária no parlamento e nas lutas sociais em geral” (SOUSA JR, 2010, p. 28). Esta concepção de educação, está além da transmissão de conteúdos ensinado nas instituições de ensino, pois, considera o homem como um ser total, que nos seus variados processos formativos, além dos conhecimentos teóricos e práticos, toma também consciência das suas condições de vida e responsabilidade que tem nos diferentes grupos sociais, do qual passa a exercê-la como prática.

Nesse sentido, Mészáros (apud SOUSA JR, 2010, p.30), “reconhece em Marx uma perspectiva de educação às instituições formais”, pois, as mediações decorrentes de práticas sociais dos sujeitos, corrobora para as diversas formas de conceber a aquisição dos conhecimentos, dentro dos espaços escolares que são as vezes neutralizados, ou até mesmo, ignorados pelos que determinam a organização e a sistematização do aprendizado “o papel da educação é soberano” “tanto para elaboração de estratégias apropriadas adequadas para mudar as condições objetivas da reprodução, como para auto mudança consciente dos indivíduos” (MÉSZÁROS, 2004, p. 265).

E por conseguinte, a realização da concretização de uma ordem social que tem metas e objetivos de maneira radical e diferente, tendo em vista que atendem os interesses de grande parte da sociedade, Sousa Jr. (2010, p.34) citando Marx, ressalva o quanto há a necessidade de descobrir a “melhor forma através da qual os trabalhadores, poderiam se colocar em condições diversas de resistir aos malefícios da divisão do trabalho”, entre outros fatores que se desproporcionam o desenvolvimento da humanidade dos homens no mundo das relações produtivas do capitalismo.

Contudo, é necessário que os sujeitos se conscientizem de suas reponsabilidades sociais tendo como indicadores que:

O processo revolucionário é um processo educativo por que pretende romper com toda ordem vigente, as relações de produção, as correspondentes estruturas jurídicos e políticos, os valores, ideias, formas de consciência, moral e costumes dominantes, toda interiorização reificada, enfim, formar o homem para as novas relações nas quais possa ele afirmar-se reconhecer-se em liberdade plena (SOUSA JR, 2010, p. 35).

O processo educativo, exige consequentemente que o homem seja, de fato, reeducado e possa reconstruir seus conhecimentos como tal afim de romper com a alienação existente nas

estruturas sociais do Estado, já que há uma possibilidade de ressignificar seus pensamentos, para elaborar novas ideias, valores, atitudes e princípios contrariando a lógica, dominante burguesa que minimiza e controla a vida do homem no mercado produtivo.

A educação escolar, na concepção marxista, se consolida nas práticas de relações de pessoas, que se dá no ambiente exterior do cotidiano e nas diversas atividades de trabalho, do qual a escola deve colaborar na organização e sistematização dos processos formativos dos indivíduos, visando à preparação de forma total e plena. O conhecimento escolar, será importante para os sujeitos, porém, ele por si só não é suficiente para responder as demandas sociais, isto fica evidente:

Pelo que se pode entender das colocações de Marx, a escola formal tem uma importância limitada por que deveria encarregar-se apenas dos conteúdos objetivos, aqueles menos afeitos a manipulação ideológica das classes dominantes e/ou do Estado na condução educação (SOUSA JR, 2010, p. 37).

A escola ensina apenas o conteúdo mínimo possível, limitando o pensamento e as capacidades individuais deixando de lado, os conhecimentos das individualidades, aquele adquiridos nas vivências de práticas de vida dos quais têm valores significativos ao proletariado e contrário a ideologia burguesa mantida pelo Estado e beneficiada pela própria exploração de mão de obra produtiva.

Sousa Jr. (2010) reitera que Marx:

[...] parece propor é que o proletariado deve lutar pela instrução oficial, enquanto lá se aprende conteúdo universal necessário, mas não precisa exigir das instituições oficiais deem ensino ministre conteúdos voltados estreitamente para a formação política dos trabalhadores, pois essa é uma tarefa a ser cumprida pelas ações de auto formação do proletariado. Trata-se de resguardar para os trabalhadores uma educação autônoma, paralela à educação formal e a educação no trabalho, que lide diretamente com os conteúdos da prática revolucionária e aos interesses históricos dos trabalhadores (p. 38).

Esta concepção de educação, deve ser compreendida paralelamente, tanto no âmbito das instituições de ensino oficiais, quanto nos locais de trabalho, nas associações de bairros, sindicatos, movimentos sociais, entre outros espaços, dos quais as interações de experiências somadas e compartilhadas nas vivências e práticas presente no dia a dia, permite a formação de práticas revolucionária voltadas para a classe trabalhadora dentro de seus respectivos contextos, pois a:

Revolução e a emancipação mesma, depende de um conhecimento profundo por parte do proletariado. Isso exige uma série de conhecimentos específicos, entre os quais a

economia política, ciência que se ocupa das relações de produção capitalistas e é fundamental para a formação do proletariado (SOUSA JR, 2010, p. 38).

Esta caracterização marxiana explicitada por Sousa, demonstra o reconhecimento da revolução e da emancipação, como elemento que dependem de um conhecimento específico das ciências que norteiam a ocupação das relações de produção capitalista, como apropriação e formação do proletariado.

A educação escolar, na concepção marxista ultrapassa os limites da auto formação, pois esta última se dá com a práxis social da convivência e da sociabilidade de conhecimentos, das múltiplas relações de trabalho, o que parece ser mais cômodas para compreensão das mudanças das condições de vida do proletariado, bem como suas contradições por meios das quais os homens refletem suas realidades, visando encontrar caminho para a sua melhoria e de sua qualidade de vida.

No entanto, entender e repensar que a escola formal por si só, não transforma os problemas da sociedade, pois, é preciso reconhecer, que há outros espaços que contém informações, saberes e valores que não estão incorporados aos conteúdos ensinados na escola e que isto deve ser trazido para as instituições educacionais afim de incorporar ao ensino para fornecer uma formação completa e revolucionária.

Assim, Sousa Jr. (2010, p. 38) compreende que, “Marx está não só reconhecendo e conferindo caráter educativo às lutas sociais e as práxis revolucionária, mas atribuindo a ela um papel político – educativo fundamental” porque consolida para os homens os conhecimentos necessários para modificarem suas condições e viverem de modo livre e de maneira responsável.

Para tanto, a educação escolar deveria permitir o acesso, não somente aos conhecimentos abstratos, mas também aos bens materiais, como condições de viver e participar ativamente das relações políticas, econômicas e culturais instituídas no Estado.

No balanço geral, as contradições são evidentes para as mudanças, reconhecendo que o Estado representa os interesses burgueses e da produção capitalista. No entanto, Marx desponha na sua concepção que a luta de classe social se constituirá no campo de reivindicações de direitos sociais entres estes, a educação escolar que ao longo de seu processo, os governos veem descentralizando políticas públicas, com intuito de atender as “pressões” resultadas das mobilizações das lutas populares de camadas da sociedade.

Sendo assim, tornou-se intensificado a luta pela educação, através dos movimentos sociais e sindicais, dos quais diferentes profissionais envolveram – se pelas discussões e debates

educacionais que integrassem os diversos grupos étnicos nos processos formativos do conhecimento.

1.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS MARCOS REGULATÓRIOS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A educação como direito político e social, tem como finalidade proporcionar o desenvolvimento para o educando no sentido de promover a formação e o ensino visando sua preparação que habilite para participar de maneira ativa na sociedade. Trata de um processo que integra o sujeito nas diferentes formas de conceber e expressar os conhecimentos, através das interações do mundo do trabalho, das tecnologias, da cultura de modo que sua preparação o torne um agente para interagir e transformar as realidades pela prática social.

Assim, Oliveira (2009, p. 52) ressalva que a Constituição Federal do Brasil de 1988 foi, sem dúvidas, um marco histórico para a sociedade brasileira, uma vez que a educação escolar passou a ser universal caracterizado pela inclusão de pessoas de vários extratos sociais, dentro de seus respectivos contextos. Isto se afirma no artigo 205 da CF:

A educação como direito de todos é dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Com esta garantia, a educação escolar ganha sua universalização de direitos para todos, de modo que o Estado toma para si a responsabilidade, juntamente com a família, de promoverem a educação e o ensino, incentivando e colaborando com a sociedade. Propõe-se, então, desenvolver ações que colaborem no desenvolvimento da pessoa humana de maneira que esta seja, de fato, preparada para o exercício da cidadania e as atividades de trabalho para a realização do sujeito.

No entanto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a educação tem um tratamento específico para cada nível e modalidade de ensino. No artigo 1º a LDB elucida que

A educação abrange os processos formativos, que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas suas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Em consonância com esta definição, a família situa-se em primeiro lugar, onde a educação deve se constituir, seguida das relações de convivências humanas, relacionadas no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisas, movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil, como também nas ações culturais dos povos.

É reconhecida a importância, tanto da Constituição Federal de 1988, quanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 para o campo educacional, uma vez que nesses dispositivos normativos se explicitam as finalidades da educação, como direito e a sua contribuição para a formação humana, promovendo inserção e participação na sociedade civil organizada, bem como nos processos formativos em instituições oficiais.

No artigo 8º a LDB explicita que “a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizaram em regime de colaboração os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), visando com isso, a distribuições de políticas públicas educacionais por repartição de responsabilidades entre os respectivos entes federados de modo a atender de maneira adequada as populações nos seus respectivos espaços de convivência social e respeitando as diversidades culturais.

Vale lembrar que, em termos de repartição das competências sobre os níveis e etapas da educação, a Constituição Federal nos últimos anos, passou por reformulações políticas, especificando no caso a educação, pois “alterou a Ementada Constitucional nº 14 no que concerne a obrigação dos estados e municípios para com a educação, passando o ensino fundamental a ser prioridade dos municípios e o ensino médio ficando a cargo dos estados”, (OLIVEIRA, 2009, p. 52).

Esta definição propositalmente alterada com a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias, permite compreender de quem é a competência e responsabilidade de administrar as políticas educativas, dando-lhes maior autonomia para que os objetivos e metas do ensino sejam atingidos, e já que a universalização da educação passou a ser um direito de todos cabendo aos estados e municípios, assumirem o compromisso com o ensino.

Ainda na nossa linha de raciocínio Oliveira (2009) salienta que:

Com a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério– FUNDEF, que vigorou por anos, sendo substituído pela lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que

estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Esses fundos configuram um importante meio de descentralização da educação no Brasil, pois, por meio da redistribuição de competências orçamentos nos estados e municípios, união passa ter uma ação supletiva para a educação básica (p. 52).

Estes fundos destinados à educação e com a colaboração dos diversos órgãos públicos, em parte colaboraram com o ensino brasileiro, possibilitando para os diferentes contextos sociais da sociedade, um certo nivelamento da cultura escolarizada entre sujeitos de diversas etnias, porém os problemas relacionados à falta de recursos para a educação comprometiam a universalização do ensino para todos, pois o ensino médio não participava do FUNDEB, já que era exclusivo para o ensino fundamental de primeira a oitava série, na época chamado.

Entretanto, Oliveira (2009) considera que o regime de colaboração entre a esfera administrativa:

Como meio indispensável a constituição de fato de um sistema único que possa focalizar o atendimento aos mais necessitados, funcionando de maneira integrada e articulada. O regime de colaboração entre municípios estados e união, cuja a base está no mecanismo de financiamento adotado a partir do Fundef e mantido pelo atual Fundeb, permite a repartição de obrigações e responsabilidades no cumprimento de um dever legal do Estado para com a população (p. 52).

O reconhecimento dos recursos financeiros com as descentralizações entre estados e municípios foram, na verdade, estratégias políticas importantes para a educação, por que viabilizou o atendimento para as populações de maneira integrada e articulada, pois colaborou com a extensão das redes de ensino, permitindo o acesso à educação para a sociedade, principalmente para os filhos dos trabalhadores, comunidades indígenas, quilombolas.

Na discussão feita por Frigotto e Ciavatta (2004) na introdução da obra Ensino Médio Ciência, Cultura e Trabalho, os autores relatam que:

Na história da educação brasileira os problemas constituem-se em campos de estudos e pesquisas na área da educação, em temas de debates para os educadores nos diversos espaços conquistados na luta política e em realidade concreta no âmbito dos sistemas de ensino e nas escolas- constituem, portanto, um desafio para a construção e para a coordenação racional do ensino médio (p. 6).

A educação brasileira, em destaque o ensino médio para a juventude, só pode ser compreendido a partir de suas correlações entre governo e sociedade civil, apesar de que os estudos e pesquisas com diferentes temas em debates revelam as resistências na luta por políticas educacionais que venham trabalhar aspectos peculiares as realidades históricas, sociais

e culturais dos jovens, respeitando o seu tempo de aprendizagem na construção dos conhecimentos e instrumentalizando a própria vida nos espaços em que estão contidos.

A luta por um ensino médio precisa passar por mudanças, o que remete para a sociedade, reverter o conhecimento produzido cientificamente nos ideais da política como participação e interação no mundo o que avança para o sentido do bem comum que a sociedade em sua totalidade necessita.

O ensino médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, especificamente seu artigo 35, mostra que é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos com ênfase:

A preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições ocupação ou aperfeiçoamento posteriores e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996, Parágrafos II e III).

A especificidade do ensino médio adquiriu uma conotação básica para o trabalho e a cidadania dos jovens o que pressupõe a reformulação do currículo escolar e principalmente a criação do plano nacional de educação para traçar o perfil do ensino médio a partir dos objetivos e metas que consolidasse a formação e a finalidade das políticas educacionais para este nível de ensino.

A lei nº 9394/96 parece ser peculiar às necessidades dos jovens, pelo menos teoricamente porque analisando o formato do ensino médio no Brasil, há uma constante preocupação com a preparação do educando para o mercado de trabalho, sem dizer que a dita “cidadania” é apenas *de papel*, visto que parte de nossa juventude ainda não tem acesso à educação, trabalho, lazer e cultura, ou seja, não tem uma vida digna que garanta de verdade a sua cidadania.

O ensino médio, como a própria lei nº 9.394/96 expressa, seria teoricamente um projeto educacional ideal para a juventude, no entanto, devidamente a ausência de políticas de educação no Brasil, nossa realidade passa distante e ainda revela a exclusão e marginalização de milhares de jovens do acesso à cultura escolarizada.

De acordo com Ramos (2004):

A consolidação dessas finalidades do ensino médio, como etapa final da educação básica, supera o modelo em vigor no Brasil desde de 1971, que admitia dois percursos relativos à formação escolar em nível secundário: uma formação de caráter propedêutico destinada a preparar o educando para o acesso a níveis superiores de ensino, e uma formação de caráter técnico – profissional (p. 38).

Com a lei nº 9394/96 há a evidência da superação da dualidade da formação do ensino médio no Brasil, uma vez que a possibilidade de preparar o educando para o exercício de profissões técnicas foi contemplada pelo parágrafo 2º, do artigo 36 da própria Lei, na medida que prescreve e assegura a formação básica e que todo cidadão podem ter acesso à educação e integrar-se os diferentes meios de adquirir conhecimento, ciência e tecnologia em detrimento do desenvolvimento individual e coletivo.

Neste sentido, Ramos (2004) comenta que:

Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociedade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente fácil. Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a “vida”. Essa foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB (pp. 38-39).

A política educacional do ensino médio, passa a ser vista com impacto no mundo do trabalho, gerando incerteza para a contemporaneidade, como também despontará um novo ideário para a formação dos jovens a partir do desenvolvimento das competências genéricas e flexíveis, meios que pudessem adaptar aos novos desafios dos tempos modernos.

O ensino médio foi visto, a partir da crise dos anos 1990, como um conhecimento frágil e inadequado a integração para a nação que revitalizasse o crescimento econômico do país, uma vez que o mercado de trabalho exigia mão de obra qualificada e isto recaía para o Estado a responsabilidade de ditar a educação através das reformulações ou políticas públicas para o ensino.

No contexto da legislação para o ensino brasileiro, a LDB revendo a quase impossibilidade de competir com uma educação que razoavelmente venha contribuir com a produção capitalista, procurou dá ênfase para o ensino para a preparação da “vida” uma relação atual a Lei nº 9394/96, expressa para as políticas de educação.

De acordo com Frigotto et. al. (2011) é preciso criar para o ensino médio:

Uma perspectiva dialética e histórica que concorre para que se possa superar a separação entre educação, escola e sociedade, entre formação geral e específica e entre técnica e política (...) trata-se de explicar, no plano do pensamento e do conhecimento, os processos reais da vida em todas as suas dimensões, caracterizando uma formação politécnica ou tecnológica que possibilite o desenvolvimento omnilateral de todas as dimensões da vida (p. 38).

O ensino médio no Brasil, a partir da LDB, permite repensar a formação dos jovens numa perspectiva dialética, pois considera as articulações daquele cenário numa contraposição lógica de superação da educação e formação, levando em conta a especificidade entre técnica e política dentro de uma dimensão do conhecimento que vê o educando como sujeito inteiro e capaz de construir saberes na totalidade da vida, permitindo, assim, o domínio da formação técnica ou tecnológica na visão da omnilateralidade do próprio homem.

Sendo assim, Ramos (2004) reforça que:

É importante notar que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho, para que as pessoas viessem a ocupá-lo logo após a sua conclusão ou após a conclusão do ensino superior. Essas possibilidades determinavam o momento de ingresso no mercado de trabalho e a posição a ser ocupada na visão social técnica do trabalho (p. 38).

A caracterização da política nacional de educação caminha numa direção de um projeto de desenvolvimento que tanto o ensino médio quanto o superior têm suas finalidades, que é preparar mão de obra para o mercado de trabalho, esquecendo a formação que contém a dimensão técnica, política, ética e emancipatória para a juventude.

A educação do ensino médio dentro das políticas brasileiras veio, com o passar do tempo, se ajustando às necessidades trabalhistas dos homens que formaram-se alienados das realidades históricas de seu tempo e espaços de convivências. No entanto, Freire (1996) aborda que a educação escolar corrobora na formação do educando, na medida que desperta o senso crítico e reflexivo para o exercício da cidadania, contemplado também na LDB, nos parâmetros curriculares e plano nacional de educação.

De acordo com Ramos (2004) ele diz que é preciso:

Colocarmos a discussão sobre as finalidades do ensino médio, ou ainda, sobre o que lhe confere sentidos de sujeitos e conhecimentos, sujeitos que tem uma vida, uma história e uma cultura. Que têm necessidades diferenciadas, mas que conquistaram direitos universais. Conhecimentos que são construídos socialmente ao longo da história, construindo o patrimônio da humanidade, a cujo acesso, portanto, todos tem direitos. É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que destaque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana (pp. 39-40).

A discussão sobre ensino médio deve partir do entendimento de que o sentido maior da educação é o reconhecimento dos sujeitos e seus conhecimentos dentro das realidades em que se encontra a vida, considerando a história e cultura, uma vez que são construídos os saberes

que precisam ser trabalhados de modo diferenciados, já que são direitos adquiridos de maneira coletiva e universais.

O ensino médio tem uma dimensão histórica, haja vista que sua relação com a realidade e o mundo, estão diretamente relacionados com o patrimônio cultural da humanidade, fruto de evolução e permanente construção de conhecimento dos homens, visando com isso, a superação da fragmentação do saber, pois, o ensino médio deslocará o seu foco e seus objetivos do mercado de trabalho, para o desenvolvimento do trabalho, para o desenvolvimento integral da pessoa humana como sujeito do aprendizado.

Com efeito, a partir da década de 1990, segundo Frigotto et. al. (2011),

Sob o ideário neoliberal, os grandes formuladores das reformas educativas, são os organismos internacionais vinculados ao mercado e ao capital. São eles que infestam o campo educativo com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. Ao longo da década de 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso e mediante as reformas do Estado e privatizações, sela-se a definição do projeto de sociedade do capitalismo dependente (pp.31-32).

As reformas educativas, especificamente para o ensino médio, passaram a ser tratadas pelos organismos internacionais vinculados ao mercado e ao capital, de maneira que os investimentos financeiros para a educação foram controlados e isto implicou numa redução dos gastos públicos com o ensino, refletindo negativamente na qualidade dos serviços educacionais e consequentemente impactando no aprendizado dos alunos.

Os organismos internacionais, através dos ideais neoliberais para o campo da educação, pregam a noção de sociedade do conhecimento, qualidade total, baseado na polivalência, formação flexível e a pedagogias das competências relacionadas com a ideia de empregabilidade e isto evidenciou para as instituições de ensino médio, reiteração de trabalhar com as habilidades e capacidades dos educandos, voltadas para os princípios básicos do capitalismo, tendo em vista a ótica de que a preparação dos indivíduos deveria ocorrer no espaço escolar, em períodos curtos, que atendesse as necessidades do mercado.

Neste sentido, a década de 1990 consolidou as reformas do ensino médio e a do Estado com as chamadas privatizações que ocorreram nos setores públicos por meio das políticas do governo FHC, definindo um projeto de sociedade que em sua grande maioria foram excluídos os benefícios, como educação, saúde, emprego, entre outros serviços mínimos oferecidos pelo Estado que não satisfazia de modo adequado a população, principalmente os jovens em processos de formação educacional.

Em termo de ensino médio em face dessas contradições, segundo Ramos (2004, p. 41),

É preciso que o próprio ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica, mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidade formativas que contemplem as múltiplas necessidades sócio culturais e econômicas dos sujeitos que constituem adolescentes, jovens e adultos -, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio.

Pensar o ensino médio no Brasil é refletir condições que nos permitam identificar como uma etapa importante no desenvolvimento dos processos formativos do aprendizado, onde sua base deve fundamentar-se num projeto unitário de ensino, que tenha princípios e objetivos, para contemplar as necessidades dos adolescentes, jovens e pessoas adultas, reconhecendo aqueles excluídos que não se enquadram na lógica capitalista, não tendo uma clareza de seu futuro, mas, que constituem sujeitos de direitos, sendo que, a educação escolar contribui para esta finalidade.

De acordo Frigotto et. al. (2011, p.36) é necessário contextualizar o ensino médio para:

Buscar realizar uma leitura histórica e não linear da realidade, o processo educativo escolar articula-se com a luta por uma sociedade e por isso, com os processos formativos mais amplos, articulando ciência, cultura, experiência e trabalho. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classe, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual.

O ensino médio, pensado e articulado nesta perspectiva, procura dinamizar a educação a partir da história e não do tempo em que situa tal realidade. Por isso, deve-se lutar por uma sociedade autônoma com processos formativos amplos devem estarem alicerçados e articulados com a ciência, cultura, experiência e trabalho, sendo que na dimensão humana dos conhecimentos, estes elementos estão presentes e constituem o pano de fundo no desenvolvimento da própria sociedade.

Assim sendo, o ensino médio no Brasil, buscou caminho de superação da fragmentação dos processos formativos, visando melhorar o nível educacional dos educandos, uma vez que:

Por certo, há contradições, ambiguidades e lacunas, neste processo de travessia, onde o velho e o novo ainda se misturam. É dentro deste espaço contraditório do velho e do novo que se explicitou as diferentes experiências educativas – escola itinerante, pedagogia da alternância, etc - e que não podem ser tomadas como modelos naturalizados. Por isso, há desafios a enfrentar no plano do conteúdo, método e forma desses processos educativos (FRIGOTTO, et al, 2011, p. 37)

A política de educação voltada para o ensino médio, além de apresentar inúmeras contradições como falta de investimentos no ensino público, ausência de infraestrutura física

escolar, conhecimento fora da realidade dos educandos entre outros, dos quais refletem significativamente na qualidade de ensino e de vida dos jovens brasileiros.

No contexto da travessia, como diz Frigotto, et. al. (2011), onde o velho e o novo estão entrelaçados, é necessário que se explicita as diferentes experiências educativas na escola itinerante e dentro de uma pedagogia que criem espaços e possibilidades para os indivíduos desenvolverem suas habilidades e capacidades na construção de seus conhecimentos, uma vez que a forma de ensinar não se pode caracterizar, mas sim como desafios para enfrentar, o conteúdo e método dos processos educativos, sendo que:

A forma ou modo de educar, para ser emancipatório, necessariamente tem que ser democrático. Neste particular, os desafios são de várias ordens. Primeiro, o de não confundir democracia com igualdade matemática. Faz do processo educativo entender as diferentes responsabilidades. Assim, também na relação aluno e professor, escola e comunidade. Etc. o que sustenta uma relação democrática, é sem dúvida, a existência de critérios claros, explícitos e construído coletivamente (FRIGOTTO, et al, 2011, p. 39).

Educar para a autonomia política significa participação nas decisões democráticas tomadas nos processos de formação de aprendizagem. Isto é desafiante porque a democracia não pressupõe uma igualdade sistemática, mas um contínuo movimento de relações que implica no processo de construção educativa o qual perpassa por diferentes responsabilidades dos indivíduos que estão envolvidos na sociedade.

O ensino médio, mesmo diante das ideias neoliberais, tem provocado para os educadores uma luta constante de políticas que se voltem para os interesses da juventude, respeitando as especificidades de experiências e práticas culturais dos educandos, pois a relação professor-aluno, escola-comunidade, precisa passar pelos processos democráticos para criar critérios claros e consistentes relativos à construção do conhecimento coletivo.

No seu entendimento Ramos (2004), pressupõe para o ensino médio que:

A proposta pedagógica apresentada pelas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, define que se deva tomar o mercado de trabalho e o exercício da cidadania como contextos relevantes do currículo. A forma como o trabalho é abordado, porém traduz certa oscilação entre trabalho como princípio e trabalho como contexto; trabalho como mediação e trabalho como práxis (p. 41).

A práxis de trabalho relacionada com a existência do homem e somada com a experiência, ciência, conhecimento, saber, tecnologia e cultura, tudo isso ligado aos processos formativos, exige um ensino médio que supere a fragmentação do aprendizado dos jovens e avance para a formação integral e total.

No entendimento de Krawczyk et. al. (2004):

Definir o perfil do aluno de ensino médio, começa pela faixa etária, não é tarefa fácil, e muito menos no ensino noturno que, como sabemos, é predominante na escola média brasileira. Nos últimos anos, vem-se insistindo, no âmbito nacional e internacional de produção das políticas educativas, na necessidade de contemplar a “juventude” como categoria de análise da escola pública média. Não é nova a identidade juvenil da maioria do público que frequenta o ensino médio (pp. 145-146).

Os desafios em que a juventude se encontra para estudar está justamente nessa ausência de uma definição do perfil do aluno do ensino médio, como também, de políticas educativas, que se se voltem para os interesses da juventude, pois as oportunidades são também escassas e o entorno do saber tem se tornado uma alternativa para os sujeitos que precisam conciliar trabalho e estudos, muitos são obrigados a exercer determinadas atividades para, assim, ajudar a manter a própria vida e a família.

A escola brasileira no que diz respeito ao ensino médio, tem distintas realidades sejam elas em aspecto social e cultural, o que reflete diretamente ou indiretamente nas políticas educacionais dos processos de formações do ensino e aprendizagem, tendo em vista que os jovens são vistos como sujeitos sem perspectivas de futuro, pois a prática de ensino dada pelas escolas não corresponde com seus ideias de vida, o que os leva a deixar os estudos por este não oferecer elementos necessários e, obviamente, relacionado com a própria existência.

Contudo, definir objetivos e metas para o ensino que venha favorecer o protagonismo juvenil, necessariamente as políticas do Estado brasileiro deveriam empenhar-se por uma reorganização e sistematização do ensino que esteja articulada com práxis social, ou seja, um conjunto de relações e saberes relativos às vivências do dia-a-dia, experimentadas e compartilhadas na reconstrução de novos conhecimentos.

No entanto, identificar a identidade da juventude para potencializar suas habilidades e capacidades no contexto do ensino médio exige, por outro lado, a reformulação do sistema educacional, bem como trabalhar as categorias de análise dentro de âmbito da escola para perceber as diversidades de saberes e práticas sociais que podem ser adequadas via currículo para expressar melhor o sonho da juventude de ter uma educação que esteja à altura do seu nível de desenvolvimento para, assim, pensar as possíveis mudanças das realidades concretas do mundo.

Certamente, Oliveira et. al. (2004) lembram que o ensino médio cresceu nos anos de 1990, porém:

O desafio a ser enfrentado na definição de uma política para a expansão e atendimento do ensino médio condizente com a realidade daqueles que necessitam ou optam por estudar, perpassam pela lógica de uma reestruturação das políticas públicas em que considere a educação, a ciência a tecnologia e a cultura, onde a valorização do conhecimento não seja vista apenas para a preparação de mão de obra, mas sobre tudo para a vida e o exercício da cidadania, onde os saberes sejam instrumentos da prática do cotidiano (pp.158-159).

Esta caracterização tem uma fundamentação para a juventude, tendo em vista que o ensino deve voltar-se para as múltiplas dimensões da vida, ou seja, além do trabalho, a educação escolar, desponta para os jovens no Brasil como uma nova perspectiva de formação e conhecimento que se baseia na concepção de um ensino integral, onde os jovens possam estudar as diferentes ciências e fazer destes instrumentos meios para a transformação de seus próprios problemas.

Nesse sentido, o ensino médio deve percorrer distintos caminhos que permitam, dentro das políticas educacionais do Estado, ações que possibilitem para os jovens a oportunidade de desenvolverem suas habilidades, que englobem competências específicas para determinado campo do conhecimento, que favoreça a sua integração não somente no trabalho, mas também nas práticas sociais relacionadas a vida familiar, no seu bairro, na cidade, ou seja, em tudo que estiver pertinente com a dinâmica de se viver em sociedade.

Contudo, é importante que possamos compreender que historicamente o período compreendido entre 1997 e 2004 pode ser considerado um dos mais polêmicos da história da educação brasileira. Trata-se da formação para o trabalho no ambiente do sistema educacional, fato que se expõe no decreto 2.208/1997, no contexto da reforma educacional profissional que coloca o fim na vinculação entre a qualificação para o trabalho e a elevação dos níveis de escolaridade.

Com a chegada do governo Lula nas eleições de 2002, no setor político ficou claro as críticas, as problemáticas e as repercussões da reforma educacional profissional, da qual o decreto 2.208 de 1997 é parte de um conjunto de medidas resultados das transformações políticas de corridas nos anos 1990 e que isto ganhou força entre a sociedade brasileira por razão de ampliar não somente os debates, como também os interesses na formação profissional do homem.

Contudo, vale dizer que em 2004, por meio do Decreto 5.154, revoga-se o anterior. Entretanto, apesar das alterações pontuais promovidas o novo decreto não modificou substantivamente o desenho operacional da educação profissional já impresso no decreto de 1997, muito embora até a grave as modalidades de articulação anteriormente previstas-

concomitantemente e sequencial além de outra possibilidade de articular entre o ensino médio e a educação profissional que doravante passou a ser chamada de “ensino médio integrado”.

A educação profissional, segundo a LDB 1994/96, define como modalidade educacional, Capítulos III e IV, voltada para o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art. 39), incorporando a tendência indicada anteriormente, pois tende a integrar as diferentes formas de educação. E o parágrafo único do Artigo 39 pressupõe ainda:

Articulação com ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente do trabalho até então identificadas como aquelas que ofertavam predominantemente cursos de segundo grau de caráter técnico e profissionalizante. Além de seus cursos regulares passaram a ofertar ‘cursos especiais abertos’ à comunidade da matrícula são os níveis de escolaridade (BRASIL, 1996).

Com estes dispositivos legais a educação profissional tem endereçamento preparar mão de obra para o mercado de trabalho vinculado aos interesses da lógica produtiva do mercado capitalista, pois, a educação passa a favorecer os processos formativos que estão em grande parte direcionado para as atividades de trabalho.

1.3 ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DE JOVENS NO BRASIL

A educação escolar, tem sido um dos desafios das políticas públicas na sociedade brasileira, considerando que os jovens, muitas vezes, são excluídos e tem pouco acesso a informação e conhecimento escolarizado, o que permitem, com que estes sujeitos possam seguir caminhos obscuros como a criminalidade etc.

De acordo com Frigotto et. al. (2011), é possível reconhecer que atualmente:

O desafio se torna mais complexo se nós não dermos conta do que somos herdeiros de uma cultura escravocrata, autoritária e repleta de preconceitos vindos do núcleo constituinte das sociedades de classe. As denominações de dotadas ou superdotadas, inteligente ou não inteligente, são a expressão do mascaramento de oportunidades desiguais. Daí que uma rica diferença entre seres humanos só pode desenvolver-se em sociedades que permita a cada ser humano ter as mesmas condições de produção da existência (, p. 39).

A educação escolar, por tais razões, ainda mostra sua incompletude em se tratando do ensino médio no Brasil se comparada com a realidade reais dos jovens e sua formação. Na concepção de Frigotto et. al. (2011), devidamente sermos herdeiros de um passado marcado

pela escravidão e com uma relação autoritária repleta de preconceitos e divisão de classe, predomina de ideias de superioridade e inferioridade entre os indivíduos, que ora tem seu desmascaramento das desigualdades de oportunidades, e isto refletiu profundamente na existência das pessoas, principalmente dos mais pobres.

A demência da falta de oportunidades para o ensino médio e o direito à cidadania é negada segundo Frigotto et. al. (2011) desde a “concepção materna, onde o sujeito já nasce de modo desigual e vem formar o grosso da estrutura social”, do qual fica distante das ideias de progresso e desenvolvimento que os levem para os processos de humanização.

As diferenças entre indivíduos estão condicionados pela relação de classe e modo de produção, fatos estes que corroboram para que os mesmos não tenham condições favoráveis para produzir a sua existência, e isto impede que cada pessoa crie seu espaço para desenvolver suas capacidades intelectuais e materiais, saindo então do estágio exploratório para a emancipação política, consciente, crítica e transformadora.

Na concepção de Freire (2011) “somente no estado de reconhecimento de sua existência e condições o homem pode reconhecer a sua potencialidade para aperfeiçoar os seus conhecimentos” e fazer, destes, instrumentos de mudança.

Para tanto, Corrêa et. al. (2005, pp. 129-130) relatam que “a escola não está isolada na sociedade, da qual faz parte, mas nela podemos identificar características peculiares de novas configurações conjunturais assumidas com certa constância pelo capitalismo, o que tem promovido velhas formas de desigualdades sociais e culturais”, ou seja, o ensino médio é afetado na formação dos jovens porque mantém intrinsecamente as relações capitalistas e desponha para exclusão dos sujeitos das convivências sociais e manifestações culturais nas suas múltiplas diversidades.

Contudo, para que haja a possibilidade efetiva de mudança:

O desafio dialético e da efetiva democracia é o de qualificar a quantidade, isto é, desenvolver processos formativos e pedagógicos que transformem cada trabalhador, tanto no campo quanto da cidade em sujeitos não somente pertencentes à classe, mas com a consciência de classe que lhe indica a necessidade de superar a sociedade de classe (FRIGOTTO et. al. 2011, p. 40).

Pensar a formação dos jovens no Brasil exige uma reformulação do pensamento e de práticas educativas e isto decorre de mudanças que consiste nos processos da dialética e da democracia, que poderá qualificar e quantificar ações que colaborem com a formação pedagógica, permitindo que os indivíduos, independentemente do espaço que esteja inseridos,

não ocupem posição de classe, mas consciência de classe, que lhes garantam as condições necessárias para a superação de uma sociedade altamente burguesa e excludente.

A educação escolar será uma efetiva mudança se dentro dos processos e relações que integram os indivíduos a partir da consciência de cada um, como sujeito que, embora tenha a sua individualidade, mas o seu desenvolvimento se consolidará no coletivo na luta social, do outro, o reconhecimento das experiências de conhecimentos e a socialização dos mesmos, entre si e para si, e possibilitará as condições para os processos formativos de novos saberes e práticas sociais nas contradições que estão envolvidos.

De acordo com Gramsci (1978) apud Frigotto (2011) trabalhar incessantemente para elevar

Intelectualmente as camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que se significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que seja diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornar-se os seus sustentáculos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita é que realmente modifica o panorama ideológico de uma época (p. 27).

Essa tomada de consciência pelas camadas populares precisa ser intensificada a partir do trabalho pedagógico, o que atribuirá a criação de intelectuais novos, não mais elitizada (consciência), mas apropriada diretamente das massas, um pertencimento de contato que o torne seu sustentáculo. E isto, portanto, caracteriza por satisfazer as necessidades humanas, uma vez que, modifica a questão ideológica de determinada época.

O ensino médio, muito embora apresente um fosso entre a realidade dos jovens em nosso país, já começa a apontar para novos caminhos para alcançar tais finalidades, na medida que os movimentos sociais, os sindicatos, os profissionais da educação lutam por um ensino melhor para os jovens que corresponda com as necessidades da formação geral e do mundo do trabalho, ou seja, uma educação pensada para esta finalidade, permite dá condições dignas para os indivíduos.

Contudo, Corrêa et. al. (2005) comentam que a relação de formação implica:

Uma tendência a se fundamentar na concepção de educação como uma prática social, que visa à formação humana e social. A escola passa a ser percebida como uma totalidade, um espaço de relações que participam da produção de existência humanas e sociais, sejam de alunos, professores e outros profissionais que trabalham na escola, direção, pais dos alunos, seja da comunidade na qual a escola está inserida. Essas concepções colocam a escola como uma das entidades que possuem poder de participar de mudanças no atual estado da sociedade atual, de vivências capazes de construção de práticas alternativas mais solidárias e responsáveis (p.134).

Na luta por uma educação para a juventude, a ideia principal é que sejam fundamentadas na educação como prática social que tem como desejos e metas a promoção do ser humano nos diferentes aspectos de vida (político, econômico, social e cultural), uma vez que a construção do conhecimento que se espera que seja consolidada siga esta perspectiva para extrair o máximo de proveito para a formação em todos os aspectos de vida de um jovem.

O ensino médio deve ser percebido na sua totalidade, sendo que é onde ocorre as relações em que os educandos participam, a produções da própria existência caracterizada pelos alunos, professores, e outros indivíduos pertencentes a comunidade escolar, e isto, evidencia, para todos o compartilhamento de experiências na vivência prática e coletiva.

Neste sentido, tais concepções colocam a escola como uma das instituições que tem o poder de ensinar e revelar seu poder participando ativamente dos processos de mudança no Estado e na sociedade, na medida que entendemos que os modos pelo quais os sujeitos vivenciam seus saberes e práticas sociais, possibilitam a reconstrução de novos conhecimentos que demonstram bases para alternativas mais solidárias e responsáveis, pelo desempenho de atividades educativas para formar pessoas críticas e que reflitam suas ações no mundo.

Assim sendo, Corrêa et. al. (2005) consideram que neste sentido é preciso entender que:

É nessa dimensão que se pode falar do caráter formador das relações sociais, das concepções, teorias e práticas educativas vigentes na escola, quer seja em uma direção que contribua para manter a sociedade tal como hoje se nos apresenta, ou, ao contrário, no sentido de transformá-la[...] fundamentando o trabalho educativo no viés da construção de um outro caráter socializador de relações sociais mais inclusivas para a inserção social no contexto de nossa sociedade. (p.135)

Na mediação das relações entre os sujeitos é que a experiência da aquisição vai se tecendo na vida dos jovens e permitindo que eles sejam participativos e ativos, levando em conta as concepções de ensino, teorias e práticas formativas que fundamentam positivamente a construção dos conhecimentos.

Contudo, pensar o ensino médio nesta perspectiva de transformá-lo numa educação de caráter emancipatório e político, torna-se o viés de correlações de forças que colaboram para a inclusão dos indivíduos e sua inserção na sociedade, mas é necessário que o jovem reconheça sua potencialidade para desenvolver suas habilidades e capacidades cognitivas no que diz respeito a sua formação.

A formação da juventude precisa ser entendida como um processo de diferentes realidades que compõe seu universo cultural, pois:

As relações sociais se processam dentro de uma concepção de educação que pressupõe uma pluralidade de dimensões na formação dos seres humanos. A complexidade dessa formação aponta para a importância de considerá-la como um processo ético, político e cultural, que se fundamenta na compreensão da educação como uma prática social e cultural, como relações sociais entre seres humanos. Significa que as atividades educativas na escola não podem ter uma visão reducionista de transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de competências, saberes e habilidades, mas reconhecimento do próprio conhecimento da existência humana (CORRÊA et. al. 2005, p. 135-136)

A concepção de ensino médio na educação, precisa ser compreendida a partir de sua pluralidade de dimensões na formação dos seres humanos, considerando que sua complexidade é bem visível e pressupõe a importância de levar em conta na construção dos conhecimentos que tem como base o princípio ético, político e cultural, que fundamenta a educação como resultado de uma prática social relacionada com a cultura e as relações sociais entre os seres humanos.

No entanto, as atividades educativas não escolares não podem reduzir a transmissão dos conhecimentos para os jovens nos processos da aquisição do saber, mas criam condições para desenvolver as competências, habilidades e capacidades, reconhecendo assim, as diversidades de práticas sociais como produção da escola, que permite para o jovem o modo de viver, sentir e pensar as suas relações no mundo.

Onde Corrêa et. al. (2005) pontuam de modo enfático que:

O trabalho educativo da escola deve considerar a existência de outras instâncias na sociedade mais ampla nos quais se processam relações sociais nas dimensões educativas e socializadoras que também formam os indivíduos. Não são dimensões excludentes, mas dialeticamente articuladas e complementares para alargar o conceito de formação do trabalhador, nas suas complexas dimensões, em outras esferas societárias, por meio de diferentes práticas sociais e educativas. (p.136).

O reconhecimento da juventude como protagonista da educação escolar no ensino médio deve ter sua iniciativa na própria existência de outras instâncias que estão contidas na sociedade, mas amplo nos quais são processadas as relações sociais nas dimensões educativas e socializadoras, fruto, portanto, dos indivíduos formadores nos seus respectivos contextos.

Esta caracterização não provém da dimensão excludente, mas dialeticamente articuladas e que se completam nos processos de interação e participação social de cada jovem que compõe o universo da escola, pois, contribuem com a formação do trabalhador alarga seus horizontes em termos de conhecimentos, o que obviamente eleva o crescimento e transformação

da pessoa humana para a esfera de vivência num conjunto maior da sociedade através de diferentes práticas educativas.

A centralidade na “concepção de um ensino médio, baseado na práxis social é importante para repensar o papel da escola na formação dos jovens, uma vez que a instituição de ensino escolar contribuem para esta finalidade” (CORRÊA et. al. 2005, p.138), despertando o interesse dos sujeitos na aquisição dos saberes, já que há, reconhecimento de que a educação pode mudar a sua realidade no mundo social.

Para Corrêa et. al. (2005) é necessário requerer no ensino médio que:

As práticas educativas escolares devem ter como fundamento o caráter social do homem, como o ser histórico e social, que produz ao produzir e reproduzir a vida social [...]. Adotar esse pressuposto como base implica considerar que as relações sociais e materiais constituem muito mais do que a transmissão de conhecimentos curriculares oficiais, para formação dos jovens e orientar o trabalho docente nessa direção, em todos os espaços-tempos escolares (p.138).

A educação para jovens deve ser pensada partir do caráter social do homem como sujeito inteiro, que reconstrói sua vida a partir da identificação de sua existência e condições da realidade de seu tempo, ou seja, ele reproduz a própria vida na medida em que interagem no individual e coletivo. O ensino médio pensado com esta finalidade para a juventude, tem seus pressupostos nas relações sociais e materiais no qual contribuem mais do que a simples transmissão de conhecimento curriculares oficiais impostos pelas políticas educacionais do Estado.

A prática de ensino, aqui discutida para a juventude, precisa ser orientada numa perspectiva dialética de sabres e práticas sociais e direcionadas em todos os espaços-tempos escolares, dos quais a vida se faz presente e se revela como movimento da elaboração do conhecimento.

A educação escolar deve “contribuir para a preparação dos jovens no enfrentamento dos desafios, para que possa, a um só tempo atender e superar as revoluções que se dão na base técnica da produção e que trazem grandes impactos sobre suas vidas” (CORRÊA et. al. 2005, p. 145), ou seja, a formação para combater tais situações depende de um ensino que reconheça o homem como sujeito do conhecimento, onde deve ser articulado com seus aspectos emocionais, considerando a unificação da razão e do pensamento na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, uma educação para a vida e na totalidade.

No entanto, Corrêa et. al. (2005) advertem que:

Quando compreendemos que a educação não tem esse poder de salvar a sociedade, porque ela não pode direcionar a vida social, abrimos a possibilidade de que a prática educativa passa adquirir outro sentido. Ao reconhecer que a educação pode ser uma mediação na transformação da sociedade atual, essa concepção poderá sinalizar alguns dos caminhos possíveis, outras formas de agir, politicamente, nas relações sociais e materiais que se dão na escola (p. 146).

A crença de que a educação não pode salvar a sociedade, muito menos sem ela não ocorrerá mudanças. Assim, a escola pode criar mediações para problematizar a sociedade e apontar caminhos que possibilite para os jovens melhores oportunidades para o ensino, formação e a construção dos conhecimentos, pois a educação escolar, enquanto modo particular da aquisição do saber, mas também dá sentido para a própria existência humana.

Como mediação a educação transforma-se e transforma a sociedade, na medida em que passa a instruir os jovens para terem uma visão crítica com perspectivas positivas do fazer da escola um espaço de estudo, de luta e resistência dos quais analisam caminhos para a práxis social, uma vez que considera as relações de conhecimentos e a socialização de saberes, como uma intermediação entre o pensamento a ação coletiva dos sujeitos estabelecidos.

A juventude é reconhecida é vista como protagonista do saber, ou seja, aquela que pensa, sente e manifesta sua linguagem através das múltiplas relações de experiências que definem seu universo, assim sendo, a escola deve oferecer, meios e estratégias para o ensino a fim de possibilitar para os jovens a conquista de novos horizontes, uma vez que os conhecimentos adquiridos torna-se instrumentos para própria vida, que ora é desafiada pelas contradições, fruto do capitalismo e do pensamento burguês.

Salvo que, Ramos (2005, p.107) salienta que há a necessidade de se “discutir o currículo integrado para superar a dicotomia entre conteúdos e competências, compreendendo que os primeiros não são conhecimentos abstratos desprovidos de uma historicidade, nem são insumos para o desenvolvimento de competências”, mas, possibilidades para refletirmos a construção dos conhecimentos a partir das vivências e práticas sociais, relativas a própria ação humana.

Contudo, repensar o currículo numa perspectiva dialética significa antes de tudo não somente acumular experiências e saberes, mas, também, refletir, problematizar, analisar e reconstruir novos conhecimentos a partir da realidade de seu contexto social e histórico em que a juventude se encontra no Brasil.

De acordo com Ramos (2005, p. 107) os “limites de um currículo dualista e fragmentado não superam pela substituição das disciplinas pelas competências, pelo contrário, esta perspectiva agrava a dualidade”, pressupondo a compreensão das disciplinas no processo

histórico de construção de conhecimentos de modos específicos em termos, portanto, científicos e escolares com os seus pressupostos epistemológicos que regulam a forma hegemônica de organização curricular e que influencia a formação dos jovens. É preciso, no entanto, “compreender os novos limites trazidos pela pedagogia das competências, motivo pelo qual defenderemos também a necessidade de se superá-la e se definir a relação entre conteúdo e método na integração de conhecimentos consideradas gerais e específicas” (RAMOS, 2005, p.107), permitindo assim, a superação dos meios que promovem a integração e a ressignificação dos saberes e práticas sociais nas relações em que os jovens estão inseridos.

Sendo assim, na medida em que se estreitar as relações poderemos assim:

Aprender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se reconstituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compressão do real. O real é tanto material - a natureza e as coisas produzidas pelos homens- quanto social, configurado pelas relações que os homens constroem entre si. É pela relação homem-natureza e homem-homem que o ser humano produz sua existência como espécie e como sujeitos singulares (RAMOS, 2005, p. 107).

Estas relações dialéticas, implicam dizer as necessidades que o homem tem para reconhecer como as coisas se transformam e como refletem na própria existência humana. Isto revela, então, a capacidade do indivíduo não somente na aquisição de aprender os conhecimentos, mas, também, como uma intermediação de ação que parte na mente, ou que o indivíduo produz o seu pensamento e linguagem, visando com isso, adequar a sua realidade histórica e cultural de seu contexto social.

O currículo passa então a ser considerado “como hipóteses de trabalho e de proposta de ação didática, que são definidas para serem desenvolvidas na prática educativa” (MACHADO, 2009, p. 52), experiências estas que devem ser investigadas e analisadas para entender como o desenvolvimento de competências e formação da juventude e vida profissional, vem ocorrendo nas instituições de ensino nas escolas brasileiras.

Por essa ótica, as pessoas, para serem socialmente produtivas, tornam-se capazes de se inserir nos processos de produção, desenvolvendo atividades específicas que as permites serem reconhecidas como trabalhadores. Por isso, devem apropriar-se de conhecimentos escolarizados necessários ao desempenho dessas atividades (RAMOS, 2005, p.108) para responderem as necessidades de mercado e não de seus interesses sociais, históricos, econômicos e culturais.

Para tanto, se a educação básica é o processo pelo qual os jovens eminentemente podem apropriar-se do saber e isto, Ramos (2005) nota que eles

Tem acesso aos conhecimentos e a cultura da sociedade em que vivem, por meio de uma formação específica, que em nosso sistema educacional se nomeou como “educação ou formação profissional” as pessoas se apropriam de conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo da produção, por isto, o direito a educação em todos os níveis e modalidades é uma das condições fundamentais para a satisfação das necessidades materiais e espirituais do ser humano (RAMOS, 2005, p.108).

Deste modo, a formação para atender a juventude no Brasil deve ter como pressuposto a integração dos conhecimentos não somente relativo a preparação para o mundo do trabalho, mas principalmente para a educação geral e o exercício da cidadania como destaca a legislação educacional do Brasil, Lei nº 9394/96. Para Krawczyk (2009, p. 757)

[...] o discurso do advento da sociedade do conhecimento, precisa levar em conta a variável mais importante nas novas formas de organização social e econômica, onde é necessário repensar na escola o currículo como um espaço de diferentes setores sociais, das quais as mudanças na formação da juventude, perpassam por essa lógica.

Exigindo assim, reflexões e debates que relevam com clareza as contradições existentes, entre a legislação, currículo, formação e ensino, dentro dos elementos apontados:

O currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos campos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho (...) o conhecimento também é identificado como o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção. Assim, discurso dominante – político, o empresarial e o da mídia - reforça a ideia que o ensino médio facilita a inserção no mercado de trabalho (KRAWCZYK, 2009, p. 757).

No entanto, a reformulação do ensino e na reorganização curricular, precisam ser identificadas como diferentes propostas educacionais de formação para a juventude adquirindo diversas interpretações que refletem as ideologias de poder, dominação, interesses de conhecimento, fruto do próprio trabalhador.

Obviamente, Machado (1998) lembra que a essência do conhecimento se volta para a formação de “competências como um atributo que só pode ser apreciado se inseparável da ação desenvolvida dentro de uma dada situação”, exigindo do sujeito um desprendimento de outras situações para habilitar a aquisição dos conhecimentos.

Assim como Ramos (2005) também aborda o conhecimento como o capital, uma comparação que faz no que diz respeito a construção dos saberes e suas práticas sociais produtivas, e a escola passa a redefinir este perfil de conhecimento reformulando o currículo

para ajustar a organização e sistematização da formação da juventude como garantia de sua própria estabilidade.

O ensino médio é apontado como um indicador para a entrada no mercado de trabalho de maneira que as propagandas vinculadas no meio de comunicação, consolidam a materialização do discurso dominante sobre conhecimento e formação de jovens e profissionalizante, contudo, é necessário identificar que há uma tendência:

Estrutural de retração do mercado de trabalho e a demanda por trabalho por parte da população aumenta, sendo criadas, por isso, exigências mais elevadas de escolarização para o exercício de qualquer ocupação. Porém, isso não se traduz, automaticamente, em exigências elevadas de conhecimentos, nem garante ao jovem com ensino médio e cursos de aperfeiçoamento um lugar no mercado de trabalho, mas reforça o discurso da importância da educação escolar para reduzir a exclusão (KRAWCZYK, 2009, p. 758).

O trecho acima, evidencia que o ensino médio como oportunidade para entrada do jovem no mercado de trabalho não condiz com a realidade prática, porém revela outra situação: embora, a exigência para a elevação do conhecimento escolarizado seja ventilada na sociedade, isto, nem sempre, responde às demandas dos jovens, o que, na verdade, vem reforçar a ideia de lutar contra as desigualdades sociais e exclusão tanto do acesso ao conhecimento como também no mercado de trabalho.

Além do mais, considera ainda que o caráter da identidade do ensino médio é insuficiente diante das necessidades do conhecimento e competências exigidas no mundo atual o que viabiliza então, sociabilização, mobilização social para sua estruturação curricular, já que este tem grande relevância na formação escolar, permitindo assim uma nova perspectiva para a formação da juventude, que ora vive em conflitos consigo mesmo, diante das propostas de mudanças das políticas educacionais que vem decorrendo nos níveis e modalidades de ensino.

A construção dos conhecimentos e a formação do jovem tem se colocado frente às discussões que envolvem também o currículo, numa perspectiva histórica e dialética por situar as relações humanas na produção do saber, bem como as contradições que modificam e promovem transformações e reformulam concepções e paradigmas que buscam dá respostas para as necessidades de nosso tempo.

Tempo este em que o saber passa a ser um dos instrumentos básicos de mobilização e articulação das ações dos homens no mundo da informação da comunicação, da tecnologia e das flexibilidades de competências, para o gerenciamento de múltiplas atividades sociais, políticas, econômicas e culturais. Machado (1998, p.81) traz, contribuições importantes para as

reflexões, inclusive de fora do campo educacional, que tem se valido da noção de “novas competências” para retomar a necessidade de inovações curriculares e práticas pedagógicas.

Trata-se porquanto de processo de reflexão, que permite a apropriação de estudos, pesquisas que melhor proporcionam compressão do termo competências e suas implicações para a vida da juventude no campo da educação, que ora, servira como instrumento no dia-a-dia e que permitirá suas transformações.

Mas, diante do complexo quadro das transformações em que atingem os bens tecnológicos e a organização do mundo do trabalho necessariamente aos jovens que precisam além dos estudos que possibilitam a formação profissional, a competência aí é vista como a demarcação do processo da produtividade, uma vez que, pressupõe para os sujeitos habilidades:

De saberem gerir suas próprias atividades, seu tempo pessoal e suas capacidades, de forma a serem eficientes na solução de problemas e imprevistos, ou de o exercício de sua tarefa seja dada pela autonomia, tendo em vista o trabalho independente, são submetido a supervisão de outros, as decisões a serem tomadas devem ser adequadas e na hora certa flexibilidade, criatividade e estratégias de aperfeiçoamento de conhecimento, permitiram para o homem a sua estabilidade social, política, econômica e cultural (MACHADO, 1998, p. 82).

Contudo, tais caracterizações elencadas permitem identificar as exigências de novas competências que estão para além do modelo taylorismo, no momento atual ultrapassado porque este não corresponde com as necessidades emergentes de nossa sociedade nem pela realidade de trabalho e muito mais pela subjetividade de sua marca distinta, uma vez que as habilidades de competências dominam atividades de trabalho, dando possíveis respostas imediatas.

Assim, de acordo com Machado (1998, p. 83) “mesmo sem uma ampla discussão sobre o caráter do ‘modelo de competências’ e suas implicações sociais, esse passou de referência dos processos de gestão da força de trabalho a paradigma para decisões de políticas educacional e de reforma curricular”, que exige adequadamente os objetos, que define os perfis de conhecimentos, viabilizando atender a lei do mercado de trabalho.

No entanto, adequar os saberes para apontar para o trabalho, levará necessariamente a reformulação curricular, tendo em vista que a formação da juventude e do profissional passam por este viés de paradigma que fomentam as tentativas ao desenvolvimento de competências restringindo a produção e isto tem levado a mobilização dos jovens que procuraram as escolas para adquirirem conhecimentos, situações contraditórias que se manifestam no Brasil e assume crescente desequilíbrio entre a oferta e demanda de sujeito qualificados.

Pensar esta concepção de educação para o ensino médio e formação para a juventude permite, antes de tudo, uma retomada de consciência e do reconhecimento dos processos diversos da educação, respeitando a criação de estratégias de ensino, bem como as culturas ditas pedagógicas de ambas situações dos contextos históricos e sociais.

Contudo, é necessário identificar as formas de relações e diferenças que permitem a promoção de práticas e saberes compartilhados, considerando o diálogo o ato de pensar e conservar as experiências fundamentadas a partir do currículo explícito e oculto.

Certamente, Ramos (2005) afirma que há dois pressupostos filosóficos que fundamentam a organização curricular, nesta perspectiva:

O primeiro é a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimento como síntese da transformação da natureza e de si próprio. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho (p. 114).

Esta relação do homem com a natureza permite a construção de conhecimento histórico que satisfará as necessidades de vida de seu dia-a-dia, o que na prática, revela um processo de formação e transformação que garanta para o homem as experiências que definam seus saberes e práticas sociais.

Além do mais, a segunda evidência é o princípio que a “realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações” (RAMOS, 2005, p. 114) e significa um todo estruturado e dialético (KOSIK, 1978), porque não só dá condição para o homem aprender, mas também, para compreender e intervir pela realização de seu trabalho que revela sua capacidade e talento, elementos essenciais de ressignificação do saber.

Assim, Machado, (2009), relata que a formação de jovens precisa ser contextualizada requerendo assim:

Conhecimentos que envolva de modo profundo o sentido e significado da formação profissional que deve ser manifestada pela relação histórica e dialética. Esse processo implica o levantamento de fatos, ideias, aos resultados de modo que isto, possa servir como uma contraposição ao que está estabelecido (p. 59).

Pode-se inferir, com isso, que à medida que o conhecimento mantém uma relação estreita com as diversas experiências de formação da juventude, obviamente em que os sentidos e significados são estabelecidos, deve-se para tanto, permitir a reflexão dos resultados da própria ação do homem, de maneira que o mesmo se contraponha às evidências que as vezes

passam a ser “verdades” diante de determinações na relação mantida entre homens no contexto da vida social para provocar debates e transformações para a vida pessoal e coletiva.

Vale ressaltar que, diante dos acontecimentos decorridos na história da educação brasileira, é interessante refletir que as políticas públicas de educação mantida pelo Estado têm se tornado um conjunto de ideias pensadas para o ensino em que na sua grande maioria fica apenas no papel, pois as realidades educacionais no Brasil são diversas e estas, por distintas razões, influenciam positiva ou negativamente na sistematização das práticas educativas escolar.

Mais do que isto, ultimamente a reforma do ensino aprovado pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, remete para nós um retrocesso das políticas de educação, a supressão dos direitos, a privatização da educação, a precarização da escola pública, a desprofissionalização dos trabalhadores de educação, bem como a terceirização das atividades relacionadas aos serviços públicos a educação.

Segundo os documentos *Retratos da Escola* (2017) a reforma do ensino médio no Brasil se situa em um “conjunto mais amplo de medidas neoliberais e conservadoras que caracterizam o governo do ilegítimo presidente Michel Temer, considerado golpista por parte da literatura jurídico-política e pelos movimentos sociais” (p. 337). Com esta reforma considera-se um ataque à escola pública e seus profissionais, o que de certa forma irá refletir nos processos de formação do ensino aprendizagem dos jovens, pois prioriza uma formação reducionista pragmática e superficial contribuindo apenas para uma mera “instrução” que servem aos interesses da lógica do mercado produtivo capitalista.

A reforma do ensino médio atinge de maneira agressiva o Plano Nacional de Educação que constitui a referência para o projeto educacional do país na década que termina em 2024 onde determina que:

O Sistema Nacional de Educação o Custo Aluno-Qualidade o Piso Salarial e as Diretrizes Nacionais para os profissionais da educação são políticas prioritárias do PNE. A meta 20 do plano decenal prevê atingir o investimento equivalente a 10% do PIB na educação, especialmente por meio das riquezas oriundas da camada pré-sal de petróleo e gás natural, que, no entanto, já estão sendo privatizadas pelo governo atual (*Retratos da Escola*, 2017, p. 337)

As políticas públicas, que até então eram pensadas por um governo de esquerda e que tinha compromisso com a educação e a classe trabalhadora, buscou traçar metas e objetivos a partir do Plano Nacional de Educação, pressupondo em conjunto de ação integrado ao desenvolvimento do ensino e valorização profissional valendo-se dos recursos das riquezas do

próprio país para subsidiar as políticas públicas por meio de estratégias e sistematizações adequadas às necessidades formativas da Juventude.

Esta perspectiva de políticas educacionais e formação do aprendizado foram ofuscados pelo governo Temer reconhecido como golpista, conservador e autoritário, pois as medidas tomadas em impostas à educação tem caráter antidemocráticos e retrocede os direitos à escola pública e às ações desenvolvidas na sistematização da formação do ensino-aprendizado, desvalorizando os profissionais da educação com retiradas de disciplinas como Filosofia e Sociologia importantes no componente curricular do ensino médio.

De acordo com os documentos *Retratos da Escola* (2017, p. 338) “a reforma fomenta a privatização das escolas públicas, promove a terceirização da força de trabalho, principalmente do magistério e rompe com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio” ajustando o currículo ao propósito de redução dos gastos públicos, tendo em vista que serão um número menor de professores para se formar em “universidades e contratar os sistemas de ensino”.

Contextualizando essas discussões no Pará, veremos que apesar dos avanços que tivemos nos nas últimas décadas com a universalização da educação, o acesso à escola pública, o crescimento da escolaridade entre os jovens, entre outros, podemos inferir que ainda existe muitas crianças e adolescentes jovens fora da escola. Isto significa que ainda tem um déficit com a chamada universalização da educação, devidamente ao empobrecimento de políticas públicas educacionais que não correspondem com as necessidades básicas da Juventude.

1.4 POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO PARÁ: ANALISANDO O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR

A realidade do povo paraense ainda nos anos de 1980, em se tratando de educação a nível de ensino médio, parece ficar distante das políticas públicas educacionais ofertada pelo Estado. Isto se dava devidamente as questões geográficas de nosso Estado situado na região norte do Brasil, porém o que se percebe no tempo atual é que o reflexo do passado ainda persiste pelo avanço, *a passo de tartaruga*, da educação no Estado.

No trecho abaixo de Corrêa & Barreto (1999) afirma que:

Em termos educacionais, o Estado do Pará inaugurou a década de oitenta com o cenário marcado pela carência generalizada no atendimento escolar em todos os níveis

de ensino, particularmente na modalidade media, setor que estava a requerer uma intervenção mais ostensiva por parte secretaria estadual de educação (p. 2).

O cenário educacional no Pará, na concepção de Corrêa & Barreto (1999), seria os reflexos conjunturais do regime militar dos anos 1960 a 1985, uma herança que demarcava o atrofiamiento das políticas públicas de educação que buscou limitar as propostas pedagógicas de ensino voltadas para a cidadania e ao senso crítico de transformação.

O Estado se empenha em criar regras para disciplinar e controlar, não somente o pensamento humano, mas também as ações que visam transformar as realidades sócio histórica do Brasil, como por exemplo, os movimentos sociais, sindicatos, estudantes e profissionais da educação. O Pará dentro de sua limitação territorial, herdou do regime militar a estagnação das questões relacionadas à educação, como por exemplo, “ineficiência número de matrícula em relação a população na faixa-etária escolar, o elevado número de professores não titulados exercendo o magistério, a limitada capacidade da rede física escolar e a própria dimensão geográfica paraense” (CORRÊA & BARRETO, 1999, p.2), tais fatores enumerados, devem permitir o entendimento de que o Estado do Pará, não vinha acompanhando as mudanças educacionais e muito menos, articulando políticas para equacionar os problemas relativos a educação pública.

A população cresceu, mas não havia escolas suficientes para atender a demanda de alunos, o que dificultava se conseguir vagas para estudar. Corrêa & Barreto (1999, p. 2) salientam que “o analfabetismo era surpreendente no Pará, o que levou os governadores após a democratização do Brasil em 1985 a buscarem ampliar as oportunidades educacionais”, através da ampliação de seu sistema de ensino, tanto na capital do Estado (Belém) e nos interiores municipais pertencentes ao Estado do Pará. Esta caracterização do crescimento das redes educacionais públicas no Pará, deve ser também reflexos da Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual considerou a universalização da educação como um direito de todos. Efetivamente, Corrêa & Barreto (1999, p.3) comentam também, que

[...] a Secretaria de Educação do Estado do Pará, já vinha desde 1980, implementado estratégias pedagógicas como alternativas de ensino denominada Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) para atender estudantes que não residiam nos municípios paraenses.

Ou seja, que estavam longe dos centros urbanos, onde havia escolas e acesso à educação pública, ofertada pelo Estado do Pará. Contudo, é indispensável identificar que os governos do Estado vieram definindo políticas públicas educacionais para os alunos, mas ao

longo da história da educação observou-se poucas alterações no que diz respeito ao ensino modular, por exemplo, se vê a falta de infraestrutura física, sem dizer da inexistência de recursos didático pedagógicos e tecnológicos, entre outros fatores dos quais os alunos enfrentam na sua vivência dentro da escola.

Para Corrêa & Barreto (1999, p. 4) a “expansão do funcionamento do sistema modular” de ensino foi resultado da falta de escolas na maioria dos municípios do Pará o que tomou diferentes direcionamentos com intuito de minimizar o atendimento a educação pública no Estado para uma grande maioria dos estudantes, que estavam fora dos centros urbanos a ‘preocupação’ do Estado com a educação nos anos 1990.

Muito embora, fosse perceptível pelas políticas de governo, segundo Corrêa & Barreto (1999, p. 7), os “objetivos e metas de ensino tão pouco foram alcançados, principalmente no meio rural, onde era necessário, universalizar para dá acesso aos serviços educacionais a população”, pois os desafios em criar escolas e dá suporte necessário para o funcionamento da educação não se deram pelo próprio Estado com políticas públicas voltadas para a educação e os interesses obviamente da sociedade paraense, o que revelou a insistências de lutas dos movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade.

O relatório da Secretaria de Educação do Estado do Pará de (PARÁ, 2010, p. 42) identificou que o acesso à educação esbarrava nas seguintes situações: “falta de escolas, desqualificação de uma grande parte dos professores, ausências de políticas educacionais articuladas com as realidades históricas e as necessidades da juventude”, entre outras, tornavam-se empecilhos para a consolidação de uma educação voltada para os interesses das populações do Pará, principalmente para a classe trabalhadora.

No entanto, o documento *Política de educação básica do Estado do Pará* (PARÁ, 2008) relata que:

Os princípios básicos proposto para o ensino médio são: integração entre trabalho, ciência, cultura e desporto, permitindo assim, a busca de resgatar o sentido da formação integral do homem e de desenvolvimento de todas as suas potencialidades enquanto sujeito capaz de pensar sobre a sua condição e de buscar mecanismos para as limitações impostas pela sociedade, independente de sua origem de classe e romper com o determinismo que impera e propaga, aquilo que uns podem aprender e outras simplesmente não podem (p. 56).

Outrossim, propõe-se que a integração para o ensino médio, do que trata o documento *Política de educação básica do Estado do Pará* (PARÁ, 2008), passou a ser identificado como a articulação do conhecimento na formação do jovem, entre teoria e prática, ou seja, um conhecimento geral e o saber técnico, uma vez que estas categorias são indesejáveis nos

processos de construção da aquisição do próprio saber. O princípio da educação integral caracteriza-se por uma formação de ensino médio que está associada às dimensões diversas do saber, das práticas sociais e das manifestações culturais, embora o Pará já tivesse aderido o ensino profissional numa dualidade a um determinado período, mas foi no governo de Ana Julia Carepa, no período de 2006 a 2010, que o ensino médio ganhou uma relevância na formação do educando.

Considerar a educação no ensino médio na sua totalidade e reconhecer os sujeitos e suas potencialidades, capazes de pensar as suas condições de vida, para poder modificá-la, depende do reconhecimento das suas condições históricas e sociais, bem como do engajamento nas lutas que evidenciem os processos revolucionários e a emancipação política.

A educação no ensino médio pode ter esta dimensão na medida em que procura compreender que os jovens necessitam de informação que discutam as questões políticas e sociais, voltadas para o reconhecimento das identidades de pertencimento da própria comunidade em que estão inseridas, uma vez que, os conhecimentos contribuem para esta finalidade, ampliando a participação do sujeito nas atividades em sociedade.

De acordo com Barra (2015), precisamente é interessante identificar na luta por direitos sociais:

O movimento popular, enquanto participação política e social presente na Amazônia no contexto de nossa sociedade está voltada para a luta contra a exclusão dos menos favorecidos frente uma política excludente, onde seus direitos encontram-se negados. Essa luta é uma forma de inserir a participação popular nas decisões políticas e sociais dos quais criam espaços pedagógicos para formação de sujeitos críticos, que estejam aptos a discutir os problemas políticos e sociais no mundo que os rodeia (p. 160).

Esta caracterização estabelecida no trecho acima deve refletir as condições e possibilidades para inserir os indivíduos nas políticas sociais, destacando a educação como um dos pontos importantes na luta e conquista dos direitos da sociedade, não somente na sua integração, mas também, como colaborador que desperte o senso crítico de luta contra a exclusão social, que são mantidas pelas ausências de políticas públicas oferecidas pelo Estado.

A Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC “propõe um modelo de ensino médio integrado indicando como base o princípio da qualidade social, o que pressupõe práticas educativas que visem a formação do trabalhador, para a consciência de classe” (PARÁ, 2008). Nesta direção, o ensino médio tende a desenvolver a parte intelectual, social e cultural, que permita o acesso aos bens de consumo e deem condições para os jovens adequarem seus modos de vida e participação social nas relações com a sociedade.

Com o propósito de um ensino médio integrado, o Estado do Pará procurou reorganizar a matriz curricular com base comum e articulado com “os saberes necessários ao mundo do trabalho e os saberes da escola”. Sustentado em estudo de nascimento (2008):

Afirma-se que ao se fazer isto estarão buscando a democratização da oferta do ensino médio, para que o jovem tenha a possibilidade de fazer suas escolhas e que também seja capaz de construir e materializar um projeto de vida que tenha como base os conhecimentos como uma intermediação entre a vida e a realidade social dos sujeitos (PARÁ, 2008, p. 58).

A proposta de educação do ensino médio, apesar de caracterizar uma inovação e perspectiva transformadora no que diz respeito à formação dos jovens, ainda convivem com enormes contradições entre o pensamento e a realidade histórica e social dos sujeitos. Como exemplo, podemos citar o Sistema de Organização Modular de Ensino, que funciona em diferentes lugares do Estado do Pará, sendo que boa parte funciona em barracões cedidos por comunidades religiosas de forma precária e que contradiz o direito à educação e formação de pessoas, de maneira consciente e crítica o que desfavorece o seu próprio crescimento e transformação política e social.

Sabe-se que a construção e materialização de um projeto educacional deve passar pela problematização das políticas de educação do Pará, bem como as suas revitalizações, como infraestrutura adequadas, reformulação curricular, formação continuada de professores, recursos didáticos e pedagógicos, além de um acompanhamento técnico educacional que promova a integração entre formação, ensino e pesquisa.

Assim, o “currículo estaria dentro de uma visão epistemológica de currículo integrado que se refere a uma integração da teoria com a prática que leve os alunos a pesquisar a partir dos problemas relacionados com situações da vida real” (PARÁ, 2008, p. 58). Isto, indica a necessidade de propor para o aluno condições de relacionar o objeto estudado e estabelecer significados, compreendendo, assim, o que estuda para melhor situar sua vida.

Em publicação mais recente a SEDUC chega a propor que se organizem os conhecimentos escolares a partir de grandes temas e que se realizem:

Atividades integradoras (aulas de campo, elaboração de projetos, construção de protótipos etc.). Atividades estas que devem ser desenvolvidas a partir de várias estratégias, temáticas que incluam a problemática do trabalho de maneira relacional: Trabalho e sociedade, trabalho ciência, tecnologia, trabalho e cultura (PARÁ, 2008, p.58).

Esta proposta de ensino médio da SEDUC para o Estado do Pará exige, de certa forma, metodologia dinâmica, com professores e técnicos das escolas, que juntos terão capacidade para reformular a organização e a sistematização do ensino, incluindo planejamento, currículo, avaliação entre outros fatores que determinam as políticas educacionais do Estado.

Por esse viés, é notório que a proposta inovadora apresentada pela SEDUC, como caminho para as melhorias do nível de ensino médio, tem revelado importante frente às diversas realidades em que o Estado se encontra, como por exemplo, a falta de políticas públicas educacionais coerentes com os espaços de vivências das práticas sociais dos jovens e uma assistência administrativa e técnica que mobilizem ações para o ensino médio e, de fato, isto se torne realidade concreta para a população.

Por esse entendimento, Tavares Neto et. al. (2000, p.71) pontuam que o “Estado por não ter escolas apropriadas aos jovens” buscou, então, alternativas para inseri-los no processo de formação, permitindo a elevação do grau de escolaridade e a universalização do ensino público, para a sociedade que está situada nos mais complexos lugares amazônicos e necessitam de aperfeiçoamento de seus conhecimentos.

No entanto, os estudos apontam, o não cumprimento da lei educacional por parte do Estado, enquanto instituição política e representativa da sociedade, uma vez que o governo e a sua administração, deveriam assumir de verdade a educação e formação dos jovens, nos seus respectivos processos de aprendizagem.

Nesse sentido, identifica-se, ainda nesse século XXI, a relação que a política faz com discursos ideológicos relacionado à educação, ou seja, são propagadas e falas que transparecem teoricamente o compromisso pelo ensino e pela qualidade que este deveria ter. Contudo, a realidade do ensino no Pará é bem diferente, pois nos últimos anos as avaliações das políticas públicas como o IDEB, SISPAE, a Prova Brasil, vêm revelando um baixo nível do ensino médio que refletem nas condições de vida da população estudantil.

A educação escolar nas políticas do Estado do Pará tem um ritmo desacelerado do nosso tempo, pois as mudanças que ocorrem, como por exemplo, nas reformulações curriculares, na organização e sistematização das práticas de ensino, parecem ficar um pouco distante do protagonismo juvenil, não correspondendo com uma grande parte da juventude, pois o ensino está fora da realidade e do contexto das vivências dos indivíduos.

De acordo com Gohn (2005), é necessário identificar que,

A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes

pré – configurados. Ela se constrói como processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acumulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos que muitas vezes são excluídas pelas políticas do estado (pp.16-17).

Numa relação contraditória das políticas do Estado para onde grande parte dos jovens são excluídos do acesso escolar, é preciso repensar uma nova concepção de ensino, onde seja levado em consideração a luta social e as experiências dos jovens como fundamento da reconstrução dos conhecimentos no aprendizado escolar.

A educação, na visão de Freire (1996), “deve humanizar o homem e transformar para outra realidade de seu contexto histórico político e cultural”, porém eminentemente este processo depende, em parte, de sua identificação das condições do mundo em que está inserido, pois a humanização ocorre a partir da individualização do sujeito, mas se fundamenta no coletivo, ou seja, na comunidade de pertencimento.

Em consonância com Freire (1996) e Gadotti (2010), é preciso que se empreendam “reflexões que ajudam a entender a caracterização da formação do jovem dentro de políticas públicas” que se voltam para os interesses da coletividade, contrariando, o pensamento burguês e principalmente as regras de hegemonia e legitimidade do Estado, instituição representativa da população.

A coletânea de textos *Dossiê Educação do Campo*, Falkembach et. al. (2009) relata que:

Educadores e educandos são sujeitos de palavra, ação, reflexão e criação, devolvendo a eles a função crítica. Sujeitos estes que se afirmam como “lutadores sociais” que cria novas relações e conquistas matérias, éticas e políticas mesmo convivendo com conflitos, tensões e contradições nos seus diversos âmbitos de atuação e convívio. Se converte em uma “escola de vida” e com isso abre a muitos, a possibilidade de vislumbrar a singularidade de vir – a – ser, como indivíduo e como coletivo social em constante movimento (p. 14).

Neste sentido, a reflexão indica que o ensino perpassa intrinsecamente pelo processo de relação e afirmação que se dá entre sujeitos que se relacionam entre si através de palavras e ações, que condiz com a sua realidade histórica cultural, mesmo diante das dificuldades e conflitos, que ora possa existir. Mas, a educação, constitui um dos elementos essenciais para promover ações transitórias que possibilitam, para os homens, condições para se organizarem e ao mesmo tempo discutirem e chegarem a um consenso, por meio de seus conhecimentos.

A educação vinculada à organização sistemática do conhecimento deve propor ações para a política do ensino médio, considerando não somente a realidade dos educandos que são múltiplas e diversas, mas também levando em conta o reconhecimento dos sujeitos que estão

convivendo e participando de tal realidade e que constituem experiências e saberes diversos, nos seus respectivos locais de convivências.

Contudo, politicamente, entende-se que os homens discutem ideias e formalizam valores que passam a ser legítimos dentro das delimitações que cada um precisa para tomar conhecimento para, assim, entender e cumprir o que são determinados para a garantia do bem comum. O ser político significa participar, debater e propor sugestões que melhorem as condições de vida no conjunto das relações estabelecidas e, no aspecto abordado, pouco colabora para esta finalidade.

No entanto, acredita-se que o ensino médio poderá atingir os pressupostos legais na medida em que reorganizar o ensino, rearticular os conteúdos e planejar suas ações, criando metas e estratégias para trabalhar objetivos inerentes às necessidades educacionais dos jovens.

De acordo com Kuenzer (2009):

Cabe a cada escola a elaboração do projeto político pedagógico, a partir de um amplo aprofundado processo de diagnóstico, análises e proposições de alternativas, ou demanda a participação efetiva de todos os envolvidos: comunidade, pais, alunos e professores. Esse processo deverá contemplar as características da região, as demandas da comunidade a onde se insere a escola, as características e necessidades do alunado, a capacidade da escola no que diz respeito ao recursos humanos, equipamentos, espaços físicos e possibilidades de articulações interinstitucionais que permita ofertas diversificadas e de qualidade (p. 47).

Sendo assim, entende-se que a dificuldade das políticas públicas do ensino médio vem passando por reformulações de proposta pedagógica a qual destaca a relevância do projeto político pedagógico que constitui um importante instrumento de trabalho e que envolvem os agentes sociais, que participam e discutem, tomando decisões a partir de consenso que expressam uma prática educativa real, que atenda de modo adequado às necessidades dos educandos, haja vista que:

É importante destacar que a diversificação de modalidades não significa apenas de conhecer apenas que existe preferências dos alunos em face das diferenças individuais como por exemplo gostar do ensino de matemática, de artes ou de outra área de conhecimento, mas também reconhecer que existem muitos caminhos que pode decorrer de experiências anteriores que somam e contribuem para o desenvolvimento do ensino (KUENZER, 2009, p. 47).

Para tanto, do ponto de vista histórico e social, a diversidade cultural não pode ser encarada como um elemento atrofiador do ensino, mas ocupa um lugar central e importante quando se reconhece que este traz para a educação experiências que se cruzam e estabelecem

parâmetros que estão inter-relacionadas, ou de uma forma ou outra, e tem um valor significativo na formação do jovem.

Neste caso, a cultura do ensino médio nas políticas públicas, precisa ser valorizada, pois representa os resultados da própria história que se dá pelo movimento e pelas articulações das ações, fruto da educação como produto construído pelo sujeito, com garantia de instrumentalizá-lo, não somente para o trabalho físico, mas para a reflexão crítica e transformadora do mundo social.

Conforme, Oliveira (2012) em sua afirmação expressa:

A forma e a criatividade em que se processa e se move a elaboração, a transformação e a informação cultural e social provocam na escola e na sua organização situações que de imediato requer revisão dos aspectos referentes à organização política, pedagógica, administrativa, curricular, didática, funcional e na função social, visando acompanhar o desenvolvimento futuro (p. 52).

O trecho acima nos leva a crer que o ensino médio precisa ser reorganizado a partir de uma visão política coerente e presente na vida dos jovens dentro de uma perspectiva conjunta de ações que sejam favoráveis para o aprendizado e contribuam com a melhoria do ensino e da qualidade de vida dos jovens, uma vez que a política educacional deve promover o ensino relativo à vivência com o conhecimento, a tecnologia, o trabalho, a cultura e a cidadania.

A escola do ensino médio inserida neste contexto vê-se diante de novos desafios, novos jeitos de fazer, saber fazer, construir e reconstruir os conhecimentos, considerando os aspectos das experiências dos educandos como ponto de partida para orientar e articular as ações de formação nos processos de aprendizagem.

Sendo assim, Alonso (2007) adverte escrevendo que é preciso considerar que:

As organizações precisam adequar-se ao contexto sociopolítico e às exigências de sua épocas, a sua existência só tem sentido quando cumpre sua função social e a vida das pessoas nas organizações constitui partes significativas desse processo de formação; portanto, a escola além de instruir e formar intelectual e socialmente os alunos é um campo de aprendizagem social e de convívio humano que cultiva valores, ensinamentos, sentimentos e provoca desafios a todos os participantes dessa comunidade educativa (p. 28).

Contudo, o ensino médio, para atingir os ideais dos jovens, só tem sentido e relevância social quando ultrapassa os limites da burocracia da política do Estado onde se tem uma visão muito superficial da educação e de sua complexidade nos espaços que decorre, pois deveria formar pessoas com capacidades para exercerem diferentes funções no âmbito da sociedade, que espera contribuições para seu próprio desenvolvimento.

Para tanto, a educação corresponde, a toda modalidade de influências e inter-relações, que convergem para a formação de traços de personalidade e de caráter social e político, explicitando a concepção de mundo, ideias, valores, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, e princípios, frente as situações reais e desafiadoras da vida prática do educando.

Além do mais, é necessário que as políticas educacionais do Estado tenham:

O desejo de transformação, parte de uma razão ilustrada que amplia a visão de cidadania para as classes populares evidenciando assim a participação dos sujeitos como seres ativos e perceptível de sua realidade. No entanto é preciso que a autonomia e a concepção política possam fazer com que cada sujeito reconheça e sinta-se capaz de modificar a sua realidade e consequentemente construir sua própria história, sentindo-se como ser livre e consciente no meio social (FREIRE, 1996, p. 38).

Nesta perspectiva, amplia a concepção de educação escolar e de sujeito, pois, considerava que o respeito, a liberdade de expressão estimula a criatividade nos processos de formação, que trazem em si, condições necessárias, para construir seus conhecimentos e fazer destes instrumentos de mobilização social, ou seja, de transformações.

O papel do estado, enquanto articulador de política educacional, deve favorecer e encorajar os jovens, para a realização de saberes, que direcione melhor a sua visão de mundo, sociedade e realidade que o cerca, de modo que o ensino seja real, dinâmico e para a realização da vida individual e coletiva, uma vez que:

A formação didática e pedagógica é um processo contínuo e permanente de reflexões, que só pode ter eficiência na medida que problematiza o ensino e traz para o aluno realidade e a experiência cultural como referência, para o ensino numa perspectiva de renovar as ideias e elaborar novos conhecimentos, que tenham significados para a vida humana (FREIRE, 1996, p.28).

O ato de ensinar, não está desprovido de intencionalidade, mas, sim ligada a condição de vida do homem, daí a importância de reconhecer, que a prática de ensino não se faz apenas com o saber, mas, principalmente com o fazer, que está continuamente relacionado com as necessidades dos indivíduos. Por isso, a renovação das práticas de ensino nas políticas educacionais, tem fortes influências no que diz respeito a superação dos desafios e perspectiva de mudanças para os sujeitos.

A educação destinada ao ensino médio não pode ser tratada com aspectos hegemônicos, mas, deve proporcionar para os jovens, saberes ou experiências de conhecimentos que eles produzem nas culturas a partir da existência de suas práticas sociais

como pessoas capazes de refletirem e agirem historicamente, numa relação que associa a educação as diversas manifestações do pensamento e da linguagem.

É comum encontramos as ideologias dominantes caracterizadas pelas políticas do Estado na educação, onde suas pretensões reforçam as desigualdades de oportunidades em vez de propor condições de melhoria do ensino médio para a juventude.

Por isso é necessário pensar a educação que:

Confere o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a visão hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso. A educação no seu entendimento geral não está, separada da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele (FERNANDES, MOLINA, 2008 p. 68).

A política do Estado para o ensino médio, exigem reformulações e organizações sistemáticas para que, os educandos sejam contemplados com a formação que as instituições de ensino vêm oferecendo, porém é necessário que haja uma mobilização por parte da sociedade, para que de fato, o ensino médio, torne-se realidade para a juventude e que integrem com aspectos da vida relativos a seu próprio desenvolvimento.

De acordo com Fonseca et al (2009):

A política educacional deveria afirmar o jovem como aquele que ainda não é, mas que pode ser, ou que será, na medida em que sejam reduzidos os estereótipos construídos em um imaginário social negativo e de baixa estima, dando-lhe uma contradição social, fortalecida, não apenas como projeto de futuro, mas também consolidada e valorizada por seu tempo (p. 31).

A crítica que se faz com relação à política educacional no Estado do Pará, é que ainda não se conseguiu consolidar ações educativas que possam afirmar para os jovens, condições para o reconhecimento, enquanto sujeitos do aprendizado, que de fato vejam a juventude como ela mesma, a dá uma resposta positiva para os processos formativos do conhecimento.

A questão do preconceito contra os jovens principalmente, daqueles que não residem nos centros urbanos, das cidades em todo o Estado do Pará, são bastantes visíveis e reais, o que permite identificar a construção de um imaginário negativo, que carrega contra os jovens e isso acaba por contribuir muitas vezes para uma baixa na autoestima e desinteresse pela educação. No entanto, repensar as políticas do ensino médio para criar táticas para dá condições favoráveis e fortalecidas dentro de um espaço escolar, que valorize suas experiências e principalmente seu espaço e tempo de convivência social.

O pensamento de Fonseca, et al (2009) pondera para:

As políticas públicas do Estado do Pará - e entre elas, as políticas educacionais - podem induzir ações governamentais que, desdobradas incorporem e considerem os/as jovens como participantes ativos e agentes de tomada de decisões dos processos em curso, superando situações de tutela e postura chamadas de “adulocracia”, que apenas submetem os jovens e não contribuem para sua formação enquanto atores históricos e ativos na sociedade (p. 31).

A educação escolar, é considerada ainda um dos lócus por excelência para o desenvolvimento de políticas de ensino, onde o Estado cria ações para o desdobramento de mecanismos estratégicos de ensino para os jovens, de forma que eles participem de maneira ativa e de decisões naquilo que seja obvio a seu desenvolvimento e crescimento social e que seja capaz de superar os desafios e que estejam presentes na luta e na resistência de situações adversas em sua vida.

O SOME ainda é uma das alternativas em que os jovens do campo podem ter acesso às informações e transformar em conhecimentos escolarizados possibilitando a ampliação de seu universo cultural nas lutas e resistências subjacentes ao seu próprio subjacentes ao seu próprio desenvolvimento, pois, exige-se um saber que na sua compressão permita para os sujeitos maiores intervenções nas políticas sociais de seu habitat.

O Sistema de Organização Modular de Ensino no Pará, segundo Pereira (2016, p.189), enfrenta grandes desafios como “falta de infraestrutura”, nos interiores da Amazônia, onde funciona o SOME, as vezes, as aulas ocorre em escolas cedidas pelas prefeituras ou casas particulares, além de barracões de comunidades que são concedidos para abrigar alunos e professores a desenvolverem atividades relacionadas aos processos formativos do ensino aprendizagem, para assim, obterem os conhecimentos escolarizados, por partes dos jovens daquela comunidade.

Por outro lado, há questão geográfica, ou seja, as distâncias que existentes entre alunos e professores para conseguirem chegar nos lugares onde ocorrem as aulas do SOME, para poderem estabelecer a sua materialização das práticas pedagogias, com pretensão de formar, educar de forma significativa e conduzir os sujeitos a adquirirem os conhecimentos, tornarem-se autônomos para desenvolverem atividades inerentes as necessidades de vida daquela região.

Em síntese, este capítulo permitiu identificar como as políticas educacionais no Brasil se consolidaram e o que isso, representou na formação de juventude a partir da política de ensino médio, uma vez que, os espaços para manter este nível de educação, visa apenas a preparação para o trabalho e atendendo aos interesses do Estado e do grande capital, desvinculada da cultura, crença e valores o que faz gerar um fosso entre realidade do indivíduo

e as intenções reais do Estado e isso acaba contribuindo para uma formação não integral de conhecimentos da juventude do campo.

CAPITULO II - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DA JUVENTUDE DO CAMPO NA AMAZÔNIA: O SOME COMO EXPERIÊNCIA

Este capítulo, trata das discussões sobre políticas de educação do campo, com enfoque na formação e identidade da juventude do campo na Amazônia, destacando assim, as concepções e orientações da educação do campo que reflete as diretrizes e princípios metodológicos que estão fundamentados nas políticas da educação e se desdobra para as questões metodológicas. Além do mais reconhecer a formação e a identidade da juventude do campo imbuído por dentro das políticas educacionais e seus impasses no contexto da Amazônia.

O processo de formação dos jovens no ensino médio modular e sua universalização como direito a educação, apesar dos avanços que tivemos nos últimos anos com a quantidade de matrículas, ainda enfrenta dificuldades para atender as demandas da juventude na formação escolar devidamente aos fatores geográficos, políticos e ideológicos que permeiam a educação, pois, o Sistema de Organização Modular de Ensino, apesar de ter se tornado política pública no Estado do Pará, não tem dado conta de consolidar as políticas de educação focadas nas populações do campo, demonstrando as contradições históricas vivenciadas pela juventude da Amazônia.

2.1 CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIRETRIZES E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

As políticas educacionais têm se firmado no Brasil, por diferentes concepções de formação, ensino e construção de conhecimentos, tendo em vista o atendimento as necessidades das populações que estão em contextos sociais diversificados e que necessitam de especificidades no tratamento da organização e sistematização dos processos formativos da juventude do campo.

De acordo com Silva (2000) na sua interpretação:

Num tempo em que tantas experiências inovadoras de escolas do campo tem se espalhado pelo Brasil, com matrizes tão diversas, mas com raízes tão semelhantes, parece extremamente oportuno refletir sobre como as práticas educativas não escolares tem contribuído com os ensinamentos para a construção da teoria pedagógica das escolas do campo. A concepção de educação do campo que temos

trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências para as suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola (p. 61).

Diante do debate acerca da educação do campo por profissionais do ensino, emerge-se muitas experiências, ideias e concepções que procuram inovar as escolas do campo, revelando matrizes diversas, mas com raízes semelhantes. Trata-se de um momento oportuno para nos ajudar a refletir as práticas de ensino para a educação do campo, reconhecendo os saberes e experiências formais, como fundamentais para ressignificação da formação do jovem dentro de suas diversidades sociais.

As contribuições e reformulações teóricas da educação do campo, tem sua base na própria experiência dos indivíduos nas quais os mesmos estão inseridos, pois, constitui-se a “identidade dos sujeitos do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, das caixaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas” (SILVA, 2000, p. 61). Todos estes de uma forma ou de outra produzem e reproduzem suas experiências, suas vivências, seus aprendizados em síntese repassam seus conhecimentos para outros sujeitos que integram a comunidade.

As diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, resolução CNE/CEB nº 1/2002 nos mostra que:

A educação do campo, tratado como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido mais que do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com a realizações da sociedade humana (pp. 07-08).

A educação do campo está atrelada a legislação educacional do Brasil, porém as diretrizes operacionais, constitui-se um conjunto de ideias que se normatizam dentro das organizações e instituições de ensino, para dá um tratamento específico e adequado as necessidades das populações do campo, que são diversas e exercem atividades distintas no que diz respeito as práticas de trabalho, as concepções de saberes e realidades do seu ciclo social, onde a produção se volta para as subsistências de suas famílias.

Da ótica das diretrizes operacionais da educação, aqui não é um perímetro não-urbano, mas é um campo que existem múltiplos sujeitos, como crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas, com possibilidades para viver e experimentar as dinâmicas dos conhecimentos que ligam os seres humanos dentro das respectivas produções, condições necessárias para se construir laços em um grupo de pessoas que constituem a sociedade.

Para Silva (2000, p. 61):

A educação é uma prática social que tem como objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas e nesse sentido os movimentos sociais como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e de humanização do ser humano.

A educação enquanto prática social vista na dimensão escolar, tratada nas diretrizes operacionais da educação, tem como objetivo estimular e orientar os sujeitos do campo para construção de seus conhecimentos, levando em conta a história de vida dessas pessoas. Neste sentido, os movimentos sociais tiveram e tem um papel fundamental na luta e resistência por um ensino que corresponda com as necessidades do povo do campo, uma vez que esta mobilização, permite as manifestações das práticas sócio-políticas e culturais constitutivas por indivíduos e de forma coletiva, onde a dimensão educativa decorre na medida em que há uma construção de um repertório de ações baseadas na coletividade.

Assim, a educação do campo, tem uma caracterização peculiar singular porque além de ser coletiva, também demarca interesses das identidades sociais visando um projeto para a vida e com a intenção de humanizar a sua existência, melhorando nos seus aspectos psicossociais, ético e moral, uma vez que a educação no sentido restrito da palavra, contribuem para a instrumentalização das ações que os sujeitos realizam no campo.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 no seu artigo 1º estabelece que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Trata-se de um processo de absorção de conhecimento que não está restrito a escola, como sendo única instituição responsável pelo ensino, mas também os movimentos sociais e organização civil.

O processo educativo é inerente as necessidades de vida das populações Silva (2000) reafirmam o preambulo da LDB que relata:

Os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na convivência, na organização social, na cultura, no trabalho e na escola. Reconhecendo assim, que a escola e os espaços extraescolares são chão de aprendizagem para o exercício da cidadania e da convivência do direito coletivo à educação (p. 62).

Obviamente tais condições, enquadram-se a educação do campo com características e concepções distintas de conhecimentos, por razões de envolver uma diversidade de pessoas, histórias, experiências, valores, atitudes e práticas sociais do dia-a-dia. Neste sentido, cabe

especificar estratégias para dá um atendimento adequado a formação dos educandos dentro de seus respectivos espaços de convivência social.

A educação do campo tratadas nas constituições do Brasil de 1824, 1891, 1934, e a de 1988, embora exista uma discussão acerca do ensino escolar do campo sendo tratada como educação rural, voltas para as populações do campo, mas sem nenhuma especificidade de tratamento para estes sujeitos, ou seja, sem o reconhecimento das diferenças e sobretudo das diversidades de conhecimentos e culturas dos povos do campo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) relatam que:

A decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, supõe em primeiro lugar a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano. A propósito duas abordagens podem ser destacadas na limitação desses espaços e neste aspecto em que pese ambas consideram que o rural e o urbano constituem polos de um mesmo continuum, divergem quanto ao entendimento das relações que se estabelecem entre os mesmos (p. 278).

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo pontuam a distinção que há entre espaço rural e urbano, revelando que o primeiro tem um modo próprio de vida social e da concepção do espaço, pois a existência dos indivíduos gira em torno do lugar, ou seja, do espaço de convivência e relações que integram a comunidade. No campo os valores, hábitos, experiências de vida, estão em constantes movimentos entre a escola e o trabalho, os sujeitos associam-se a aquisição dos saberes escolarizados com as práticas ativa das atividades desenvolvidas no campo.

Entretanto, o interessante é que as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo colocam, de maneira aberta, a delimitação do que é rural e urbano, porém advertem que a escola não pode perder de vista o racional, a dimensão territorial, pois é essencial estudar e compreender como as articulações dos conhecimentos podem ser feitas, tanto no meio rural quanto no meio urbano, de modo amplo e específico, sem causar impactos para as ações restritas da formação educacional.

O Plano Nacional de Educação (2011-2020) recentemente aprovado no congresso retrata que:

Este em que pese requer um tratamento diferenciado para a escola rural e prever em seus objetivos e metas formas flexíveis de organização social escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano a organização do ensino em series. Cabe ressaltar, no entanto, que as formas flexíveis não se restringem ao regime seriado. (D.C.N. E.B, 2013, p. 279).

Além das diretrizes operacionais da educação do campo, que supõem um tratamento diferenciado e específico para o ensino e a realidade em que se insere o campo, também o Plano Nacional de Educação aponta as características específicas para a prática pedagógica, levando em conta os objetivos e metas, bem como a flexibilidade das formas de organização social escolar para o campo e a adequação dos conteúdos de ensino, formação profissional dos docentes, com ênfase para atender as especificidades do indivíduo do campo.

As recomendações do PNE (2011-2020) fazem claras alusões, no que diz respeito ao modelo de organização do ensino por séries ou ciclos, e isto indica que é variável e pertinente, pois é necessário que as populações do campo, tenham de fato, uma educação que esteja vinculada aos interesses e necessidades de vida. Por esse motivo, a flexibilidade curricular e metodológico precisa ser proposta como garantia de subsidiar os processos de formação do ensino e aprendizado escolar.

O artigo 2º da resolução do CNE/CEB, de 3 de abril de 2002, ressalva que:

Estas diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental, para o ensino médio, para a educação de jovens e adultos, para a educação especial, para a educação indígena, para a educação profissional de níveis tecnológicos e para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal (p. 282).

Nas diretrizes operacionais consta, portanto, a legislação educacional que abrange a educação básica, as modalidades de ensino e formação técnica profissional, estabelecendo objetivos e metas de formas flexíveis para a organização da escola rural, bem como prevê a qualificação adequada dos sujeitos docentes, que exercem a prática de ensino no campo, para assim possibilitarem uma educação compatível com as realidades vivenciadas pelos educandos.

No parágrafo único do artigo 2º da resolução CNE/CEB 1/03/2002, reforça-se a ideia que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na maioria coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível para a sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (D.C.N da Ed. Básica 2013, p. 282).

A definição da escola do campo começa pelo reconhecimento da própria identidade, uma vinculação com a realidade do campo, onde o tempo, oralidade e saberes dos educandos se constituem pela memória coletiva, evidenciando para o futuro, um ensino ancorado na ciência e tecnologia, que esteja disponível para todas as classes e, como não poderíamos deixar de destacar, os movimentos sociais que têm suas lutas voltadas para um projeto de educação que associe a qualidade de vida das populações do campo de todo o país por meio da educação.

Sendo assim, a educação do campo, inserida na realidade do educando, nos levam a reflexões e ações que melhor expresse as necessidades imediatas de vida, pois, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) no artigo 4º expressa que:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constitui-se a um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para ao desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2013, p.282).

A caracterização desse projeto institucional de educação do campo, atinge os diferentes sujeitos que integram a comunidade comprometida com a formação de cunho universal, onde instiga a articulação de experiências, saberes, estudos e concepções de conhecimentos que estão direcionados para a produção do trabalho relativo à subsistência, uma economia justa que se constrói com pessoas que têm uma convivência real do mundo social, ecológico e sustentável, pois a ação educativa direciona a compreender a relação da vida, do conhecimento, do trabalho e da sustentabilidade apoiada na própria existência do ser humano.

Sendo assim, “nossa escola precisa ter raiz e projeto, pois enraizado é o sujeito que tem laços, que participa de uma coletividade que permite olhar para trás e para frente, que conserva vivo certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro”, uma vez que a marcação do projeto da educação do campo tem transformado em ações práticas sociais, em “um horizonte pelo qual se trabalha e luta” (CALDART, 2000, p. 17).

No mesmo entendimento, Silva (2000, p. 64) comenta que “a necessidade de um novo enraizamento social requer conceber a educação de forma ampla, incluindo a educação escolar e não escolar que se constituem com espaços da arena política e de aprendizado entre os sujeitos sociais, contribuindo para a construção do pertencimento dos mesmos” dentro do seu local de trabalho, de vivência, de manifestação cultural.

O artigo 5º da resolução 1/2002 determina que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitando as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plena o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da lei 9394/96 contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos, sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, p.282).

Esta proposição evidencia a forma ou a maneira que as populações do campo devem ter para expressar autonomia e a concretização dos processos formativos dos sujeitos, além de estabelecer propostas metodológicas e pedagógicas, concernente às escolas do campo, como também sua avaliação a fim de verificar seus princípios que orientam a educação e cheguem a alcançar a finalidade proposta pelos objetivos e metas de ensino.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), Art. 13, parágrafo II,

As propostas pedagógicas devem valorizar a organização do ensino, diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade dos princípios éticos que norteiam a convivência solidário e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2013, p. 284).

As propostas apontadas pelas Diretrizes Curriculares (2013) caracterizam como reconhecimento da valorização dos sujeitos do campo, com a organização do ensino alicerçado no respeito à diversidade cultural e a maneira de interação que englobe e transforme o campo em um lugar de aprendizagem e práticas sociais relativas às suas necessidades, uma vez que a gestão democrática e o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, dentro de suas perspectivas, possam colaborar com o ensino e a qualidade de vida, mantendo, assim, uma relação ética que evidencie a convivência, o respeito, a solidariedade e as decisões democráticas de reciprocidade de poder coletivo. Para tanto, conforme o Art.14 das D.C.N.B, pensar as

[...] especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos de laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores, apenas quando o atendimento de alunos não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais. (BRASIL, 2013, p. 284).

Neste propósito admite-se que é necessário dá condições para que a escola do campo funcione e destaca-se os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos ressaltando as condições de trabalho e deslocamento dos alunos e professores, quando não haver escolas próximas do local que os sujeitos residem.

Para Antunes (2012), é preciso compreender que:

Os projetos pedagógicos elaborados na perspectiva da educação do campo retratam que não se trata de um alternar físico, um tempo na escola reparado por tempo em casa. Neste sentido, a alternância agrega necessariamente do sujeito no mundo, nos diferentes contextos em que estão inseridos, onde os processos de ir e vim estão baseados em princípios fundamentais como: a produção de vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, dentre outros) é um espaço educativo tal qual a escola (p. 24).

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo foram pensadas em direção a esta perspectiva de possibilitar construção de uma organização para o ensino que esteja situada na realidade histórica e da cultura, principalmente das diversidades de saberes e práticas sociais que se movimentam, para dá um novo sentido para os sujeitos onde a vida no trabalho e na escola não constituem uma realidade diferenciada, mas complementares educativa, ou seja, trata-se de um processo contínuo de ressignificação para se construir conhecimentos e vivenciá-la pela prática social.

A educação do campo, contida em uma perspectiva dialética, agrega sujeitos, que têm distintas concepções de mundo, realidades e formas de organização, sendo que as relações dos indivíduos na comunidade, estão permanentemente em movimento de ida-e-vinda, provocando as contradições que expressam mudanças e se fundamentam na produção de vida e da elaboração do conhecimento, onde os movimentos sociais, as lutas e resistências, tornam-se referências para a consolidação de uma educação do campo, que na sua maneira organização, atende de maneira satisfatória as necessidades dos educandos, filhos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, tendo em vista que:

Nessa perspectiva analítica e prática, a realização das atividades é entendida não como complementares, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas constituem-se num movimento dinâmico de formação e não uma mera transmissão de conhecimentos. A formação está no e para além do espaço escolar e, portanto, a experiência torna-se um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se seu processo de formação (ANTUNES et. al., 2012, pp. 24-25).

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, a LDB (lei 9394/96), além das concepções de autores diversos, expressam estas finalidades da formação escolar a partir do reconhecimento e da organização da educação do campo, que se dá com a própria existência humana, pois é na prática e realização das atividades complementares que ocorre, mas sobretudo na interação contínua entre tarefas formativas e o trabalho formador no processo educativo, já que os sujeitos e sistemas se constituem num movimento dinâmico, onde a

formação está além da escola, uma vez que as experiências, tornam-se o lugar por excelência do aprendizado.

De acordo com Silva (2007), é necessário que ocorra nas instituições de ensino

A discussão a respeito da educação do trabalhador no movimento atual do Brasil, fato que até então, ficava longe dos debates políticos da educação como direito social. Neste sentido, nota-se no momento que há um consenso em buscar articular educação dos jovens, trabalho e desenvolvimento dos ramos da produção dos conhecimentos. Assim, são construídos projetos pela sociedade civil que buscam abarcar a relação trabalho e educação oportunizando para os jovens a formação (p. 39).

Tanto os instrumentos legais como as diretrizes para a educação do campo, contemplam estas características, pois no teor das discussões busca-se primeiro respeitar as especificidades de experiências, saberes e práticas sociais dos jovens, considerando suas identidades políticas, históricas, econômicas e culturais, uma vez que a valorização da vida pessoal passa a ter uma fundamentação porque é um dos processos formativos que envolvem a produção, trabalho, formação, ensino e troca de experiências entre os sujeitos.

Os projetos que evidenciam a educação do campo permitem que a sociedade civil organizada busque compreender os pressupostos básicos necessários para os processos de formação da juventude que está situada na Amazônia, região complexa e dinâmica que apresenta desafios diversos no que diz respeito ao acesso à educação escolar. Por isso, a luta e a resistência pelo ensino têm de ser constituídas na sistematização das práticas sociais e ao mesmo tempo a oportunidade de prosseguirem seus estudos ampliando o seu universo cultural.

Seguindo o entendimento de Caldart (2011, p.153), versando sobre esse assunto, destaca que ao “discutirmos a educação vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo, porque aprendemos na prática, que não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar os conceitos atuais de sua desumanização”. Trata-se de um pensar a educação do jovem a partir de sua identidade, reconhecendo pela existência e prática social da totalidade em que está inserido.

A política educacional nos seus aspectos específicos, tende a enfatizar a importância dos saberes dos jovens, vinculados com a realidade do seu lugar, de sua família e de sua comunidade haja vista que:

Na trajetória do movimento por uma educação do campo estamos construindo alguns aprendizados sobre estas diferenças, que talvez já possam mesmo ser considerados traços de nossa identidade. Um deles é que estas diferenças não apagam nossa identidade comum: somos um só povo; somos parte do povo brasileiro que vive no

campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política e cultural (CALDART, 2011, p.153).

Na Amazônia a realidade é bem distinta e tem suas peculiaridades, mas reconhecemos que a educação do campo, enquanto movimento, precisa ser entendida pelas diferenças, históricas e culturais, levando em conta os traços de nossa identidade, doravante não pode ser deixada de lado e passar despercebida ou apagada, mas revista como elemento comum, que nos une constituindo uma parte da população do país.

No entanto, os sujeitos do campo não podem ser vistos como pessoas que convivem com reais situações de atrasos e vitimada pelo preconceito e desigualdade econômica, política e cultural, pelo contrário, os jovens do campo têm ampla concepção de experiências que determinam seus conhecimentos. Porém, entendemos que a escola deve organizar e sistematizar os processos de formação para que os indivíduos, saiam do senso comum e tenham uma visão crítica, emancipatória e política voltadas para os interesses da própria comunidade.

Em sua análise, por sua vez, Silva (2007) diz que no mundo social

Essa variedade de culturas, de identidades, caracterizados pelos hábitos, costumes, e modos de viver de um povo, representa também sua concepção de mundo compreendido na forma de pensar e agir desses povos, de tal maneira que, às vezes, surgem conflitos ideológicos causados pela visão etnocêntrica em relação ao outro, em relação aos que pertencem à mesma cultura, ao mesmo estado ou região, provocando uma ótica estereotipada (p. 51).

A política de educação do campo, ainda carrega em si um conjunto de ideias equivocadas, acerca dos valores culturais a que prejudica as múltiplas formas de conceber os conhecimentos a partir de identidades de cada jovem, pois nela estão os seus hábitos, costumes e expressão de vida, representada pela visão de mundo onde as maneiras de pensar e agir são diversas, e isto influencia seus processos formativos na educação escolar.

No entanto, há ideologias impregnadas de preconceitos relacionados ao outro dentro do grupo que caracteriza, também, com a disparidade das políticas de Estado, de região, de lugar etc. Trata-se então, de um pensamento que é mais superficial no que diz respeito a educação do campo do que pela dita formação integral da juventude do campo, no sentido amplo e pleno.

Para Arroyo (2011) a educação básica e o movimento social do campo permitem compreender:

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e pergunta-nos que novos sujeitos estão se constituindo, que crianças, jovens

e adultos, que mulheres, que professores e professoras, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como esse movimento social vê se formando, educando, um novo homem, uma nova mulher e uma criança jovem ou adulto (p. 70)

As caracterizações apontadas acima, remetem ao entendimento de que a política de educação do campo, vem se consolidando entre os sujeitos através da sustentabilidade e dinamicidade de um conjunto de ações que movimentam e articulam ideias com a finalidade de constituir uma base de educação que inclua todas as pessoas de diferentes idades, cabendo aos professores a missão de ensinar, não somente os conteúdos programáticos, mas também, considerar as relações de trabalho, de valores e de manifestações culturais em sentido geral, considerado aquele indivíduo complexo em busca de se completar enquanto ser humano.

A concepção de educação se mantém viva, na medida em que entendemos que o movimento que vem se formando com a política educacional do campo desperta para nós uma visão concreta de um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto, uma vez que os conhecimentos possibilitam, para cada componente da comunidade condições necessárias para a emancipação política e democrática da apropriação de saberes e práticas sociais, como também a participação das atividades de trabalho e melhoria da qualidade de vida. O “movimento social é uma exigência porque nos situa no terreno dos direitos, nos levam a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania, o direito que coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana” (ARROYO, 2011, pp.72-73).

Na Amazônia, diante das contradições das políticas educacionais entre o ser e a realidade dos indivíduos, o movimento social pela luta da educação do campo identifica e reconhece esta como direito situados no terreno que nos leva a refletir e a problematizar a concepção de ensino e formação, para uma nova reconstrução vinculada a educação, uma vez que os conhecimentos sistematizados nos proporcionam a vivenciar valores da vida fazendo ligações com o trabalho e a manifestação da cultura como prática social.

2.2 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DA JUVENTUDE DO CAMPO

A juventude do campo é composta por uma população que tem distintas formas de pensar e conceber os processos de formação de conhecimento, através de uma visão de

pertencimento caracterizada por sua identidade política, social, histórica e cultural, compondo, assim, de forma peculiar e singular a sua própria existência no mundo.

Neste sentido é importante compreender a categoria “juventude” e a condição “juvenil”, também é indispensável para “identificarmos a respeito do ser e a situação que este se encontra frente a vida e à sociedade, bem como as circunstâncias necessárias para que se verifique tal maneira ou situação” (DAYRELL, 2007, p. 18).

Por este entendimento, Arroyo (2002) nos mostra que os movimentos sociais, entre estes sindicatos e igrejas, têm a juventude como bandeira de luta e resistência pela educação e direitos às políticas públicas, por entender que:

Os movimentos sociais articulam coletivos nas lutas pelas condições de produção e existência popular mais básica, então descobrem-se aprendem como sujeitos de direitos. É importante constatar que enquanto o movimento operário e os movimentos sociais mais diversos apontam nestas décadas essa matriz pedagógica, um setor de pensamento pedagógico progressistas nos levava para relações mais ideológicas: o movimento cívico, a consciência crítica, os conteúdos críticos como matriz formadora do cidadão participativo (p. 167).

O papel da juventude tem sido fundamental na mobilização de lutas pelos direitos sociais como a educação, saúde, lazer, moradia, terra, cultura etc. Trata-se de um movimento que articula suas ações a partir de suas vivências e necessidades, pois os jovens pensam e visualizam perspectivas diferentes no que diz respeito a formação, a construção dos conhecimentos, às formas de se relacionarem uns com os outros, uma vez que prevalecem o ideal de coletividade na comunidade do campo.

Os jovens produzem suas existências em meio ao complexo de suas múltiplas manifestações de vida que se dá na prática. É um movimento onde cada sujeito descobre o seu potencial para aprender e isto ocorre dentro das diferenças de espaços em que cada homem e mulher ocupa na sociedade, onde a matriz pedagógica constituída por diversas ideias e concepções, que se relacionam pela consciência crítica e participação política, constituem componentes para esta finalidade.

A juventude é caracterizada como uma categoria que tem a sua identidade por aquilo que é real do seu mundo social e sua relação coletiva permite compreender a sua forma de vida em uma perspectiva singular e diferenciada ao seu desenvolvimento e processo de formação do ensino-aprendizado, uma vez que a educação é percebida na vida a partir da existência da própria história, como uma produção das interações que decorre no espaço em que estes estão envolvidos.

Na vida social da juventude do campo pode ser observado suas dimensões espaciais e de temporalidade que são atribuídos significados próprios, pois a convivência e a formação estão em um *constructo* histórico e cultural que permeia constantemente o pensamento e a linguagem, já que trata de fatores múltiplos de diferentes sociedades, no que se refere e faz parte o universo da juventude.

De acordo com Arroyo (2002) é preciso rever que:

Todo processo educativo formal ou informal, tanto pode ignorar como incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e deformação a que estão submetidos a juventude e ignorar essa realidade é fechar-nos em “nossas” questões curriculares e didáticas, terminará por isolar os processos didáticos escolares dos determinantes processos socializadores em que os setores populares se reproduzem desde a infância (p. 168).

A juventude do campo tem saberes e sempre foi uma categoria vista à margem da sociedade e sobretudo ignorada pelo sua forma de vida “simples” e “humildes”, mas não se pode esquecer que essa população, as vezes marginalizadas, tem conhecimentos e experiências e práticas sociais que os diferenciam, onde se sobressaem e manifestam destacando, assim, sua cultura que os mesmos deveriam ser incorporados de forma concreta à socialização do aprendizado, pois constituem-se num movimento de reciprocidade de experiências que não pode em hipótese alguma ser ignorada. Assim, pois, se faz necessário associar ao currículo a didática sem isolar das práticas de ensino escolarizadas, uma vez que os processos de socialização dos setores populares representam uma produção da infância e agora na vida da juventude.

A respeito da juventude, Abramo (2000) comenta que:

Como a juventude é pensada como um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e ajuste aos papéis adultos são as falhas nesse desenvolvimento e ajuste que constituem em temas de preocupação social. É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e para ação social como um “problema”: como um objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social, e numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social (p. 29).

A juventude, então, carrega em si mesma esta imagem e carga preconceituosa, pois a concepção que é repassada ela já é pensada e determinada pela estrutura de nossa sociedade, uma vez que é vista como ‘incapaz’ e que necessariamente é preciso fazer ajuste naquilo que se acha inadequada à realidade do jovem do campo. Fala-se de ‘falha’ nos papéis sociais da juventude, segundo tempo de preocupações para aqueles que a ver suas incapacidades.

Esta caracterização imposta para a juventude é desmascarada pela concepção de Arroyo (2002, p.169) quando lembra que “a juventude do campo, tem um vasto conhecimento e experiências de vida, que se materializa com a própria existência”. É um movimento de articulação de ideias, que se dá com as vivências do cotidiano, com a socialização dos saberes e práticas sociais, que manifestam com as histórias e as culturas, frutos da acumulação e transformação das lutas e resistências por políticas específicas para o campo.

A juventude ainda é considerada como “objeto de falha” e disfunção de um modelo de realidade social padrão urbana que exclui, em vez de acolher o jovem. No entanto, esta ideia retrógrada em relação aos sujeitos do campo, é quebrada na medida em que compreendemos a abrangência dos processos de aquisição de novos conhecimentos na formação humana.

Sendo assim, pensar a juventude como grupo que têm capacidade de aprender e desenvolver suas habilidades é entender o seu modo de vida e de promover ações que lhes expressem o sentimento de pertencimento de identidade como reconhecimento da própria existência, os sujeitos que evidenciem para si e o conjunto das relações das práticas sociais, como articulações das ações que constituem como processo de formação de aprendizagem e identidade de pessoa no lugar em que está vivendo.

Na concepção de Arroyo (2002) é preciso entender que:

Nos momentos de mobilização se vivenciam limite. De um lado, como ponto de partida e motivação as carências existenciais no limite e de outro lado, coletivos se articulam em processos de luta e reivindicação tensos, arriscando o emprego, a segurança, a vida, a identidade. Muitos dos movimentos sociais carregam essas características de serem vivências existências totais. Parece-me ser porque nos aponta quando nos diz que nesses processos, os seres humanos em movimento colocam a dramaticidade de seres humanos e se firmam como sujeitos (p. 172).

O papel da juventude aqui é fundamental na mobilização de movimentos que vivenciam e experimenta a vida sem limites, pois, seu ideal está na própria existência a partir de suas carências existenciais no limite em que está envolvido. Mas, por outro lado, suas ações coletivas são articuladas em processos de luta que exige das autoridades do Estado reivindicações aos direitos sociais entre estes a educação e demais direitos como bem público e comum a todos. Trabalho e segurança são colocados em cheque, além é claro de questões relacionadas a identidade.

Muitos movimentos sociais que a juventude se insere carregam em si características existenciais totais, ou seja, trata-se de um contínuo processo em que o drama da vida decorre e se firmam como sujeitos de decisão. Então, nesse processo, a educação escolar é pensada não como a única forma de adquirir conhecimento para expor a venda no mercado de trabalho, mas

como um dos requisitos básicos para integrar a sociedade e participar como sujeito determinado para exercer seus direitos na comunidade ou grupo a que pertence.

O que se verifica é que os jovens querem uma escola, que associe e valorize seus conhecimentos extraescolares e respeito ao direito à vida, a liberdade de expressão do pensamento e da linguagem, uma vez que seus posicionamentos políticos não são restritos partidários, mas sociais comprometidos com as causas de uma luta, em que a justiça e a igualdade de oportunidades, sejam equiparadas para todos, independentemente das condições existenciais e materiais que estão em torno de uma sociedade, uma vez que:

A reflexão teórica sobre dimensões educativas dos movimentos sociais, das práticas de educação popular ou educação de jovens e adultos, podem encontrar aí nessa condição de permanente risco, nesse limiar-limite em que o povo tem de viver sua existência arriscar tudo para sobreviver. Ter como objeto de pesquisa e de reflexão as artes e saberes aprendidos nessas situações totalizantes e limites da condição humana seriam uma grande contribuição para superar as visões tão pontuais, didáticos, metodológicas e gerenciais que tanto têm distraído e esterilizado o pensamento e a prática escolar e extra-escolar. (ARROYO, 2002, p. 172).

A educação escolar gestada nos movimentos sociais tem como bandeira de luta a reivindicação pelo acesso ao conhecimento e a juventude tem papel fundamental nas dimensões educativas por compreender que estas estão além do que a escola pode ensinar, pois trata-se de um processo de formação que se dá com as práticas do dia-a-dia. Daí, as reflexões teóricas terem um pano de fundo importante para identificar a concepção de ensino pensada pela juventude, uma vez que a escola já tem uma organização pronta para sistematizá-la.

Entende-se, que o jovem consegue vislumbrar uma educação que tem como prática as experiências de vida, alicerçada nos movimentos sociais populares e os jovens e adultos encontram condições permanentes de risco no chamado limiar-limite em que os indivíduos tem de viver arriscando tudo para manter a sobrevivência, pois as lutas e contradições mobilizam e apontam novos horizontes a seguir.

Ter como objeto de pesquisa e poder refletir acerca dos saberes dos jovens aprendidos em tais situações totalizantes e limites de condição humana, será um meio de superação de uma visão distorcida sobre a juventude e o ensino escolar, contrariando os princípios didáticos e metodológicos gerenciais que têm impedido os processos formativos para os jovens de forma mais dinâmica e voltado para sua realidade.

Para Fonseca (2009), no campo social, a juventude fica fora das políticas públicas uma vez que:

A maioria dos jovens estão na cidade, estas devem favorecer o acesso a participação dos seus habitantes a nível local. Nesse sentido as escolas de ensino médio estaduais favorecem o exercício da participação aos seus alunos e aos segmentos juvenis que ficaram de fora delas. Isto somente seria possível por meio da integração de vários projetos artísticos culturais e esportivos internos e externos às escolas (p. 28).

Sendo assim, o jovem teria espaço dentro das escolas e também fora das mesmas, em ambientes como praças públicas, cinemas, teatros e sem dizer que no campo estas realidades são totalmente diferentes. Porém, o interessante é que o jovem seja reconhecido e valorizado pelos talentos artísticos e culturais, o que remete para as escolas do ensino médio dá condições e apoiá-lo com a finalidade educativa, pois é necessário compreender e articular as ações formativas que melhor represente os jovens para que eles possam vir e expressar livremente seus pensamentos e linguagens.

A participação da juventude e o acesso aos diversos tipos de informações da organização e sistematização do ensino deve ser encarada como processo contínuo e permanente de ressignificação da vida para a juventude, a partir do seu local, ou seja, espaço de convivência, que tem na sua matriz existencial os fundamentos das experiências e construção de seus conhecimentos, revelado na vida individual e coletiva.

A escola precisa ser vista e pensada para agregar a juventude a partir de sua concepção de saber e identidade social. O jovem, muitas vezes, fica à margem do desenvolvimento político, social e cultural por se pensar que ele não tem capacidade para elucidar a sua existência e demonstrar seus conhecimentos. Por isso, integrar a juventude na escola, através de projetos artísticos e culturais é obviamente dá oportunidade para adquirir saberes e manifestar de múltiplas maneiras o espírito juvenil que se apresenta cheio de ideias e percepções de vivências que tem a sua marca na história de luta e resistência.

De acordo com Fonseca (2009), é necessário percebermos que a juventude tem

Os diversos perfis de jovens devem ser levados em conta, para a sua constituição como sujeitos de direitos coletivos, com atenção especial, àqueles em situação de vulnerabilidade social e risco social. Por isso, a política pública de/para/com os jovens na faixa etária de 15 anos aos 24 anos deveria compreender o jovem como sujeito da formação, implementação e avaliação das políticas públicas voltadas para a promoção, proteção, acompanhamento e controle social dos direitos básicos e individuais que lhes assegurem bem-estar, prazer e dignidade de vida (p. 30).

A caracterização do perfil dos jovens a partir da faixa etária, demonstra que é preciso considerar a juventude como sujeitos coletivos de direitos, com uma atenção especial que lhes favoreça a sua integração na escola, na família e sociedade, com o propósito de retirá-los da marginalização social e risco de vida, onde está inserido. Por esse motivo, volta-se os esforços

para a implantação de políticas públicas para a juventude entre 15 a 24 anos, dentro de uma compreensão de que o jovem, necessita de uma formação educacional viabilizada por políticas públicas, que considere o desenvolvimento, a promoção, proteção, acompanhamento e controle sociais de seus direitos básicos como o acesso à escola que lhes garanta a formação para a vida de maneira total.

No grupo de relações das instituições públicas do Estado percebe-se uma *falha* no que diz respeito ao tratamento dado a juventude pela educação escolar, constituindo *ideias vazias* e desprovidas das realidades históricas e culturais. Arroyo (2002) lembra que “a formação do jovem deve está baseado na sua existência”, isto quer dizer que é preciso reconhecê-lo como sujeito, valorizar suas experiências de trabalho, artístico e cultural em detrimento da expressividade da ampliação de seu universo.

De acordo com Fonseca (2009) no mundo em que vivemos o:

Modelo econômico adotado pelo Brasil criou várias situações nas quais os trabalhadores jovens de pouca qualificação e/ou vindos do campo, em muitos casos expulsos pelos grandes projetos implantados na Amazônia e somaram condições para crianças e jovens tivesse envolvido em tal empreendimento (p. 30).

Esta dinâmica e lógica capitalista impôs à juventude situações deploráveis na condição de vida e, sobretudo, na organização da formação escolarizada, um modelo que serve apenas como uma reprodução de mão de obra para o setor empresarial capitalista, pois os conhecimentos são fundamentais para manter o negócio, expandir o comércio e elevar o capital.

A demanda da população jovem, principalmente do campo, com pouco saber escolarizado é vítima da exploração de um sistema econômico que prioriza a produção e o acúmulo de riquezas em detrimento da exclusão e marginalização da juventude. Por isso, entende-se que um projeto educacional voltado para os interesses dos jovens, podem contribuir para a formação escolar e a ressocialização da vida na integração com a sociedade, uma vez que

A identidade dos sujeitos do campo e da escola do campo defendida pela articulação nacional por uma educação do campo faz parte de um conjunto de ações de resistência à trajetória de expropriação que tem sido submetidos os sujeitos do campo, fruto de um padrão de desenvolvimento sócio econômico desconectados dos interesses, saberes e valores, marcado pela escravidão, concentração fundiária e destruição do meio ambiente (SILVA, 2012, p. 46).

Assim, entendemos que a juventude sempre foi vítima de uma relação política excludente. Por isso, as lutas e resistências são constituídos como movimento motrizes de

reivindicações por direitos à educação e à dignidade humana, uma vez que há o reconhecimento de suas identidades. Isso caracteriza o campo e a escola, pois as mesmas defendem uma ligação entre o saber escolar e extra-escolar que não se separam na formação, mas se complementam com o pensamento e a prática social.

Os sujeitos do campo constituem um grupo de pessoas jovens e adultos que estão submetidos a um modelo econômico produtivo que desfavorece de maneira restritiva os saberes sobre vivências do campo, pois seus valores, crenças, atitudes tem sinais de um passado marcado pela escravidão e pela concentração de terra e destruição do meio ambiente, fruto de exploração das riquezas e força de trabalho de milhares de homens e mulheres que formam uma parte da sociedade brasileira.

Para Fonseca (2009, p. 30) o “grande desafio das políticas públicas ao trabalho com a faixa etária de 15 a 24 anos é superar as representações costumeiras, negativas e estigmatizantes sobre os jovens estudantes e os que estão fora da escola”. Trata-se de um desfazer de um imaginário acerca da juventude, sua formação escolar e integração nos espaços de nossa sociedade, onde prevalecem os costumes e suas representações no âmbito das instituições de ensino. O que é necessário discutir e reinventar as formas de pensamentos e conhecimentos, que venham abarcar as causas da juventude estudantil e principalmente aquela que está ainda fora da escola, oferecendo oportunidades para o ensino-aprendizagem.

No que diz respeito a temática, Fonseca (2009) pressupõe, ainda, na sua concepção que:

A política educacional deveria afirmar o jovem como aquele que ainda não é, mas que pode ser ou que será, na medida em que sejam reduzidos os estereótipos construídos em um imaginário social negativo e de baixa estima, dando-lhes uma condição social fortalecida, não apenas como projeto de futuro, mas também consolidada e valorizada por seu tempo(...). Por meio da escola será possível a superação de preconceitos, convencendo a opinião pública a considerar as diversas identidades juvenis como alicerce de um conjunto de direitos, eliminado o quadro complexo de insegurança social. (pp. 31-32).

Estas considerações evidenciam as perspectivas de mudanças em relação a juventude e aos preconceitos que planam sobre ela através do imaginário social e das políticas públicas vinculadas à educação dos jovens, como sujeitos “incapazes” de adquirirem sua autonomia para pensar sua formação escolar a partir da sua existência e da prática de convivências que são ventiladas nos espaços sociais dos sujeitos inseridos no processo da educação, é possível identificar condições favoráveis para os jovens na formação escolar que permita a sua humanização.

Pensar a educação escolar para jovens independente do seu lugar, da sua condição sócio econômica e de sua cultura, significa reduzir as relações de desigualdades entre os indivíduos, quebrar os preconceitos existentes no tratamento com os jovens, criando, assim, um projeto de ensino que tenha como base as experiências de trabalho com as práticas educativas do dia-a-dia da escola, onde sejam valorizados os saberes da juventude a partir da própria existência.

A questão da identidade do jovem vem sendo amplamente discutida, onde se busca entender qual seria o sentido real para caracterizá-lo, uma vez que a forma como ela se apresenta está dentro do espaço que o sujeito está envolvido.

De acordo com Silva (2007), há uma perspectiva positiva pois

A educação do campo a que nos referimos é um movimento que vem sendo constituído gradativamente ao longo do tempo, principalmente pelas entidades da sociedade civil e vem tendo como os principais protagonistas os movimentos sociais que acreditam que a educação desses sujeitos deve estar relacionada ao processo de luta e emancipação que vise à construção de um ser humano crítico e politicamente ativo, capaz de conhecer e se re/conhecer como sujeito integrante do campo, fazendo com que esta educação não seja mais um modelo de ensino imposto, atrelado ao modelo urbano (p. 116).

A educação do campo, caracterizada aqui como movimento da sociedade civil, tem em grande parte a juventude organizada que pensa um projeto de educação a partir de suas identidades determinadas pelos seus hábitos, atitudes e valores inerentes às suas necessidades diárias. Por isso, a luta e resistência da juventude se tornou um marco, caracterizada por sujeitos que buscam a emancipação política e a formação crítica do indivíduo na integração das capacidades que permitem se contrapor a uma visão de ensino atrelada à cidade, pois a luta é pela defesa das identidades sociais de cada um que integram a comunidade.

Nesta mesma linha de pensamento Caldart (2011) relata que:

E aprendemos também que, em nome da nossa identidade comum e dessas nossas lutas comuns, não podemos querer apagar nossas diferenças, ignorando identidades e culturas construídas em séculos de história e através de tantas outras lutas, isto certamente significaria reproduzir entre nós o processo de inovação cultural (p. 57).

Nesta perspectiva, Silva (2007) comenta a importância de nossa identidade comum e as lutas políticas educacionais, onde Caldart (2011) diz que não é possível apagar as diferenças, pois, elas têm fundamentos na história dos homens, o que não pode ser ignorado, pois se revelam nas relações e convivências dos sujeitos de um grupo ou comunidade.

A juventude tem sua história alicerçada na identidade, um reconhecimento profundo da sua existência e das lutas sociais, produtos da cultura que se renova pelas interações com novas experiências de formação de conhecimentos, o que dá base para sua continuação através das ressignificações dos saberes e práticas sociais que decorrem no mundo do trabalho, da escola, da família e das manifestações históricas e culturais, uma vez que

A expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia, reflexão que desenha traços do que pode se constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo é um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte (CALDART, 2011, p. 154)

A formação da juventude é caracterizada por essas expressões porque identifica com os sujeitos que tem um identidade própria do campo, pois nasce das experiências e práticas de ensino dos educandos, haja vista que parte de reflexões que reconhece o campo como o lugar onde se reproduz traços que promovem a reconstituição dos saberes que levam para as devidas transformações do mundo social, formar a juventude moldado em um projeto de educação do campo, significa reafirmar as identidades dos indivíduos no pleno desenvolvimento do homem e da mulher. Essa redefinição de sua humanização, permitindo a participação na sociedade com uma visão crítica ao ciclo a que ele faz parte, trabalhar, estudar, produz conhecimento e transformação da realidade social.

A identidade da juventude, por se caracterizar de maneira peculiar e singular, está estreitamente relacionada com as experiências práticas e vivências do sujeito e isto remete-nos ao que Fonseca (2007) diz sobre sua experiência do curso de ensino médio na modalidade normal do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) quando fala:

Em se tratando de um curso que pretende formar para trabalhar no campo, seria necessário não perder o foco de uma formação crítica, que tivesse como ponto de partida as características dos sujeitos, que se constituem em uma diversidade cultural muito forte, onde as populações foram desenraizadas de suas culturas para construir uma nova forma de organização, os assentamentos (103-104).

Pensar hoje a formação do jovem do campo necessariamente exige também reconhecer a importância do professor (a) que desenvolvem suas atividades educacionais na escola, pois, o sujeito (aluno) tem uma concepção real de seu mundo, uma vez que se associa a educação escolar e o trabalho como elementos norteadores da intervenção da realidade do mundo social

em que está envolvido, pois, seu lugar representa uma diversidade cultural muito forte nas populações do campo.

Apesar das influências urbanas que são vinculadas entre a juventude, uma maneira de desenraizar de suas formas simples de vida do campo tem encontrado resistência na organização dentre estas dos assentamentos do Movimento Sem Terra que luta por um pedaço de terra, além de exigirem educação e reconhecimento de direitos das políticas públicas do Estado, é na resistência e na contra lógica da exploração que a juventude se remanesce seu espírito para revelar todo o seu protagonismo de suas identidades.

De acordo com Fonseca (2007) é aí que vão se confrontar:

As identidades culturais dos sujeitos migrantes, onde as relações étnicas e de gênero marcam as relações de convivência e que exige do homem/mulher uma nova construção de sua identidade, ao longo do tempo, tendo como espaço o assentamento, que não está pronto, mas que precisa ser construído (e) como desafio, esse contexto de contradições que, longe de ser obstáculo constitui-se em ilimitadas possibilidades de saberes e fazeres (p.104).

Este processo de movimento construídos pelos indivíduos, permite então a consolidação de suas identidades culturais envolvendo distintas pessoas, que embora tenham características diferentes, lutam e acreditam na possibilidade de uma educação baseada nos reconhecimentos dos saberes e práticas que se dá com própria vida no trabalho, na escola e através de suas representações de suas culturas.

É um dos desafios da juventude mobilizar-se para fazer valer seus direitos, assim é necessário entender as contradições e seus obstáculos como formas de pensar e interagir para transformar a realidade e consequentemente o mundo social, pois, na medida em que os conhecimentos se desenvolvem na relação entre o pensamento e a prática do sujeito, as transformações, decorre no contexto da vivência coletiva, um sentimento próprio da juventude relacionada com a sua identidade.

Então, pensar a formação do jovem numa perspectiva de identificação de suas próprias condições das realidades dos sujeitos do campo, permite compreender as diversidades de experiências que propicia a definição de seus valores, atitudes em detrimento da consolidação de sua identidade que demarca a sua história nas diferentes manifestações culturais que cria condições de mobilizações e articulações de conhecimentos voltados para os interesses do grupo ou comunidade que pertence, uma vez que a juventude tem no seu ideal a dinâmica de construir para transformar a realidade de seu tempo e espaço de convivência social.

2.3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO MODULAR NA AMAZÔNIA

Na história do ensino médio modular, que remonta precisamente ao século XX, é notório os diversos processos de formação de jovens na Amazônia e isto decorre devidamente por se entender, que a educação escolar é um fenômeno social e político, que se constituiu de movimentos relativos às necessidades básicas de formação dos próprios sujeitos.

O ensino médio modular foi pensado, inicialmente, como uma “alternativa” de educação para que os filhos de trabalhadores e trabalhadoras que estão afastados dos centros urbanos tivessem acesso à informação e ao ensino médio, nos processos de construção de conhecimento de maneira que os jovens, apropriados dos conhecimentos, possam intermediar nas práticas das relações sociais, uma vez que a formação e aprendizagem contribui para esta finalidade.

De acordo com Borge (2012, p. 153) a característica de cada região do Brasil mostra que

A juventude do campo na Amazônia é um segmento relegado não somente pelas pesquisas científicas, como também pela agenda política do Estado no que se refere a educação, à saúde pública, ao lazer, à habitação, aos financiamentos agrícolas, dentre outras políticas públicas. Esses sujeitos encontram-se distribuídos numa diversidade simbólica e cultural como afirma Freire (2007, p. 3) são jovens, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, pescadores, extrativistas, agricultores familiares, assentados.

Especificadamente, o trecho acima citado demonstra uma das faces da realidade do povo jovem, que habita essas regiões afastadas dos centros urbanos e onde se negam conhecimentos científicos, assim como formação que estes adquirem nas escolas públicas mais próxima de onde moram e torna-se para si como um instrumento de desenvolvimento para a vida. Porém, isto não é suficiente para o enfrentamento dos problemas na educação formal escolarizada, pois esta pode ter um valor e sentido na medida em que favorece o crescimento intelectual e a formação social do indivíduo.

A juventude nesse caso é excluída e tem seus direitos reprimidos, o que acarreta exclusão nas políticas públicas como, no dizer de Borge (2012, p. 153), “falta de educação, saúde, lazer”, entre outras, o que caracteriza impedir o acesso não somente as políticas públicas, mas também de poder se desenvolver com habilidades e capacidades para construir e reproduzir

conhecimentos interligados tanto com sua realidade, como também entender o mundo que o cerca e permite compreender as suas transformações de vida.

Diante de uma composição social que é formada a juventude, Borge (2012) chama à atenção para a diversidade simbólica e cultural que esta representa e elucida o pensamento de Freire (2003) que tipicamente caracteriza os jovens em distintas categorias formadas por sujeitos, homens e mulheres, que estão localizados em uma geografia diversa e que atuam com atividades relevantes às necessidades de vida que se dá em decorrência da própria existência.

Para Peixer (2011) é interessante buscar entender que

A compreensão da educação como uma dimensão estratégica nos processos de sustentabilidade e na configuração de territorialidade é um caminho que delineia a luta pela educação do campo (...)o movimento na defesa de uma educação que articule diversos movimentos sociais e organizações é ainda recente no Brasil, mas em suas bandeiras observa-se a luta histórica contra o processo de exclusão social (p. 51).

As políticas educacionais que atendem atualmente os jovens do ensino médio modular se constituíram nos movimentos sociais de lutas e resistências à exclusão do conhecimento escolarizado visto que, ao longo da história, a juventude ficou fora desse processo. Muito embora existissem ideias sobre educação escolar para o espaço rural, isto ficou no segundo plano para a juventude, uma vez que esta tem uma concepção de ensino que está evidentemente enraizada na própria vida relacionada com a sustentabilidade, ou seja, o trabalho, a educação, a formação do aprendizado, não estão separados das ações, mas constituem diferentes conexões que permitem a cada jovem estudar, aprender e a identificar o seu grupo de pertencimento.

Assim, pensar a formação da juventude a partir de suas necessidades de vida, quebra a lógica de ensinar para preparar mão de obra para o mercado capitalista e parte para uma nova concepção de educação que se firma e consolida com as experiências dos saberes práticos dos jovens. Assim, os movimentos sociais destacam-se na luta para essa mobilização de organização e sistematização dos processos formativos do aprendizado para a juventude.

Trata-se de um processo contra hegemônico de uma educação que também serve para incluir os jovens e isto cria-se por meio dos movimentos sociais, forças que motivam e se contrapõe a forma de ensinar e aprender. Opta, nesse sentido, por uma pedagogia que se escreve com ação e na ação dos sujeitos para modificar suas realidades sociais, mesmo que, pelo quadro de dominação burguesa do Estado brasileiro, existem diferentes formas de aprender e conceber os conhecimentos para vivenciar no mundo social.

Para tanto, deve-se viabilizar condições para que o processo de formação de jovens no ensino médio modular seja consolidado a partir dos princípios

Da compreensão dos seres humanos como seres históricos produtores e produtos das relações sociais, bem como o reconhecimento das diversas faces e forma de exploração na sociedade, posto que a participação como um ponto básico e articulador dos processos políticos, da criação e continuidade de e nas políticas públicas, bem como de sustentabilidade social (PEIXER, 2011, p. 51).

A educação escolar para a juventude deve levar em consideração as características dos sujeitos, pois parte de um fundamento em que está situada as relações humanas, as produções, não somente de bens materiais, como também imateriais, apesar de os mesmos serem considerados produtores das relações sociais de lugares diversos que envolvem experiências, conhecimentos com a sociedade, visto que a participação torna-se um dos elementos básicos de articulação de pensamento político com ênfase para a sustentabilidade dentro de uma reciprocidade das políticas públicas.

Na concepção de Peixer (2011) é de suma importância perceber que

As reflexões sobre a educação do campo conduzem implicações epistemológicas e políticas, em que se tencionam, por um lado, uma representação de mundo dicotômica e de modelo único de desenvolvimento societal, e, por outro lado, formas de mobilização, organização e participação dos grupos sociais, bem como projetos societários (p. 52).

Fica claro que o ensino, idealizado nesta direção, permite entender que a formação do jovem tem fortes implicações epistemológicas, porque se dá em torno de um conjunto de ideias que refletem as próprias condições dos indivíduos do campo, além de tornar evidentes as questões políticas que giram em função da comunidade no seu contexto global.

No entanto, é indispensável identificar que a forma pela qual a educação que se consolidou no Brasil tem uma visível dualidade, ou seja, um ensino urbano voltado para os interesses da preparação de mão de obra para o mercado capitalista produtivo e outro, para o campo com uma visão e imaginação de “atraso”, onde, muitas vezes, são péssimas as condições de trabalho dos professores nas escolas como também as dificuldades para os jovens terem acesso à educação escolar coerente e consistente as práticas existenciais dos jovens, uma vez que se trata de uma relação peculiar e singular do campo.

O ensino modular geralmente fica situado no espaço geográfico bem diferente da cidade. O mesmo tem sido ministrado nos moldes do ofertado nos centros urbanos o que corrobora para que as políticas públicas sejam empregadas de modo hegemônico, ou seja, sem levar em consideração as especificidades locais, sociais e culturais da juventude, de maneira que os esforços que se tem feito para atingir as metas e os objetivos da educação escolar da

juventude, por diferentes razões, não tem alcançado resultados positivos que se gostariam, ou seja, que houvessem transformações na forma de ensinar e aprender ao mesmo tempo.

Por esse viés, Caldart (2011) chama atenção para percebermos, na conjuntura das políticas de educação,

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade do movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e as suas necessidades humanas e sociais (p. 149).

Nas discussões atuais sobre ensino médio modular vem crescendo, em torno de uma concepção de educação do campo, para o povo do campo, uma expressão em que o trecho acima destacado por Caldart (2011) enfatiza a compressão e demonstra o sentido como direito de ter educação e ser educado no lugar onde habita, de forma que o povo tem direito a um ensino concebido a partir do seu lugar, participando ativamente do processo de aquisição e construção de conhecimentos.

Aqui a juventude tem uma interação expressiva entre as relações humanas e sociais constituídas na comunidade de acordo com as suas necessidades existenciais. Também Peixer (2011, p. 53) concebe no seu entendimento que “a luta pela escola, como direito básico tem provocado a discussão sobre que escola estamos falando”, ou seja, é imprescindível entender que a escola que defendemos é aquela que demarca para os jovens as suas experiências, como a interação no mundo social que tem o espaço, uma identidade própria, onde as manifestações culturais estão correlacionadas com as atividades de trabalho e ensino, o que se articula e corrobora com aquisição do saber e contribuem para a transformação da realidade em complexo mais amplo.

De acordo com as ideias de Borge (2012, p. 154) “a juventude que frequenta o ensino médio modular é constituída de sujeitos que vive seu cotidiano em várias sociabilidades, incluindo o trabalho do campo, a escola para onde se deslocam diariamente”. Esta experiência é fruto de uma pesquisa no Estado do Pará com alunos de ensino modular, onde se demonstra que o processo de formação de jovens tem especificidade, o que exige o reconhecimento do trabalho do campo com a escola ou vice-versa. Trata de uma relação que vincula as práticas produtivas de trabalho com os conhecimentos escolarizados.

Para Peixer (2011, p.56) “a importância e o preponderante do ser humano, da construção de sua autonomia, da participação como princípio constitutivo das relações sociais

e da importância da educação para a juventude”, pois, busca-se um novo direcionamento para a perspectiva formativa dos conhecimentos a partir dos sujeitos que vive e tem dimensões distintas no que diz respeito a maneira de subsistência, trabalho e formação escolar.

Em conformidade com Caldart (2011) compreender de forma eficaz no ambiente social:

A educação do campo se tem desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas, porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza que isto não basta. A nossa luta e no campo das políticas públicas, por que está é a uma maneira de universalizarmos o acesso de todo povo a educação (p. 150).

O ensino modular caracterizou-se como um projeto educacional através de programas e iniciativas de comunidades que têm diferentes experiências pontuais de perceber seu mundo e construir conhecimentos. É um meio de valorização dos saberes dos jovens e da população do campo que tem sua marca nas lutas e resistências a um tipo de relação capitalista que explora a forma de trabalho e manipula suas manifestações culturais por meio da exploração comercial.

Mas é necessário e acredita-se ter clareza da ação educacional que queremos e defendemos para a juventude do campo, pois perpassa por questões de políticas públicas como direito à universalização de acesso e permanência a formação do aprendiz para todos que estão longes dos centros urbanos e necessitam de educação, pois reconhece o papel social que cada indivíduo tem para o desenvolvimento na sua comunidade.

Ainda sobre a temática, Borge (2012, p.155) também relata sua experiência de pesquisa do ensino médio modular em uma fazenda de assentamento rural do Vale do Capim Aurora do Pará, onde ele afirma que “a ocupação de terra pelos sujeitos apesar dos conflitos constantes, exigiram do governo escola para a juventude filhos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo” objetivando a ligação entre saberes adquiridos com as atividades de agricultura e o escolarizado de forma que a população do campo viesse a se beneficiar.

Seguindo a linha de raciocínio, Caldart (2011, p.150) lembra que “é preciso incluir o debate da educação do campo no debate geral sobre educação e no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país” e isto passa por um projeto de educação que reconheça a juventude como categoria social de direito à formação escolar. Isso nos direciona a fazer uma reflexão e, ao mesmo tempo, problematizar a educação brasileira no seu modo geral para, assim, reconstruirmos uma nova concepção de ensino médio que esteja apoiado nos anseios dos sujeitos e contenham características específicas do jovem do campo para que este tenha

conhecimentos para discutir e questionar acerca das políticas públicas que lhe é submetido no campo para a educação.

Segundo Borge (2012), a partir do resultado de uma pesquisa que envolveu alunos do ensino médio modular, pode se caracterizar:

Para os jovens sujeitos da pesquisa ser jovem do campo significa ter uma identidade constituída entre a família/a escola e as atividades agrícolas. Essa identidade é manifestada no cotidiano aquilo que nos prende iminentemente a partir do interior, ou seja, do lugar em que estamos vivendo, morando, trata-se de uma relação e percepção distinta de estar no mundo e perceber a nossa existência (p.156-157).

A educação dos jovens está dentro destes ideais, direcionados numa perspectiva a partir das identidades que eles têm e utilizam como referência, a família, a escola e as atividades agrícolas, ou seja, do campo e tudo isso reflete o que os sujeitos dizem através de suas expressões no interior da complexidade do ato de viver e sentir dentro uma lógica que permite relacionar o saber escolar e extra escolar, pois estes não estão separados, mas articulados nas ações que promovem o desenvolvimento para integrar os sujeitos na sua totalidade.

Ao entender a formação de jovens por meio do ensino médio, Kuenzer (2009) ressalta que

Os sistemas estaduais de educação deverão contemplar nas diretrizes, propostas que atendam à realidade de cada região, de cada localidade e de cada clientela, observando os recursos disponíveis e o investimento possível, de modo a promover aproximações sucessivas àquelas finalidades, em que a lei 9.393/96 estabelece para o ensino médio como a última etapa da educação básica (p. 41).

O trecho acima permite compreender que a legislação educacional garante contemplar a partir das diretrizes as adequações do ensino em consonância com a realidade dos jovens. Isto nos leva a entender que há uma “autonomia” para a escola organizar seu conteúdo programático curricular, o planejamento, bem como a sistematização dos processos de formação do aprendizado, além dos recursos que viabilizem promover ações que tenham finalidades de contribuir com o aprofundamento e aprimoramento das habilidades e capacidades da juventude para a sua real consistência do ensino básico, considerado a última etapa para que o aluno ingresse ou não a níveis maiores de escolaridade.

A educação de jovens no ensino médio modular deve elucidar pelo princípio legal do acesso e permanência à formação, bem como seus interesses, respeitando suas experiências, uma vez que “os sujeitos da educação do campo que se encontram, são aquelas pessoas que sentem na própria existência efeitos da realidade perversa, mas que não se conformam com

ela”(CALDART, 2011, p.153). Isso nos permitem a problematização de ações dos indivíduos que exigem um ensino, que na concepção de Peixer (2012), esteja relacionado com seu cotidiano, ou seja, com o seu lugar.

Para Kuenzer (2009) a luta pela educação do ensino médio deve estar na:

Efetiva democratização de uma educação que ao mesmo tempo prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementando nos níveis subsequentes por formação profissional científico – tecnológico e sócio -histórico e tal como proposto nas finalidades expressas na legislação, exige condições materiais que não estão dadas para o caso brasileiro (p. 42).

O processo via democratização do ensino médio, respeitando as reais necessidades dos jovens, deve possibilitar uma formação que esteja além do mercado de trabalho e da cidadania, pois há uma preocupação com a vida profissional, levando em conta o conhecimento científico-tecnológico, ou seja, que os jovens tenham domínios dos saberes e suas aplicações nas práticas sociais relacionadas com a questão sócio-histórica, haja vista que a Lei 9394/96 prevê esta finalidade e induz ao comprometimento com políticas públicas educacionais necessárias, mas Kuenzer (2009) reconhece que no Brasil ainda é inexistente nas escolas.

Para tanto, Frigotto & Ciavatta (2004) lembram para nós que

O fenômeno recente da expansão do ensino médio no Brasil, rumo a universalização da Educação Básica, revela um processo tardio de inserção dos jovens nessa etapa de ensino se comparado à realidade muitos países de economia similar. Tal processo vem se dando de maneira mais audaciosa nos últimos cinco anos do sec. XXI é revelado por meio de matrículas que veio crescendo nas estatísticas escolares (p. 168).

A pesar da chamada universalização da educação para todos, proclamado na constituição federal do Brasil de 1988, enquanto nos países similares em desenvolvimento já foi e ainda é uma realidade, no Brasil vivemos um distanciamento desse universalismo, pois uma grande parcela dos jovens em idade escolar são excluídos do acesso à educação, ao ensino e formação do aprendizado. Obviamente que as lutas e resistências dos movimentos sociais de distintas comunidades do campo e ribeirinhas têm contribuído muito para que os governos, por meio de suas competências, reconheçam e permitam que estes tenham escolarização favorável ao desenvolvimento sócio-histórico, político e cultural para a juventude.

Assim, Caldart (2011, p.153) mostra que “a educação deve estar vinculada aos processos sociais dos sujeitos do campo, porque aprendemos na prática que não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua democratização”. Pensar a formação da juventude no ensino médio modular, perpassa por um debate teórico

epistemológico dos conhecimentos que refletem as suas condições de vivência e problematizam para, assim, ajudar a reconstruir novos saberes relacionados à própria existência, uma vez que a realidade do sujeito influencia o ensino e se caracteriza pela vinculação das relações sociais nos espaços em que estão envolvidos.

Para Caldart (2011) se faz necessário perceber que a escolarização para o ensino médio e para a juventude pressupõe que

A questão para a escola passar a ser sobre qual tarefa em relação às necessidades de formação dos sujeitos concretos que nela estão entrando e portanto, que objetivos formativos devem integrar seu projeto político-pedagógico e dependendo dos objetivos formativos discutidos, será inevitável a interrogação sobre até que ponto a forma escolar atual dá conta de atingi-los (p. 157).

Pensar o ensino médio modular exige-se uma reflexão e problematização que permita o entendimento da relação e das necessidades formativas dos sujeitos concretos, uma vez que estes interagem e participam ativamente dos processos de formação do ensino/aprendizagem, pois os objetivos se pautam num projeto político-pedagógico que direciona as ações em detrimento de uma educação que parte de sua discussão como meio para questionar o papel da escola como contribuinte no desempenho da aquisição dos conhecimentos.

O ensino médio modular tem sua especificidade na organização e sistematização para a prática de ensino, porém o que nos interessa aqui é saber como a escola tem contribuído com a formação da juventude e, assim, depende de reflexões que nos induza a compreender de que maneira o ensino médio tem atingido seus objetivos e metas de educação na dinâmica de formação e de aprendizagem, haja vista que as políticas educacionais e a realidade histórica daqueles sujeitos não têm sido favoráveis para atingir determinados resultados para o ensino modular.

Por este entendimento, Caldart (2011) ressalta para os educadores o desafio do amplo projeto que

É pensar a tarefa educativa da escola em perspectiva, como parte de uma rede mais ampla de práticas formativas e ao mesmo tempo, garantir que a escola assuma, na organização de seu trabalho pedagógico, objetivos formativos e não apenas instrucionais ou meramente comportamentais e que ao explicitá-los como objetivos inclui no planejamento da escola a organização de estratégias específicas para a sua implementação (p. 164).

Assim, estaremos mais próximo de um ensino médio integrado aos conhecimentos do sujeito na sua totalidade, o que Marx chamava de “perspectiva de educação omnilateral”, a qual exige alternativas na base de relações sociais que se sustenta a formação escolar de

educação da forma que conhecemos. Trata-se, então, de compreender o sujeito enquanto um ser capaz de pensar e ressignificar suas práticas sociais e exige, neste sentido, uma escola que garanta a formação numa perspectiva crítica e transformadora do educando, deve ter uma organização sólida com objetivos para a prática pedagógica que assegurem as necessidades formativas da vida dos sujeitos.

De acordo com Kuenzer (2009), é importante perceber entre nós que

O ensino médio, assim concebido poderá ter o seu projeto pedagógico contemplando diferentes conteúdos, em diferentes modalidades, para atender as especificidades de seus jovens alunos, diferentes e desiguais social e economicamente, sem que com isso comprometa o conceito de escola unitária. A unitariedade será assegurada pela sua finalidade, que expressa o compromisso com a igualdade de direitos, não como um atributo formal, assegurado pela legislação, mas como uma conquista real, processo histórico de destruição das desigualdades, que se dá através da atividade real dos homens, da qual a escola participa (p. 44).

Contudo é inevitável que a mobilização por um ensino médio de fato real, concebido para os jovens como direito social, seja, portanto, dado e comprometido com uma educação integral que valorize os indivíduos em todas as suas dimensões, seja política, econômica, cultural e artística, pois estes elementos estão entrelaçados e diretamente ligado na existência humana.

O ensino médio trabalhado numa perspectiva diferente não significa que isso vai comprometer a escola unitária defendida por Gramsci, pelo contrário, ela deve assegurar os direitos de um ensino público, gratuito e de qualidade que possa romper com as desigualdades sociais e promover uma integração do sujeito no seu desenvolvimento para atingir os objetivos e metas do ensino e aprendizagem, pois há a necessidade de destruir toda e qualquer forma de opressão para, assim, viver a liberdade dentro da escola e da sociedade e que participemos no projeto político pedagógico que defendemos como bandeira de luta.

No entanto, nas relações em que vivemos, as contradições de classe fruto da história humana, onde situa-se o poder político, cultural e econômico de maneira desigual, contraria os interesses da classe trabalhadora. O ensino médio, pensado na concepção de Gramsci, ultrapassa o modelo hegemônico de educação e ensino, pois considera as várias dimensões dos conhecimentos dos homens como uma das formas de integração nas relações de produção de sua existência relacionada com a práxis social.

De acordo com Mészáros (2008, p. 47) “práxis social, constitui-se em um conjunto de experiências acumulados no decorrer da ação do sujeito alcançadas nos mais diversos contextos das relações dos indivíduos nos grupos ou comunidade em que estão inseridos”. Trata-se de

saberes adquiridos na família, no trabalho, na sociedade, nas associações, entre outros, dos quais devem integrar aos componentes do ensino médio modular para reconhecer os jovens e valorizar seus conhecimentos enquanto produto da própria existência.

De acordo com Kuenzer (2009), é evidente que se deva pensar o ensino médio numa perspectiva transformadora e eficaz, haja vista que se entende que

A educação propõe-se a desenvolver a capacidade de pensar teoricamente a realidade, para o que será preciso abstrair, deduzir leis construindo explicações a partir da identificação de regularidade, ou da compreensão das relações que unificam as partes em uma totalidade e ao mesmo tempo mantem as especificidades. É o que é mais importante, usar essa capacidade para atuar política e produtivamente de modo a transformar a realidade para isso, é preciso ter método, paciência e disciplina, o que nem sempre é interessante ou prazeroso (p. 75).

As caracterizações propostas para o ensino médio modular devem ser repensadas a partir dos pressupostos teóricos e práticas educativas que estejam de acordo com as realidades da juventude, condições estas que poderão favorecer grandiosamente as capacidades para deduzir procedimentos as leis que permitam a construção de explicações quando são identificados os fenômenos e estes passam a ter regularidades na relações que associam as partes a uma totalidade do objeto ensinado, considerando as peculiaridades dos saberes na relações da aprendizagem dos jovens na escola.

O ensino médio modular, apesar de seus problemas e desafios discutidos anteriormente, ainda traz perspectivas de esperanças de ser promovido por uma educação que atenda às suas necessidades dos jovens, pois estes possuem capacidade e maturidade para determinar seu aprendizado e atuar de forma ativa, pois seus conhecimentos contribuem para transformar as dificuldades de vida a partir das intervenções das práticas dos saberes. Porém, Kuenzer (2009) lembra as necessidades do método de ensino, bem como paciência e disciplina, além do requerer e do interesse prazeroso que deve ocorrer na ação que é mobilizada as capacidades dos educandos para o aprimoramento da competência do saber, depende muitas vezes de como são formuladas as políticas de ensino para a educação escolar.

Na concepção de Kuenzer (2009, p.76), “torna-se, pois, necessário discutir a questão do método, como ponto de partida, é preciso apontar que não se trata de discutir procedimentos didáticos ou uso de materiais, mas a própria relação, que o jovem estabelecerá com o conhecimento em situações planejadas pelo professor”. Trata-se de situações informais dos quais permite adentrar no terreno da epistemologia, buscando orientações necessárias para o desenvolvimento das potencialidades da juventude no que diz respeito a sua aprendizagem.

A Amazônia tem diferentes peculiaridades intrinsicamente formada por pessoas, lugares, rios, igarapés e natureza das quais os homens se organizam e planejam suas vidas de acordo com suas necessidades. E a educação escolar determinada pelas políticas públicas, segundo Bonete (2011, p. 7), “ocorrem nas sistematizações do ensino de maneira hegemônica”, não considerando as diferenças locais da região. Isso, obviamente, vem refletindo no aprendizado dos jovens que estão, por exemplo, com baixo rendimento de ensino escolar, repetências evasão, entre outros fatores que impactam nos processos de formação escolar, pois o que a escola ensina parece distanciar-se do mundo real dos alunos e das práticas sociais de convivências manifestações artísticas e culturais.

Além do deslocamento que fica distante de onde os educandos estudam, não há transporte suficiente para levar para estudarem e os mesmos não têm condições financeiras para pagar ou manter por conta própria, pois o índice de pobreza cresce na Amazônia, sufocando os anseios da juventude por dias melhores. A cultura enquanto uma apropriação do saber do homem amazônico, muitas vezes, não é valorizada no ensino médio, pois o que a escola oferece e trabalha revela pouco interesse pela juventude por não fazer parte de seu universo cultural, uma vez que as condições de vida e as relações sócio econômicas dos sujeitos, na sua grande maioria, não são compatíveis para grande parte da população da qual reflete o modo de vida e do aprendizado escolar.

Deste modo, o ensino médio modular, tem sua especificidade na educação por ter um público que se caracteriza por ter um espírito de liberdade para escolher, pensar e delinear metas que lhes ofereçam condições para adquirir o saber. E cabe à escola, organizar e sistematizar as experiências para que esta finalidade, seja realizada de forma concreta na vida do jovem que estuda nos mais variados lugares afastados dos centros urbanos, como vilas, comunidades ribeirinhas estradas ou ramais que compõem a Amazônia.

2.4 O SOME COMO POLÍTICA PÚBLICA NO PARÁ E SUAS CONTRADIÇÕES

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi definido como política pública de educação pela Lei 7.806 de 29/04/2014, fruto de lutas e resistências dos trabalhadores e profissionais da educação que deixaram registrado seu legado por defenderem posições contrárias à lógica da exclusão social e exigiram o acesso e permanência da educação

de populações do campo, por se tratar de um direito social adquirido para todo os estudantes, em especial a juventude que mora longe dos centros urbanos.

A lei que legitimou o SOME, Lei 7.806 de 2014, no seu artigo 1º, o definiu como “política pública educacional do Estado do Pará do qual estabeleceu normas gerais para a sua adequação estrutura e funcionamento”. No entanto esse dispositivo legal não tem se materializado de maneira concreta na sistematização dos processos formativos dos conhecimentos dos jovens que estão distantes das cidades, onde existem as escolas do ensino médio.

O artigo 2 da Lei 7.806/2014 alinha ainda o seguinte:

O Ensino Médio Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontrados no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará (PARÁ, 2014).

Os pressupostos estabelecidos no trecho deste 2º artigo ressalta a importância da educação no que se refere ao ensino médio modular, garantido de tal maneira o acesso ao ensino, à formação, ao conhecimento, com direitos de ampliar os saberes e escolaridade, além da permanência dos educandos nos seus respectivos lugares ou comunidades, mantendo-se seus vínculos de suas singularidades, bem como as diversidades culturais internas da sua natureza, seus recursos e relações de sustentabilidade ambientais.

A educação aqui tem um sentido profundo para os jovens, pois caracteriza-se pelas suas necessidades relacionadas com o seu território, a vida, o ensino, o trabalho e as manifestações artísticas e culturais, uma vez que o sentido do ato de aprender está estreitamente relacionado com a própria existência humana no mundo social. Além do mais, o artigo 3 da Lei 7.806/2014 garante que o “Sistema de Organização Modular de Ensino deve ser desenvolvido em consonância com as orientações e diretrizes curriculares vigentes no Estado do Pará e no Brasil”, ou seja, permite que sejam realizadas as devidas adequações nesse necessárias, mas respeitando as normas legais que estão dentro do sistema educacional brasileiro.

O sistema modular de ensino tem seu surgimento nos anos de 1980 e tem como forte característica uma política de educação que preza pelo atendimento ao ensino médio. Sua finalidade era atingir localidades de difícil acesso à “informação e formação escolarizada, uma vez que havia dificuldades estruturais por conta da sua localização geográfica” (DEMP/SEDUC, 2008) e isto fez com que o governo da época implementasse de maneira temporária o projeto, era sem dúvidas uma medida paliativa para promover educação para esse

público estudantil que morava nas localidades mais longínquas do Estado do Pará. Deve-se destacar que naquele momento várias cidades do Pará não tinham ensino médio, isto quer dizer que naquele contexto parte das populações urbanas também estudavam o ensino médio por meio do SOME.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina (GEPECART), Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, coordenado pelo Professor Dr. Gilmar Pereira da Silva e Me. Oscar Ferreira Barros, em 2013 propôs analisar, a partir de estudos, a políticas públicas para o ensino médio do Pará para saber qual a real situação que se passava naquele momento. O diagnóstico aponta que o SOME apresenta

Um conjunto de dificuldades e êxitos que comprometem o processo de ensino-aprendizagem de professores e estudantes no cotidiano de suas atividades educacionais, entre as quais se apresentam com mais destaque a necessidade de valorizar e fortalecer o ensino médio nas próprias comunidades rurais, com a demanda urgente de construção de escolas públicas para suprir a carência de aulas em centros comunitários ou escolas municipais e da permanência de uma rede de professores do ensino médio no campo (SILVA & BARROS, 2013, p. 2).

Considerando a citação acima estabelecida, pode-se detectar que, embora o sistema modular seja identificado e reconhecido como política pública de educação com a finalidade de atender a juventude do campo, pois onde funciona são em interiores constituídos por ilhas (nas regiões conhecidas como ribeirinhas) e vilas ou estradas, ramais, que tem ligação com municípios paraenses, mas sua condição, em termo de estruturas física de escolas, trabalho, recursos didáticos pedagógicos e tecnológicos, assistência técnica da SEDUC, permite dizer que o SOME funciona de modo precário sem um suporte básico necessário que permita se entender a educação como direito político e social de grande parcela da população do Estado do Pará.

O diagnóstico demonstra que professores e alunos convivem com enormes dificuldades, tanto para ensinar quanto para aprender, uma vez que as condições que os mesmos se encontram tornam-se desfavoráveis para a definição do efetivo processo de formação do ensino-aprendizagem, o que vem comprometendo o pensar crítico do aluno voltado para a cidadania.

Porém, apesar dos problemas, os estudos demonstram as necessidades de fortalecimento das lutas sociais em favor da educação e da valorização do ensino médio como política pública de educação, uma iniciativa que deve começar com as comunidades rurais, pois este é o termo utilizado para distinguir as realidades dos interiores ribeirinhos, não só do município de Cametá no Estado do Pará, mas também de outros municípios que estão dentro do território paraense e

da Amazônia, revelando dificuldades que os alunos enfrentam para ter acesso à educação e a sistematização dos conhecimentos.

Sendo assim, faz-se necessário exigir do governo políticas educacionais para suprir urgentemente as demandas de escolas, já que estas são inexistentes, pois o SOME funciona em barracão de comunidades ou prédios escolares cedidos pelas prefeituras que em certas ocasiões delimitam os momentos para estudos, pois a demanda educacional municipal é grande e também necessita de espaço para que aconteça as aulas para atender aos educandos do ensino fundamental, ou seja, as condições de existência do SOME, do ponto de vista estrutural, é muito frágil, realidade que se reflete fortemente no processo pedagógico.

A criação de escolas é apontado pelo GEPECART (2013) como umas das prioridades de políticas públicas para o ensino médio, tendo em vista que é inadmissível aceitar que em pleno grau de desenvolvimento que se encontra o país, ainda não tenhamos consolidado um dos mais importantes direitos que é o direito à educação já garantido tanto pela Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 205, quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de vinte de dezembro de 1996, assim como pelo Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Todos estes instrumentos legais trazem no seu bojo expressões de direitos à escola, a um ensino público, gratuito e de qualidade que estejam em consonância com as realidades históricas dos educandos, respeitando as diversidades culturais existentes entre as populações da Amazônia.

Além do mais o GEPECART (2013) ainda evidencia os contrastes do SOME:

O grande desafio que o Sistema de Organização Modular de Ensino SOME enfrenta para ser implementado nas comunidades rurais do Pará, sem apoio financeiro específico e muito mais, sem uma definição pontual para ser integrada como uma política pública para o ensino médio no campo, resultando em desigualdades sócio educacionais quando se trata do atendimento ao ensino médio da zona urbana e da zona rural (SILVA & BARROS, 2013, p.2)

Na história da educação brasileira as desigualdades educacionais entre cidade e campo sempre demonstraram inúmeras contradições no que diz respeito ao tratamento do ensino para os alunos do campo: ausência de escolas, professores sem qualificação para a docência, currículo com uma visão hegemônica de conhecimento, dentre outros, sem contar com a falta de merenda e transporte escolar, assistência técnica por parte da Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC, na qual cabe a responsabilidade pelo ensino médio ofertado pelo SOME às comunidades que estão no interior da Amazônia Paraense.

A forma de gestão política educacional adotada pela SEDUC ficam longe do alcance dos objetivos e metas do ensino médio para a juventude, pois permanece o centralismo de decisões políticas as quais, se fossem descentralizadas, poderiam trazer grandes benefícios para a melhoria do nível de ensino, sobretudo da qualidade de vida para os educandos, sem dizer da falta de recursos financeiros e de uma gestão centralista que não compartilha e problematiza com sociedade, a fim de fomentar um novo ideal e revolucionar o ensino médio modular de maneira democrática e participativa.

Os problemas ainda enfrentados no SOME, não permitem que se entenda, ou o tenha como política pública de educação que esteja à altura desejável, ou seja, um ensino que corresponda com às necessidades educativas dos alunos, formando e preparando para pensar a existência como condições para mobilizar e despertar para um senso crítico e assim sair da inércia que são submetidos à alienação que não permite que os sujeitos se eduquem numa perspectiva dialética emancipadora e autônoma para exercer assim livremente as manifestações de pensamento e linguagens no seu mundo social.

Combater a miopia política que existe na educação do Estado Pará remete para os educadores e pesquisadores uma análise crítica construtiva de uma nova forma de ensinar e aprender, onde os componentes curriculares, os recursos materiais e as infraestruturas físicas dos prédios escolares sejam, de fato, uma realidade no ensino médio modular, pois somente uma educação transparente que trata as políticas públicas como direito social poderá contribuir para romper com as desigualdades de oportunidades educacionais, uma vez que a Constituição Federal de 1988 assegura trato comum para todos no direito à educação.

Por outro lado, a Lei 9.394/96, no artigo 13, retrata a gestão democrática escolar e sua autonomia no âmbito da instituição de ensino. No entanto, isto tem correspondido apenas no campo das ideias, pois como foi retratado anteriormente, a SEDUC centraliza quase tudo nas suas mãos, determinando as políticas de ensino que devem ser aplicadas de acordo com os interesses do Estado que é maximizar a educação como uma “reprodução de conhecimento” que serve para “preparar” mão de obra para o mercado de trabalho. Isso pode alargar as desigualdades sociais, distanciando dos laços de solidariedade e vida coletiva, uma vez que não existe mercado que absorva a todos, sob a compreensão de que a educação deve ser instrumento para construção da cidadania.

A denúncia de um Estado que se omite de sua responsabilidade com a educação a nível de ensino médio é desmascarada pelo GEPECART (2013) quando evidência que:

Segundo dados oficiais do INEP (2007), revelam indicadores alarmantes onde a taxa de reprovação atinge 13% e os índices de evasão chegam a 25% das matrículas, impactando negativamente no índice de desenvolvimento da educação Básica (IDEB) para o ensino médio no Pará, onde verifica-se um percentual de 2,6 (DEMP/SEDUC, 2008).

A realidade exposta da pesquisa indica que a educação, enquanto direito social provido pelo Estado como instituição que tem poder, tem “servido” mais para excluir os jovens do que para integrar a um processo de formação emancipatório e autônomo, uma vez que a evasão escolar e o índice de reprovação dos alunos evidenciam a decadência de uma política educacional defasada e ultrapassada para a nossa atualidade, o que exige, doravante, do próprio Estado, uma reorganização e reformulação do seu sistema de ensino médio para, assim, adequar às necessidades primárias dos educandos.

As políticas públicas de educação precisam ser revitalizadas e revisadas a fim de despontar novas perspectivas para o ensino escolar, haja vista que o saber é dinâmico e os sujeitos também, e ambos necessitam de atualizações da forma de ensinar e aprender ao mesmo tempo, bem como as mudanças e adequações curriculares que norteiam e determinam aquilo que se deve ser o objeto do conhecimento.

É sabido que as realidades sociais dos múltiplos contextos da Amazônia, também têm criado impactos para o ensino médio modular, pois dentro das políticas oficiais de educação do Estado do Pará são “ignorados” pelos representantes que administram o ensino, talvez por não conhecerem a complexidade da região e muito menos as experiências, saberes e práticas sociais que se manifestam na própria existência dos indivíduos.

Para tanto, há de se questionar o resultado nada agradável do (IDEB) da educação do Pará, a partir das políticas implementadas pelos governos ao longo da trajetória da criação do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, onde a precarização dos serviços públicos parece ter piorado nos últimos anos deste início do século XXI. As avaliações, tanto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, quanto do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SISPAE não têm demonstrado resultado nada animador, pelo contrário, os esforços mantidos pela SEDUC ficou impotente diante dos problemas e das dificuldades em que o ensino médio se encontra para atender as demandas dos estudantes.

O GEPECART (2013) ainda destaca a falta de clareza e definições de políticas públicas no Pará para o ensino médio quando destaca:

No programa de atendimento educacional que envolve a realidade dos professores e estudantes do ensino médio do campo na região Tocantina e no Estado do Pará, necessitando de estudos e pesquisa que evidenciem o conjunto de dificuldades e êxitos

que comprometem o processo de ensino-aprendizagem de professores e estudantes no cotidiano de suas atividades educacionais (SILVA & BARROS, 2013, p. 7)

Nas diretrizes e princípios sob a marca de governo “educação pública de qualidade para todos”, por meio da SEDUC, assumiu como prioridade a qualificação do ensino, a qualificação da infraestrutura das escolas e a qualificação docente (PARÁ, 2008, p. 11). No entanto, a citação acima demonstra que esta proposta política não se materializou para todos, pois professores e alunos do ensino médio modular do campo não têm condições mínimas e confortáveis para o exercício de práticas pedagógicas dentro das reais necessidades educativas para promover um ensino de qualidade, dando para os jovens oportunidades de adquirirem seus conhecimentos para atuarem nos meios em que estão inseridos, condições essas que podem modificar o através dos saberes e práticas sociais do dia-a-dia dos estudantes.

As dificuldades e êxitos da ação do ensino-aprendizagem são comprometidos, em parte, tanto por quem ensina (professor) quanto para o aprendiz (aluno/a), porque a ausência de infraestruturas (prédios escolares) dentre outros fatores já citados, impactam diretamente nas atividades de ensino nos interiores do Estado do Pará, contraindo a lógica das diretrizes e princípios da educação do Pará, a qual afirma compromisso de políticas públicas sociais dentro de uma visão positiva de desenvolvimento igualitária para todos.

De acordo com Queiroz e Alves Apud Rodrigues & Rodrigues (2014), o ensino médio tornou-se política pública oficial devidamente:

Após as transformações econômica e sociais ocorridas no final do Sec. XX, considerando que as novas exigências vêm ocasionado mudanças no mercado de trabalho, e conseqüentemente a legislação lei 9394/96, garante o ensino médio como obrigatório, incluindo este como educação básica, porém até ao sec. XVIII, este fora ofertado apenas pelos jesuítas instituindo um ensino de caráter religioso e elitista, visto que atendia apenas uma pequena parte da sociedade pertencente à classe econômica mais elevada (pp. 2-3)

Aqui podemos deduzir que as mudanças na educação, em destaque o ensino médio, tem como pano de fundo as políticas públicas oficiais reformuladas pelo Estado-nação e distribuídas para os Estados confederados e municipalizados com a finalidade de organizar seus respectivos sistemas educacionais, para atenderem as demandas de educandos, porém observa-se que os interesses do ensino estão atrelados à lógica produtiva do capitalismo e, sobretudo, à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho capitalista.

Com isso, o ensino médio modular padece de uma aguda crise no que diz respeito a falta de investimento em infraestrutura acompanhada de uma ausência enorme do poder político do Estado, que apenas mantém os pagamentos de salários para os professores e acha que “está

tudo resolvido” na educação do ensino médio, o que na verdade esconde ou escamoteia as realidades, para não mostrar as decadências em que vivemos no ensino médio público no Pará.

Outrossim, os autores situam a história do século XVIII para dá ênfase à educação jesuítica, demonstrando sua intenção e caráter religioso e elitista, do qual atendia apenas a classe dominante, em destaque a de poder econômico bem elevando. Esse dispositivo educacional, influenciou muito a educação no Brasil e no Estado do Pará, pois os descasos com as políticas públicas foram notórios e refletiu negativamente no desenvolvimento de todo território brasileiro.

Diante das dificuldades para o acesso e permanência na escola, Rodrigues e & Rodrigues (2014) afirma que:

As políticas públicas para educação, principalmente para o ensino médio, vêm ganhando importância no Brasil nas últimas duas décadas, quando acontece a extensão da universalização da educação básica. Com a descentralização, delegam-se funções e responsabilidades aos governos estaduais e municipais, desconcentrando as tomadas de decisões do estado federativo, passando esse a delegar funções mais burocráticas e atuar em regime de colaboração com as demais instâncias do poder público (p. 14).

O reconhecimento das políticas oficiais da educação do ensino médio pelo poder e suas descentralizações e decisões entre os entes confederados (União, Estados e Municípios) não tem na sua totalidade atingido as metas de ensino, devidamente às fragmentações que vêm ocorrendo nas ações materializadas nas instituições educacionais, cujos exemplos são as avaliações do IDEB e SISPAE aqui no Estado do Pará, que revelam um baixo índice de aproveitamento dos educandos ficando, portanto, em média abaixo do esperado.

As pesquisas também demonstram que os números de matrículas cresceram nas escolas do ensino médio e a sua extensão e universalização foram pontos positivos nas políticas públicas do Pará, porém as condições dadas para os professores e alunos não são adequadas, como já citado anteriormente. Pensar políticas, descentralizar decisões e delegar funções menos burocráticas não significa garantia de um ensino de qualidade, como também não dá igualdade a todos no acesso à educação, haja vista que diversos fatores que influenciam no aprendizado escolar.

Contudo, é de suma importância que as ideias sejam refletidas a partir das reais necessidades dos alunos, uma vez que estes fatores são determinantes para se reorganizar, planejar e sistematizar o ensino a partir daquilo que os alunos revelam, suas experiências e capacidades de pensar e fazer com que isto se torne, de fato, realidades concretas no meio do convívio dos educandos.

Para Silva & Barros (2013) o ensino médio modular é uma das alternativas:

Firmadas pela política educacional par garantir o acesso e a universalização da oferta da educação básica do campo no Estado do Pará, como também um subterfúgio pedagógico e imediatista na manutenção de precárias redes públicas de formação da juventude do campo, intencionamos que esta pesquisa tem muito a contribuir com o fortalecimento dos laços identitários dos sujeitos com o lugar em que vivem (p. 4).

O ensino médio modular, apesar das dificuldades existentes para manter a sua funcionalidade, os pesquisadores o vêem como uma política de educação que precisa ser fortalecida pelas lutas e resistências dos educadores, alunos e comunidades, uma vez que a garantia do acesso e universalização da oferta da educação é um dos direitos legítimos garantidos pelas Constituição de 1988, bem como a Lei 9.394/96. Nos seus dispositivos, apontam as finalidades e objetivos do ensino médio como etapa básica e fundamental para a formação dos sujeitos, pois é nesse sentido que se deve se contrapor a lógica educacional imediatista que mantém escondidas as precariedades dos espaços onde professores e alunos convivem nas trocas de experiências que determinam os conhecimentos.

O ensino médio modular necessita de políticas alternativas, que revalorizem os laços identitários dos sujeitos do campo, como lugar de vivência, do trabalho, da resignificação dos saberes e práticas sociais que estão pressupostos na existência de cada indivíduo. E basta lembrar da dinamicidade da educação e que seu acontecimento decorre dessa lógica em movimento e isto carece de políticas públicas voltadas para a especificidades da juventude que tem lugar marcado na formação escolar.

O fortalecimento de políticas públicas educacionais só será possível numa luta contra hegemônica dos ideais capitalistas que se propagam numa ilusão do que o ensino resolverá as mazelas da sociedade, como se a educação nos processos de formação do conhecimento na vida humana, fosse suficiente para soluções de todos os problemas.

No entanto, Neto (2008) ressalta que a população

Matriculada no ensino médio, vem aumentando desde a progressiva expansão e obrigatoriedade do ensino fundamental, que exige ampliação e a oferta da educação básica, sendo essa também uma forma de levar a educação básica a todas as camadas sociais. Com isso, foram articuladas estratégias que equalizassem as diversidades educacionais existentes em várias dimensões de educação, tais como educação escolar indígena e educação do campo (p. 4).

As demandas educacionais crescem pelo fato de existir um fluxo contínuo de alunos, que vêm do ensino fundamental e ingressam no ensino médio. Isto resultou nos efeitos da obrigatoriedade do ensino e ampliação da oferta da educação básica, uma forma significativa

de promover a ampliação dos conhecimentos escolarizados para os diversos grupos ou comunidades que estão no campo.

Contudo, a ideia de articulação política de ensino, que tem como meta diminuir as desigualdades sociais valorizando as diversidades históricas dos povos, parece tornar-se impossível mediante a não consolidação de um projeto de educação que esteja apoiado nos anseios das populações do campo como os indígenas, quilombolas e camponeses, pois o planejamento, a organização e a sistematização do conhecimento não são na totalidade suficientes para serem inseridos no âmbito das escolas do campo para dar um suporte eficiente aos educadores e educandos.

O SOME, enquanto política pública de ensino médio, talvez tenha sua maior falha por não assumir, de fato, com uma política educacional integrada e contextualizada para, assim, entender a lógica das dimensões das experiências dos saberes, uma vez que é vital que se eduque partindo daquilo que o educando já tenha afinidade do objeto, ou seja, conhecer a realidade explícita e revelar a essência do ato de aprender e conhecer ao mesmo tempo.

O ensino médio modular, situado dentro do campo, deve ser “entendido como uma política pública educacional voltada para a população que esteja fora dos centros urbanos e entende-se suas especificidades regionais, que possa fortalecer ainda mais suas identidades fazendo-os sentirem sujeitos do campo” (CALDART, 2002, p. 37). O reconhecimento das diferenças de experiências dos indivíduos pode assumir papéis significativos nos processos de formação do ensino-aprendizagem dos educandos. Sendo assim, compreender que o sistema de ensino modular por está situado em diferentes espaços sociais e relatividade de tempos distintos supõe que:

O campo neste sentido, mas que um perímetro não urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana dentro de uma ampla perspectiva positiva de construções de conhecimento (HENRIQUE et. al. 2007, p. 50).

Quando se trata de universalização da escolarização dos jovens, necessariamente as políticas públicas de educação deveriam estar relacionadas com a equidade que permita identificar a diferença enquanto condições para um desdobramento, para o campo, que tem a sua especificidade local, distante do que é retratada e vivenciada no espaço urbano onde as condições humanas são variadas e estas produzem distintas formas de existência, o que dá suporte para a construção de saberes e práticas sociais ligadas aos costumes e valores da sociedade.

O SOME, embora tenha uma prática de educação para atender as demandas da juventude na Amazônia, como já discutido anteriormente, sucumbe com a falta de políticas educacionais, de infraestrutura de recursos didático pedagógicos e tecnológicos, bem como a não adequação de um programa de ensino alinhado as especificidades de formação dos educandos, uma vez que é importante perceber que os conhecimentos se constroem a partir da realidade do mundo social dos sujeitos. As diretrizes das políticas de educação do Estado do Pará apoiam-se na afirmação de que:

A função social da escola pública é a emancipação dos sujeitos, meio de conceber a educação enquanto prática social que deve ocorrer num espaço onde as relações entre os sujeitos sejam estabelecidas de forma participativa [...] a escola deve ser um espaço de democratização do saber, devendo está aberta a uma proposta curricular que contemple os diversos sujeitos que dela fazem parte (PARÁ, 2008, p.15).

No entanto, não aparece tão claro o que é pensado para as políticas do Sistema de Organização Modular de Ensino no Pará, uma vez que a escola pública não apresenta de maneira prática a emancipação dos educandos, como sujeitos dotados de capacidades, para revelar as competências concedidas pela educação, pelo contrário o GEPECART (2013) indica que a escola pública enquanto prática social, vem perdendo sua finalidade educativa onde o baixo nível de conhecimento, as evasões escolares, entre outros fatores, o que caracteriza um abandono pela educação e pela exclusão social da informação, do saber e da cultura escolarizada, impossibilitando as mobilizações e transformações sociais dos indivíduos.

Quando o Estado se “neutraliza” de suas responsabilidades públicas com a educação como direito social e não promove as estratégias para os jovens participarem da escola, como instituição democrática onde está estabelecido pelas relações de saber e trocas de experiências entre os educandos, então o certo é esperar um ensino apenas para o “cumprimento” da legislação que garante os direitos a educação, mas não dá o necessário para que a escola responda às precisões dos educandos nos processos formativos educacional, pois decorre a partir de tais problemáticas os distanciamentos entre o pensar das políticas públicas do ensino e as práticas de construção de conhecimentos.

Outrossim, a questão curricular também interfere no SOME, uma vez que os conteúdos determinados pela Secretária de Educação do Estado do Pará – SEDUC, não correspondem com os locais de trabalho onde são desenvolvidas as atividades de ensino de maneira que segundo Kuenzer (2009)

Mais do que nunca o ensino médio no início do novo século deverá superar a concepção conteudista que o tem caracterizado, em fase de sua versão predominante propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando os saberes tácitos, experiências. Essa mudança é imperativa de sobrevivência de um mundo imerso em profunda crise econômica política e ideológica, onde falta de utopias tem levado jovens ao individualismo, ao hedonismo, e a violência, em face da perda de significados da vida individual e coletiva (p. 42)

Os estudos do GEPECART (2013) confirmam as necessidades de reformulações para a educação no Sistema de Organização Modular de Ensino, como forma de superação da concepção de conteúdo que ainda se tem na prática educativa escolar, com versão utilitarista e pragmática predominante na formação dos jovens, pois ser for possível reconhecer possíveis mediações de relevâncias significativas entre os educandos e o conhecimento científico, isso irá permitir a articulação de experiências reais com a vida do sujeito, uma vez que a escola associa os conteúdos com os saberes tácitos e na prática de ensino, os sujeitos terão maior desempenho na construção de conhecimentos, pois sua valorização se dá pela vivência dos indivíduos no grupo ou comunidade local.

Contudo, promover a mudança evidencia um imperativo de um modo de sobrevivência, que apesar dos conflitos e crise econômica, política e ideológica, não falta esperança entre os jovens e, com isso, se abre caminho para combater o individualismo, a violência com a perda de sentido da própria existência, tanto individual quanto coletiva.

A educação para emancipação política do sujeito, revela novos horizontes para a formação e a reconstrução dos conhecimentos, pois o sentido de educar caracteriza para os processos de humanização do homem dentro da realidade do seu tempo e espaço, uma vez que estas relações são inseparáveis do processo de ensino-aprendizagem e está imbricado através das práticas o que faz surgir uma relação entre pensar e a ação dos indivíduos.

Em síntese, este capítulo, em suas seções, permitiu discutir a partir de seus princípios metodológicos, revelam que o Sistema de Organização Modular de Ensino surgiu como uma alternativa para dá acesso à educação aos educandos que estão nos interiores do Estado. No entanto, percebe-se que as políticas públicas de educação não têm indicadores animadores, pois não há escolas suficientes para atender os jovens, falta recursos essenciais, assim como o não acompanhamento da Secretaria de Educação (SEDUC), o que causa dificuldades tanto para os professores, quanto para os alunos desenvolverem atividades relacionadas ao ensino, formação e aprendizado.

A juventude do campo em relação às políticas de educação do Estado em grande parte não se enquadra no modelo de ensino oferecido nas escolas, devidamente não reconhecerem

suas identidades e principalmente as realidades históricas e culturais que são manifestadas com as práticas sociais do dia-a-dia, dando base para pertencimento de sua comunidade, provocando assim, um baixo nível de ensino e a exclusão dos direitos à educação como política social.

Deve-se destacar, ainda, que essa falta de gestão do processo de ensino trabalhado pelo SOME gera prejuízos significativos, tanto no campo da gestão administrativa quanto do processo pedagógico, pois é um processo de ensino em que os professores não têm pares para dialogar, tão pouco se articulam em torno de um projeto acadêmico.

CAPITULO III - ENSINO MÉDIO NO PARÁ E AS VOZES DOS SUJEITOS

Este capítulo traz o *lócus* da pesquisa e os dados coletados na pesquisa de campo, bem como sua descrição, análise e interpretação, articulando com as discussões teóricas realizadas anteriormente nos debates sobre ensino médio especificamente no Estado do Pará, município de Cametá e o *lócus* vila de Juaba.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

De acordo com ata em arquivo no IBGE – polo Cametá, a Vila de Juaba teve seu marco de origem através do “Decreto de Lei nº 819, de fevereiro de 1898 e implementada pela Lei nº 557 de 7 de junho de 1898 e tem sua povoação datada em 19 de março de 1900”, tornando-se distrito de Cametá, através da Lei nº 1.530 de 05 de outubro de 1916. Situa-se à margem esquerda do Rio Tocantins e, de acordo com o censo do IBGE de 2010, estima-se uma população aproximadamente de 2.250 habitantes. É importante ressaltar que esta estimativa tem validade relativa, uma vez que isto acontece, somente de 10 em 10 anos, porém o IBGE realiza levantamentos que oscilam o número de pessoas nos períodos decorrentes para o novo censo que ocorrerá em 2020.

A vila de Juaba, no mapa, tem 1.919 Latitude: -2.3953 e Longitude: -49.5498, afastada da sede do município de Cametá a 30 km. Conta com uma economia de base extrativista. É o caso da mandioca, cacau, castanha do Pará, açaí, peixe, camarão, dentre outros. Em relação ao comércio que existe na vila de Juaba, pode-se dizer que este se desenvolve a partir de uma relação de sujeitos que vai desde funcionários públicos até ao roceiro.

Pinto (2010) ressalta sobre a economia Juabense,

Atualmente, a sua população sobrevive da monocultura de mandioca, milho e arroz. A produção, principalmente de farinha de mandioca e derivados, é comercializada na feira da povoação, um pequeno polo de intercâmbio comercial, onde os habitantes de povoados como Mola, Tomázia, Laguinho, João Igarapé, Porto Seguro e vizinhanças vendem sua produção e compram artigos e mantimentos necessários, destinados à manutenção de suas famílias (2010, p. 83).

Assim, entende-se a importância da economia no desenvolvimento das trocas de produtos através do comércio, o que revela uma certa dependência entre a vila de Juaba e as

povoações que ficam próximas, ocorrendo, assim, um deslocamento de pessoas que interagem através da relação comercial, ou seja, as trocas de compra e venda de produtos de base extrativistas, que ainda é base no desenvolvimento de nossa região do Baixo Tocantins.

No campo da cultura, de acordo com Pinto (2010, p. 82), “a vila de Juaba assim como outros povoados rurais de toda Região Tocantina, está impregnada de religiosidade”, ou seja, há diferentes manifestações religiosas de diversas igrejas, dos quais são compostas por sujeitos que revelam a fé e suas experiências e práticas de conhecimentos por meio da religião.

Na educação, “o povo de Juaba foi contemplado com apenas três escolas de ensino fundamental” (PINTO, 2010. p. 83), em destaque: E.M.E.F. Professor João Moraes de Bitencourt, Escolinha de educação infantil Aquarela do Saber e E.M.E.F. Dr. Ângelo Custódio Corrêa. No entanto o ensino médio modular, que por muito tempo vem formando jovens, passa por muitas dificuldades por não terem um prédio próprio escolar e uma assistência pública do Estado do qual cabe a responsabilidade pelo ensino médio para atender as necessidades educacionais dos sujeitos.

Sendo assim, a E.M.E.F. Dr. Ângelo Custódio Corrêa, instituição municipal de ensino fundamental, fotos 1 e 2 abaixo, cede espaço ao SOME para que as aulas aconteçam normalmente; é o *lócus* desta investigação e tem como localização geográfica a vila de Juaba/Cametá/PA.

Foto 1: E.M.E.F. Dr. Ângelo Custódio Corrêa



Fonte: Fotografia do autor

Foto 2: Anexo a escola



Fonte: Fotografia do autor

O SOME, desde sua implementação anos 1990 na vila de Juaba, passou por muitas dificuldades com relação a espaço para que a prática de ensino acontecesse: o primeiro lugar que foi cedido ao SOME foi o antigo barracão comunitário da Vila, mas que por falta de uma

infraestrutura adequada para o funcionamento, alunos e professores tiveram que buscar um novo local para acontecer as aulas.

No período de chuvas os alunos ficavam molhados por conta da má condição do telhado do prédio, a degradação ocasionada pelo tempo também contribuiu para a precarização do ambiente. Abaixo, nas fotos 3 e 4, podemos ver como eram as condições estrutural do mesmo. Os discentes e docentes sofriam no inverno com as chuvas intensas que os obrigava a estudarem com guarda chuvas para não molhar seus materiais escolares e, no verão, era o calor intenso. Por ser um ambiente sem o mínimo conforto, com a estrutura preste a desabar, a comunidade veio até a 2ª URE pedir uma solução.

Foto 3: Antigo barracão comunitário da vila de Juaba. **Foto 4:** Parte interna do Barracão.



Fonte: Fotografia do autor.



Fonte: Fotografia do autor.

O próximo espaço onde acorriam as aulas antes de passar para as instalações da E.M.E.F. Dr. Ângelo Custódio Corrêa, foi o espaço positivo, que era um salão particular de festas alugado pela 2ª URE para poder alojar os alunos. Apesar das intensões por parte da gestão da URE, o espaço também não tinha uma estrutura adequada para que as aulas acontecessem como pode-se ver nas fotos 5 e 6 abaixo.

Foto 5: Faixada do Espaço Positivo.

Fonte: Fotografia do autor.

Foto 6: Parte interna do Espaço Positivo.

Fonte: Fotografia do autor.

Fica evidente que as condições da infraestrutura dos espaços não eram suficientes para atender aos professores e alunos. Sem o mínimo de ventilação e iluminação, como eram mais de uma turma para esse mesmo espaço, dividia-se os grupos por série e, por ser próximo e sem uma parede para dividir, fazia com que os professores tivessem dificuldades em dialogar com seus alunos por conta do barulho das várias falas em um mesmo ambiente.

3.2 DIAGNÓSTICO/BASE DE DADOS DO SOME DA 2ª URE-CAMETÁ/PA

O ensino médio na região do Baixo Tocantins tem representado, no SOME, uma frequência pela demanda de jovens que ingressam neste nível educacional sob responsabilidade do Estado que atende os municípios de Cametá, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará, Mocajuba e Baião e administrado pela jurisdição da 2ª URE de Cametá, através da Secretaria de Educação do Estado – SEDUC. Tem viabilizado políticas públicas de ensino que visam levar educação para os lugares longínquos a fim de atender os jovens nas suas necessidades formativas como demonstra o quadro 1 abaixo, referente ao número de matrículas no ensino médio modular, nos anos de 2014 a 2016, dos municípios que tem a implementação do SOME como modalidade de ensino.

Quadro 1 – Matrículas do SOME da 2ª URE-Cametá

Matrículas 2ª URE – SOME	Ano 2014	Ano 2015	Ano 2016
Cametá	2.165	2.064	2.100
Baião	659	535	511
Limoeiro do Ajuru	653	551	691
Mocajuba	133	152	156
Oeiras do Pará	144	120	108

Total de alunos	3.754	3.422	3.566
------------------------	--------------	--------------	--------------

Fonte: Censo Escolar/INEP 2014 a 2016.

Os ideais de universalização de educação para todos expressos na LDB e no decreto 2.208 que instituem o ensino profissionalizante dentro da reforma do Estado, onde as escolas têm opção de oferecer a educação geral em três anos e incluir mais um, dando assim, o caráter profissional para o educando. Mas, o ensino médio modular ganha destaque, por ter sua especificidade para atender a juventude do campo e teve uma expansão no interior da Amazônia com número de matrículas variáveis a cada ano.

Segundo Araújo, Rodrigues e Alves (2015, p. 236),

O ensino médio tem se revelado como uma etapa da formação escolar em que se registram grandes problemas no sistema educacional quanto à atenção e ao atendimento da demanda desse seguimento na rede pública de ensino.

Uma vez que a demanda não representa na sua totalidade a qualidade no ensino público, pois fatores como falta de infraestrutura, currículo inadequado e investimento em recursos pedagógicos e tecnológicos tem interferido na formação de qualidade na vida dos jovens da região do interior da Amazônia.

No município de Cametá/PA o número de matrículas na rede estadual de ensino tem crescido de forma variável, tanto nas escolas regular quanto do Sistema de Organização Modular do Ensino – SOME Isto se revela no quadro 2 abaixo em que expressa os anos seguintes a elevação da demanda e procura do ensino médio pela juventude que reside nos vilarejos, colônias, comunidades ribeirinhas que fazem parte de Cametá e são assistidos pela gestão da SEDUC via 2º URE.

Quadro 2 – Matrículas do ensino médio nas escolas do município de Cametá.

Matrículas -Ensino Médio/Cametá	Ano 2014	Ano 2015	Ano 2016
EEEM Osvaldina Muniz	3.007	2.859	2.852
Centro Integrado de Formação Profissional de Cametá - SENAI	844	804	851
EEEM Abrão Simão Jatene	522	465	449
EEEM Julia Passarinho	841	911	997
EEEM Magalhaes Barata	228	202	206
EEEM Padre João Boonekamp	308	344	361
Total de alunos	5.750	5.585	5.716

Fonte: Censo Escolar/INEP 2014 a 2016.

Com ingresso de alunos no ensino médio, especificamente do SOME, é necessário compreender que a demanda pela procura desta modalidade educacional nem sempre representa resultado satisfatório no que diz respeito a materialização das práticas formativas da juventude, pois a pesquisa identificou que o SOME funciona em escolas cedidas pela prefeitura de Cametá ou em barracões de festa de comunidade, que pelas necessidades de que os jovens do campo de estudar, acabam portanto oferecendo espaços que muitas vezes são inadequados para as práticas formativas de ensino dos jovens que estão em contextos diferenciados da Amazônia.

Os demonstrativos abaixo representam as localidades e vilas onde funciona o SOME no município de Cametá. Na análise, o número de alunos também revela o movimento de crescimento oscilante do ingresso no ensino médio. No entanto, as condições dadas pela SEDUC, em parte, não vêm colaborando de maneira satisfatória com a formação da juventude, pois a pesquisa constatou que não foram construídas pelo governo do Estado do Pará nenhuma escola para atender o SOME e isto permite entender que as políticas públicas pensadas como direito social têm suas falhas e impacta na formação da juventude do Campo. Neste sentido, a educação passa a ser vista como uma mera formalização dos princípios e diretrizes que determinam como a obrigatoriedade de oferta de ensino médio para atender os sujeitos nas suas demandas educacionais.

Quadro 3 – Matrículas por escola/localidade do SOME – Cametá.

Nº	Localidade	Local de Funcionamento	Nº de Matrículas		
			2014	2015	2016
01	Vila Areião	EMEF. Prof. Raimundo da Costa Caldas	81	81	202
02	Belos Prazeres	EMEF. Raimunda Maciel de Aquino	50	70	106
03	Vila Biribatuba	EMEF. Anjo da Guarda	123	104	126
04	Vila Bom Jardim	EMEF. de Bom Jardim	105	76	78
05	Ilha Cacoal	EMEF. Prof. Francelino de Freitas	54	57	49
06	Cuxipiari	EMEF. Juvenal Viana Teles	63	57	59
07	Furtados	EMEF. Raimundo Ignácio Ferreira	70	61	59
08	Itanduba	EMEF. Joaquim Bastos	88	76	93
09	Joroca grande	EMEF. Raimunda pontes	141	151	146
10	Ilha do Rio Juba	EMEF. Glicéria Guimarães	78	67	67
11	Vila de Juaba	EMEF. Drº Ângelo Custodio Corrêa	293	291	286
12	Jurubatuba	EMEF. Benedito Furtado	55	50	47
13	Marintea	EMEF. São Pedro	117	124	90

14	Maú	EMEF. de Maú	42	43	49
15	Vila de Mupi	EMEF. Francisca Xavier	87	59	54
16	Mutuacá	Escola Antiga	93	102	107
17	Parurú de Baixo	EMEF. Ventina Lopes	60	46	46
18	Parurú do Meio	Barracão Comunitário	44	37	33
19	Vila Porto Grande	EMEF. Isabel Fernandes	256	238	264
		EMEF. São Tomé			
20	Vila Torres	EMEF. Júlio Daniel	41	48	44
21	Vila do Carmo	EMEF. Divino Espírito Santo	224	223	237
Total			2.165	2.061	2.097

Fonte: Direção da E.E.E.M. Prof.^a Osvaldina, 2018.

O quadro 3 acima expõe as localidades onde existe o SOME, comentada anteriormente, que não há escolas construída pela SEDUC, durante quase três décadas e meia de existência do SOME, para abrigar estes alunos. Contudo, é importante frisar que as práticas formativas vêm ocorrendo em escolas municipais ou barracões e os professores e alunos enfrentam dificuldades nas atividades de ensino por não terem espaços adequados para o exercício pedagógico dos jovens estudantes.

3.3 FORMAÇÃO DA JUVENTUDE: REGULAMENTAÇÃO, DIRETRIZES, GESTÃO E FINANCIAMENTO DO SOME

A análise da pesquisa está estrutura da seguinte forma: o primeiro bloco de perguntas do questionário semiestruturado foi destinado à direção da 2ª URE de Cametá; o segundo bloco de perguntas, à direção da EEEM. Prof.^a Osvaldina Muniz (escola sede do SOME em Cametá-Pa); o terceiro e último bloco de perguntas foram aplicados aos professores que trabalham com o sistema modular de ensino no circuito de Juaba/Cametá e demais localidades, haja vista que os professores não são fixos de uma única localidade e ficam fazendo rodízios em vários circuitos durante o ano.

Então, a partir desse entendimento, passamos a descrever e analisar as falas articulando com os teóricos todas as informações prestadas pelos colaboradores da pesquisa para, assim, chegarmos a uma análise para compreender a teoria e prática dentro do Sistema de Organização Modular de Ensino. As perguntas (B, C, F e O) não foram respondidas pelo informante.

I Questionamentos tratados com a direção da 2ª URE/Cametá – Regulamentação e Diretrizes do SOME

a) Quais as bases legais do Ensino Médio e do SOME como política educacional?

Segundo a diretora da 2ª URE de Cametá, o ensino médio e o SOME têm como base a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/ 96), Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012), Resolução nº 001/2010 do CEE/PA e a Lei 7.806, de 29 de abril de 2014”. Estes instrumentos legais compõem os fundamentos das políticas públicas de educação, permitindo que as ações pensadas, sejam de fato materializadas na prática pedagógica escolar.

No entanto, as vivências das relações dos processos formativos da formação da juventude do campo nem sempre é respondida pelos preceitos legais determinantes. Segundo Bonete (2011, p. 13) “o Estado e seus agentes pensam a educação de modo hegemônico, não levando em consideração as realidades locais e regionais dos educandos” o que pode refletir diretamente na qualidade de ensino e nos educandos nesse processo de construção e aquisição de conhecimentos.

d) Há notícias de discussão e envolvimento da sociedade educacional (sindicatos, movimentos sociais, associações entre outros) e/ou civil organizada na elaboração dessa lei ou foi feita de forma centralizada pelo Estado?

Na análise sobre a Lei 7.806 que regulamenta o SOME, a diretora da URE afirma que “houve a participação da categoria de docentes e do Sindicato dos Trabalhadores em educação Pública do Pará – SINTEPP”, porém enquanto conquista de direito, a Lei somente regularizou como política pública de educação, mas o Estado pouco investiu, principalmente no que diz respeito a criação de escolas, apoio técnico e acompanhamento pedagógico ações educativas complementares.

e) Na sua opinião, essa lei apresenta ponto (s) de fragilidade (s) em termos de aplicabilidade? Quais? O que precisa para melhorar?

A diretora da 2ª URE, afirma que há sim a fragilidade e pontuou:

Principalmente no que se refere ao convênio de cooperação técnica com os municípios em que muitas vezes não é cumprido por parte das prefeituras, principalmente no que se refere à oferta regular do transporte escolar. Outro ponto é a falta de condições

(apoio logísticos) para visita e acompanhamento pela equipe da URE e escola sede na localidade de funcionamento. O que de fato precisa melhorar é o acompanhamento técnico e pedagógico das atividades desenvolvidas nas comunidades.

A Lei 7.806/2014, enquanto instrumento legal, confirma a legitimidade do direito e do acesso à educação, porém fica evidente que a participação do Estado não vem na sua totalidade correspondendo com as necessidades educacionais, como também dando condições para os jovens terem acesso à educação. Outrossim, contraria o estabelecido na Lei nº 9.394/96, que especifica as atribuições e responsabilidades do Estado com as políticas educacionais, pois embora existam as parcerias com as prefeituras no sentido de atender melhor a população estudantil, isto, porém não vem ocorrendo o que implica prejuízo para os alunos e o não cumprimento da lei.

Contudo é necessário entender que as lutas e resistências pela educação, vêm revelando as conquistas de um direito político e social que é a educação, porém a sua materialização quando chega para as populações, observa-se que as suas condições decorrem de modo precário, é o mínimo que o Estado oferece dentro de suas políticas educacionais, pois talvez o que é pensado e dado como educação para a juventude não represente significativamente mudanças que promova o exercício da cidadania.

g) Você conhece o Termo de Cooperação, entre Estado e municípios?

Sim! Em síntese, o documento trata da implementação e operacionalização do ensino médio modular nos municípios e define as responsabilidades de cada ente federado (estadual e municipal) na garantia e manutenção do SOME nas comunidades, mediante de oferta de transporte e alimentação escolar, livro didático, apoio administrativo e pedagógico, bem como condições adequadas de moradia aos professores.

O Estado é o mantenedor do ensino médio e sua parceria com os municípios representaria, supostamente, uma adequação para as ações das políticas públicas de ensino, porém há grandes falhas no investimento de infraestrutura e de recursos didático pedagógicos. A fragilidade e controle maior que expresse de fato as necessidades educativas dos educandos, representada ainda na dualidade do ensino médio, pois observa-se a limitação de tratamento da oferta, quando se trata de SOME e o Estado aqui é mínimo com a educação e incapaz de fazer mudanças estruturais nas políticas públicas.

h) Como foi construído no município? Você participou? Quem participou?

De acordo com a diretora da 2ª URE “o termo de Cooperação Técnica não é constituído no município, ele vem elaborado da SEDUC/Sede e é enviado pela URE às prefeituras para anuência e assinatura. A participação da URE nesse processo é apenas administrativo”. Pelo depoimento, observa-se que há apenas uma determinação, apenas de execução do Termo de Cooperação e não uma discussão política que viabilize condições para uma efetivação das políticas públicas de educação. Trata-se de um modelo de gestão que apenas executa aquilo que o Estado já determinou para a educação. É como se a escola fosse uma espécie de *fábrica*, onde se faz as montagens, para assim, obter o resultado de uma produção que tem característica capitalista.

Segundo Bonete (2011, p. 14), “o Estado pensa a ação e as instituições apenas executam” sem levar em conta as realidades e necessidades das pessoas que estão nos interiores da Amazônia, o que impacta no seu desenvolvimento e processo de formação de conhecimento, pois os sujeitos são gentes e a aprendizagem se constitui de processos que exigem que se leve em consideração as realidades sociais e históricas como meios que favorecem e ampliam a visão e a definição da construção dos saberes relacionadas com a vida. A educação escolar permite para os jovens um maior contato com a cultura, além de proporcionar caminhos que permita a manifestação das diferentes práticas do conhecimento.

i) Na sua opinião esse Termo de Cooperação está sendo respeitado (transporte, estadia nos circuitos, etc.).

O termo de cooperação tem sua legitimidade apenas teoricamente amarrado nos princípios da legalidade do Estado e dos municípios, porém na prática fica distante do que acontece na realidade social dos educandos, tanto é que os professores precisam ir e voltar para sede do município. A diretora relata que “parcialmente, ocorre a parceria, haja vista que em algumas localidades não tem casa (moradia) para os professores e muitas vezes no decorrer do ano letivo, falta transporte e alimentação escolar aos alunos”, ou seja, ela afirma que os professores não têm onde ficar e os alunos têm grandes dificuldades para chegar nas localidades onde funciona o SOME.

As parcerias Estado e município, em termos legais, ocorre, mas quando analisa-se as práticas observar-se que não se materializa nas comunidades onde funciona o sistema modular, pois as cobranças feitas às prefeituras são relegadas pelo secretário de educação do município que diz que a responsabilidade não cabe ao gestor municipal e sim ao governo do Estado, através da secretária de educação e sua representação na 2ª URE de Cametá. Neste jogo,

identifica-se a neutralidade do próprio Estado que se exime de cumprir a lei de permitir que os jovens tenham o acesso à educação como direito e princípio da cidadania.

j) O que é circuito no SOME? Quantos são geridos pela 2ª URE? Como se dá e em quantos dias?

De acordo com a diretora “considera-se circuito um conjunto formado por 4 localidades em que o grupo de professores atuam no decorrer do ano letivo. O ano letivo do SOME é formado por 4 módulos de 50 dias cada. Então, os circuitos são os grupos de localidades e os módulos são os períodos de funcionamento”. Como expresso na fala, trata-se de conjunto de ações e atribuições que seguem todo um itinerário de atividades pedagógicas executadas por grupos de professores que trabalham nas localidades e municípios que são representados pela 2ª Unidade Regional de Educação de Cametá, onde funciona o SOME. “São 11 circuitos: 05 em Cametá, 01 em Mocajuba, 01 em Oeiras do Pará, 02 em Limoeiro do Ajurú e 02 em Baião”. A flexibilização dos circuitos dos professores é uma das estratégias para atender as demandas dos municípios, onde funciona o SOME, ou seja, é necessário que haja revezamento de educadores de uma localidade para outra.

k) O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Sede contempla a especificidade da organização do SOME? Em que aspectos?

No que diz respeito ao PPP, a informante relata que “o projeto pedagógico da escola sede está passando pelo processo de reformulação (atualização) e nesse processo as especificidades do SOME serão contempladas”. O projeto político pedagógico da escola constitui-se num documento que tem como base a Lei 9.394/96 e seu objetivo é proporcionar condições para as discussões de propostas que venham melhorar a educação escolar.

l) Na elaboração deste os docentes do SOME participam?

De acordo com a diretora da 2ª URE, “Sim. Os docentes do SOME estão participando do processo de reformulação do PPP da escola”. Se de fato está ocorrendo é início de um caminho a ser percorrido para se chegar a resultados que sejam satisfatórios no futuro para o SOME, pois o PPP da escola pode colaborar para nivelar as disparidades e desigualdades educacionais nos interiores da Amazônia.

Segundo Araújo (2011, p.38), o “ensino médio na Amazônia, apresenta desníveis e disparidades de desigualdades em termos de infraestrutura, prática docente e principalmente a questão dos conhecimentos”. E o Projeto Político Pedagógico pode responder às reais

necessidades educativas, em termos de melhoria do ensino na formação da juventude. O PPP, como documento amparado no art. 12 da Lei 9.394/96, constitui também proposta pedagógica para a educação escolar, uma construção que se dá no coletivo e envolve diretores, alunos, professores, família que discutem e decidem o que devem contemplar nas práticas de ensino no âmbito formativo da escola. Contudo, quando não há espaço para estes debates a educação acaba repassando o que já está construído, reproduzindo, assim, saberes e práticas sociais inadequadas para os alunos e isto regride em parte o próprio desenvolvimento do aprendizado.

m) Quem é responsável pela formação continuada docente nessa política – a escola-sede ou a URE?

Quanto a formação tanto a escola sede como a URE são responsáveis. Algumas formações são organizadas e efetivadas pela URE em parceria com as escolas sede, outras são organizadas pelas escolas sedes e outras são demandadas de SEDUC/Sede por meio do cento de formação de profissionais da educação básica do estado do Pará-CEFOR.

As discussões acerca de políticas públicas vêm apontando as necessidades de formação continuada para os professores. Trata-se de uma das formas de atualizar as experiências e os conhecimentos, como uma das estratégias para melhorar o nível de educação da juventude, pois sem dúvida, influencia na formação dos sujeitos, uma vez que há variadas formas de aprender e a construir os seus saberes em detrimento das necessidades. Nos últimos anos, a educação continuada vem se dando para os professores via parceria com a UEPA e a UFPA que já colaboram com o Parfor e com aperfeiçoamento de pessoal que estão no exercício da docência.

De acordo com Nóvoa (1992, p.35) “a formação inicial não é suficiente para os profissionais da educação manterem-se as práticas formativas de maneira precisa e consistente as necessidades educacionais”, por isso a formação continuada dos educadores, permitem com que estes reflitam e problematizem seus conhecimentos a fim de atualizarem os saberes, renovando constantemente as práticas educativas em detrimento das adequações e necessidades formativas dos educandos nos seus respectivos contextos sociais em que estão inseridos.

n) Como você avalia o ensino médio modular como política de atendimento da juventude do campo?

De acordo com a diretora da 2º URE, o SOME é avaliado de forma positiva:

Além do mais o SOME é avaliado como positivo, apesar das limitações. O ensino médio modular é uma política educacional importante para a juventude do campo. É obvio que há problemas assim, como no ensino fundamental e ensino médio regular,

mas também considero como uma possibilidade do jovem do campo, continuarem seus estudos nas suas próprias comunidades ou em comunidades próximas, uma vez que grande parte de suas famílias não teria condições financeiras de mantê-los na cidade.

Com a proposição acima evidencia o reconhecimento do SOME como política educacional que tem características próprias para atender a juventude do campo, pois apesar das dificuldades já mencionadas aqui, ainda é uma das formas em que a juventude, tem acesso à educação e formação, uma vez que muitos de seus familiares residem nos interiores da Amazônia formada por ribeirinhos que não têm condições de mandar seus filhos para a cidade e mantê-lo nos estudos. O SOME, é avaliado pelo informante com limitações em termos estruturais, ainda assim constituem um dos meios para se ter acesso à educação básica. Silva e Barros (2013, p. 3) também veem o SOME como “política pública educacional positiva para atender os interiores da Amazônia”. Apesar do Estado não assumir definitivamente as suas atribuições com a política de ensino e valorização da educação de filhos de trabalhadores e trabalhadoras na Amazônia. As perguntas (B e D) não foram respondidas.

II Questionamentos levantados com a direção da EEEM. Prof.^a Osvaldina Muniz.

a) Você conhece as fontes de recursos financeiros para a educação na política brasileira?

Segundo o vice-diretor da EEEM. Prof.^a Osvaldina Muniz, existe o “FNDE/PDDE, somente”. Porém complementa que:

Quanto ao SOME a escola já recebeu dois anos os recursos do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) e por falta de uma prestação de contas ela deixou de receber, no ano passado, agora que a gente conseguiu regularizar o conselho, que ela já passou a receber de novo, mas o ProEMI/JF é um projeto e ele demanda que a escola elabore um plano de ação ele faz no ano para receber no outro ano, assim que funciona e aí aqui na escola ano passado estava inadimplente a escola um problema ainda não era de falta de prestação foi por falta de alguma informação e aí nós ficamos impossibilitados de inserir os dados no PDDE Interativo que é uma plataforma lá do Governo Federal a gente insere os dados da escola as ações e a partir da análise de um plano de ação que a gente faz lá, a gente recebe recurso do ProEMI/JF no próximo ano aqui, então esse ano nós só temos o PDDE manutenção, que é ProEMI/JF são os que nós conseguimos já que é do ano passado, aliás esse ano ainda não caiu nada na conta da escola então é assim é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e FUNDO ROTATIVO que é um recurso da SEDUC são as duas fontes de recursos agora eu não sei explicar assim no montante por que a pergunta é no geral e eu não sei explicar.

A análise sobre fontes de recursos financeiros para a educação brasileira é oriunda de diferentes impostos que se destina para o pagamento, devidamente aos profissionais da

educação, além de auxiliar nos programas educativos, a exemplo do FNDE/PDDE, entre outros já citados pelo vice-diretor, que sua utilização na educação que buscam responder as necessidades educativas dos sujeitos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 prevê no artigo 68 os recursos financeiros como estratégia de promover para a educação condições para serem aplicados na educação escolar.

Os projetos pensados para a formação da juventude pelo Estado, constitui-se uma das estratégias para aquisição do aprendizado e isto faz com que muitos jovens deixem o SOME para ingressar nestes projetos, pois oferecem um período curto para a formação e amplia a chance para o mercado de trabalho. No entanto, isto é contraditório na realidade da Amazônia e afeta os jovens, pois os meios que são oferecidos para a sua formação são mínimos, resumidos e fragmentados, não levando em consideração as possibilidades para a autonomia e principalmente para competir com a lógica produtiva do mercado capitalista, resultando em marginalização e exclusão social da juventude.

Quanto aos recursos financeiros destinados para as escolas, estas têm finalidades distintas na aplicação, como por exemplo na compra de alguns materiais e equipamento que a escola necessita (computador, notebook, internet dentre outros), porém como o SOME não tem um prédio próprio os recursos acabam ficando concentrados na escola cede Prof.^a Osvaldina Muniz, o que evidencia a exclusão dos alunos que frequentam o sistema modular nos interiores da Amazônia.

c) Você conhece como acontece a gestão dos recursos financeiros do Ensino Médio via SEDUC e, em particular, para o SOME?

O que eu conheço são três, o FNDE que vem direto para conta da escola, para mim é programa dinheiro direto na escola, então, são essas as fontes que eu conheço, mas eu não sei te dizer quais são as da SEDUC porque são várias as fontes que eu conheço de recurso de financiamento da SEDUC, acho que eu conheço na escola que a gente trabalha são essas ProEMI/JF e pra ser honesto contigo essas questões eu não tenho condição de responder eu precisaria fazer uma pesquisa para poder te falar.

O informante relata que não sabe como acontece a gestão dos recursos do ensino médio via SEDUC e que não tem como responder e que precisaria de um tempo para pesquisar a respeito para poder falar com propriedade o que lhe foi perguntado, o que evidencia certa fragilidade, em termos de conhecimentos dos recursos financeiros que chegam na escola, pois os gestores poucos são os que conhecem, o que dá margem para desvios, não sendo empregados nas instituições de ensino.

e) Qual é o valor do custo-aluno-qualidade (CAQ) do ensino médio segundo as discussões políticas? Qual a defasagem desse custo em relação a Lei do FUNDEB – 11.474/2007?

Esse ano nós já vamos receber um recurso para alunos com necessidades especiais que foram matriculados alguns alunos com necessidades especiais, como eles foram do censo do ano passado, esse ano seja gera o recurso para escola e a base de cálculo é R\$ 22 por aluno, não sei se alterou vamos imaginar tem uma taxa mínima vamos dizer que seja R\$ 1000 por escola e o diferencial vai estar de acordo com o número de aluno, a escola Osvaldina Muniz, ela recebe esse valor porque ela tem muito aluno e mas não é aluno aqui, é aluno do SOME. Independente da escola que seja escola de zona rural ou não ela recebe o recurso de R\$ 2000 e que independe do número de alunos e o valor per capita por aluno é de R\$ 20, e aí eles jogam na base de cálculo vamos imaginar uma escola que tem 500 alunos aí faz o cálculo e ver quanto é que essa escola vai receber, então o valor do repasse é mais ou menos assim.

Os valores estipulados pela lei do FUNDEB, Lei nº 11.494/2007, embora vise estabelecer um cálculo para cada aluno, na escola na sua totalidade, observa-se que há uma necessidade de se repensar a sua distribuição para atender as especificidades locais dos alunos, uma vez que há uma visão hegemônica que vem sendo imposta nas políticas de educação na história de nosso país. Este imaginário pensado não entende a complexidade da Amazônia, onde há um número expressivo de pessoas que moram nos interiores, além da dispersão de habitantes por km² e isso faz com que o jovem tenha dificuldade no acesso à escola, uma vez que os recursos financeiros capitalizados não são suficientes para as demandas educacionais satisfatória para a juventude do campo.

f) Quais os programas federais além do PDDE que descentraliza recursos destinados ao Ensino Médio?

O vice-diretor diz que são só três fontes de recursos “ProEMI/JF, PDDE interativo e FUNDO ROTATIVO”. Esses programas, visam nas suas diversas estratégias traçadas nas políticas públicas de educação, priorizar ações que melhor expressem o desenvolvimento de atividades que venham colaborar tanto com o ensino, quanto a elevação de seu nível, em termos de qualidade.

g) Os recursos que chegam à escola que administra o SOME – E.E.E.M Prof.^a Osvaldina Muniz, no caso de Cametá via PDDE ocorre em que periodicidade e como são aplicados?

Os recursos do PDDE têm seu calendário de repasse definido pelo MEC e variam anualmente. Mas, acontecem os repasses duas vezes no ano, são duas parcelas no ano, os recursos do ano passado como estava com problema no conselho a gente teve que

regularizar e eles serão utilizados esse ano agora e aí o que foi feito uma reunião no conselho e aí teve que ter participante de todas as categorias por exemplo temos professores do SOME e aí foram dadas as missões para as professoras dos SOME sondarem quais eram as principais necessidades do SOME, nas localidades aí ele já disseram que precisam de quadros, que querem bebedouros, lâmpadas que algumas localidades não tem lâmpadas, material de limpeza essas coisas assim, ele já passaram esse ano vai ser comprado para eles, mas não dá para atender todo mundo são muitas localidades a gente procura atender as que estão mais necessitadas, veja bem os recursos estão divididos entre capital e custeio então não dá para comprar por exemplo 24 bebedouros, pois temos 24 localidades vamos supor que 10 precisem não vai dar para comprar.

Os recursos repassados para as escolas públicas são insuficientes para atender às demandas dos alunos do SOME que vem crescendo nos últimos anos de modo variável, como visto no quadro 2 acima. Existem muitas localidades que são atendidas e que precisam de infraestrutura adequada, assim como todo suporte necessário para que as aulas possam acontecer naquele local e que se tenha o mínimo de conforto para assim as aulas serem proveitosas e permita um bom aprendizado. A participação de professor do SOME no conselho já é um avanço.

h) Como se dá a cooperação entre a 2ª URE e PMC em relação ao transporte e merenda escolar?

Os convênios de cooperação técnica de transporte e merenda escolar são estabelecidos anualmente entre SEDUC e Prefeitura, onde a URE atua como agente fiscalizador. Então é convênio que acontece no SOME, mas assim depende muito da localidade que funciona o SOME, por exemplo na localidade em que escola do SOME funciona no espaço do município e o diretor, ele vai cobra, ele veio aqui, ele vai lá na secretaria de transporte escolar lá funciona, então depende do interesse do diretor da escola municipal, mas tem escola que o diretor não tá nem aí, ele nem quer que a escola do SOME funcione lá é nessas localidades nós não temos resultados muito bons, então o transporte ele deveria ter para todas as localidades, porque o transporte ele é feito com base no número de alunos informados no censo escolar por exemplo, são informados através do censo a Secretaria de Estado de Educação, ela faz um convênio com o município a secretaria repassa para o município o valor do transporte escolar e ela repassa todo ano, tudo direito, eu só posso te falar porque quando geralmente quando a gente começa tudo ou eu vou lá na URE e peço para alguém consultar e ela repassa tudo nas datas certa, mas o que acontece no município existe uma cultura de que os alunos do SOME, eles são alunos carona, eles vão como se eles não tivessem sendo pagos para transportar e isso é mentira existe um convênio assinado entre o governo e o município e o Estado está repassando o recurso direitinho. Então essa é uma questão que tem que ser quebrado aí a gente acaba ficando dependente da vontade do município, por exemplo se não tem aula na escola do município o aluno do SOME acabam ficando sem transportes para o SOME, então que é os alunos que fazem, eles começam a fazer vaquinha e paga uma rabeta para poder chegar na escola, quer dizer ele já faz particular, porque o transporte não existe para todas localidades porque isso é uma dificuldade administrativa no município e a merenda escolar segue pela mesma lógica há o entendimento que os alunos do SOME não devem participar e sim quando tem em maior quantidade e que distribuído aos alunos do SOME.

Tanto o transporte escolar quanto a merenda são apresentados com problemas para o SOME, pois o convênio entre SEDUC e prefeitura de Cametá não vem ocorrendo em se tratando dos itens citados acima. Outro ponto está relacionado aos dias de aulas, que quando não tem para o fundamental, então, nesse dia, também não tem para os jovens do SOME, pois há uma interdependência no que diz respeito ao transporte e merenda, uma vez que são os servidores municipais que dão o suporte para professores e alunos do SOME.

O Estado tem o papel de manter suas escolas, níveis e modalidades de ensino, no entanto pelas suas reformulações de políticas neoliberais tende a minimizar os gastos públicos com a educação e, reduzindo o número de pessoas e gastos, torna-se cada vez mais evidente o retrocesso da educação pública que fica no mínimo e de forma precária, não atendendo suficientemente a demanda de formação da juventude do campo.

Diante dessas evidências, faz-se necessário que se faça mobilizações pelas comunidades onde acontecem as aulas do Sistema Modular de Ensino, pois seria talvez uma das formas da SEDUC disponibilizar transportes próprios para atender aos alunos do SOME, uma vez que existem muitas localidades distantes dos quais os alunos necessitam de uma assistência do governo de acordo com suas especificidades e necessidades locais. Contudo, a educação nas reformas do Estado tem contribuído para a não efetivação de direitos e acesso à escola pública e gratuita, como assegura a Constituição Federal de 1988.

i) Em relação à estadia do professor nas localidades e vilas quem mantém a 2ª URE ou a PMC?

A estadia não é por conta da URE e nem da prefeitura. O professor recebe uma gratificação para isso é por isso que todo professor quer ir para o SOME, porque essa gratificação é maior do que o salário de um professor da zona urbana que é R\$ 3.500,00 só a gratificação, mas vamos imaginar o professor que tem 200 horas ele tem 10 anos de serviço vamos supor que ele ganha de 5 mil por mês quando ele vai para o SOME ele passa ganhar R\$ 8.500,00 aí tem os descontos deve ficar lá por R\$ 7.000,00 então é estadia dos professores não é responsabilidade nem do Estado e nem do município o professor recebe uma gratificação para ele se deslocar e para ele se manter nas localidades, e aí qual é a dificuldade que nós temos aqui é a casa, porque tem uma lei no SOME que diz que os professores têm direito a uma casa e em algumas localidades nós temos casas alugadas pela SEDUC, nós não temos nenhuma localidade com casa alugada pelo município em Cametá, no Limoeiro do Ajuru todas as localidades tem casas alugadas pelo município e o município coloca uma pessoa na casa responsável para fazer comida, lavar roupa do professor e limpar a casa e o professor recebe mais de R\$ 3.500,00.

Diante do depoimento do vice-diretor, observa-se que a estadia do professor fica por conta dele por receber seus vencimentos a mais, porém se existe uma lei que determina que o Estado ou município deveriam alugar uma casa, por que, então, isso não ocorre? Ficar claro o

não cumprimento do que está previsto na lei, no que diz respeito a estadia para os docentes que trabalham no modular. No entanto, pelos relatos nota-se que a prefeitura de Limoeiro do Ajuru vem cumprindo o papel conforme acordos entre SEDUC e prefeitura em alugar a casa e colocar um servidor para colaborar com o docente hospedado, porém em Cametá isso não está ocorrendo e nas demais cidades pertencentes e sob jurisdição da 2ª URE isso também não ocorre.

Analisando os fatos relatados, compreende-se que há um descumprimento com as políticas de educação centradas na Secretaria de Educação do Estado e na gestão da 2ª URE de Cametá. Ambas *não falam a mesma linguagem*, pouco conhecem a realidade no interior da Amazônia, os conselhos de escolas onde existem segue as regras burocráticas da SEDUC. Por outro lado, as prefeituras entendem que sua gestão deve ser voltada para o ensino fundamental, não tendo assim, a responsabilidade com as ações das políticas educacionais. Os professores se recebem uma gratificação a mais para se deslocar e ficar onde funciona o SOME, não assumem também a responsabilidade por falta de gestão. Resumo de tudo isso, as falhas nas ações educacionais constituem um conjunto de relações sociais que afetam diretamente a formação da juventude.

j) Qual a relação da URE com o sistema modular?

Assim, URE é quem coordena no geral o SOME aqui ele tem em cinco municípios (Baião, Limoeiro do Ajuru, Oeiras, Mocajuba e Cametá) tendo apenas a função administrativa. O maior que nós temos 84 turmas que estão divididas por localidade, a localidade que mais tem turmas e a de Juaba que tem 10 turmas em torno de 358 alunos, vai aumentar lá no Juaba, lá funcionava em uma escola, num barracão que foi cedido pela comunidade, mas o barracão estava numa situação decadente, tinha uma coluna de concreto que estava quebrada e corria risco de cair, no dia de chuva todos os alunos levavam um guarda-chuva para lá, porque é um lugar aberto e acaba molhando os alunos e aí ele se rebelaram lá fizeram uma reunião se manifestaram vieram aí a URE e foi alugado um outro espaço lá, que era o espaço positivo se não me engano o nome, isso durante o dia e durante a noite funcionava em uma escola do município que era chamada Ângelo Custódio, só a noite, agora não agora foi construído uma escola lá chamada Professor Heriberto Barroso Aragão, é uma escola que tem 4 salas de aulas, que já temos estrutura e aí eles estão estudando lá nessa escola, mas o que a escola tem é só vigilantes não tem nenhum outro tipo de serviço ou suporte porque a escola ainda não tinha sido criada ainda, regularizada digamos assim, mas agora ela está sendo regularizado, por enquanto ainda está em uma indefinição se funciona como um módulo ou como regular esse ano agora que vai ser decidido se vai funcionar como regular ou como módulo.

O depoimento do informante permite entender que o papel da 2ª Unidade Regional de Educação de Cametá é apenas de gestão administrativa das atividades pedagógicas e suas atribuições burocráticas no que diz respeito aos circuitos, lotação de professores, distribuição

de carga-horária, entre outros de caráter administrativo. Na vila de Juaba onde se concentrou o *lôcus* de pesquisa a realidade não é diferente de outras acerca da infraestrutura, pois as aulas aconteciam em um barracão cedido pela comunidade e distribuído em 10 turmas, sem recursos e cadeiras suficientes para o atender o número de alunos em fase de formação escolar.

A 2ª URE de Cametá exerce o papel de gestar parte das políticas de educação como se pode observar nos relatos, porém os problemas de infraestrutura continuam. Na vila de Juaba, por muito tempo o SOME funcionou no barracão e em seguida na E.M.E.F. Dr. Ângelo Corrêa. Atualmente deixa de existir o Sistema de Organização Modular e passa a ser uma modalidade regular com um prédio próprio construído pelo Estado que, de início já demonstra a falta de funcionários para dá um atendimento adequado para a juventude. O Estado aqui, como dito anteriormente, é mínimo com a educação pública.

k) Há quanto tempo a URE está trabalhando com o sistema modular no município?

De acordo com o informante, “a partir de 2000 a URE passou a gerir o SOME, pois antes quem coordenava era o Instituto de Educação Estadual do Pará (IEEP – Belém)”. Basicamente são 18 anos que a 2ª URE coordena o SOME e, se formos analisar, veremos que a situação dos alunos pouco se alterou, pois ainda persiste os problemas relacionados à infraestrutura e demais suportes necessários à formação da juventude. O relatório da SEDUC (2008) já apontava os problemas do SOME e após a Lei 7.806/2014 com a consolidação das políticas públicas educacionais pouco mudou. Falta a criação de novas escolas, responsabilidade do governo e sensibilidades com a educação e formação da juventude do campo por parte do Estado, como por exemplo, as aulas ocorrem em locais cedidos pelos municípios ou em barracão de comunidades que na maior parte são inadequados para as atividades educativas, pedagógicas dos jovens.

l) Quanto a aplicabilidade de recuso no SOME no município de Cametá, o que você sabe?

Com relação à quantidade de recursos disponibilizados ao SOME eu não sei falar antes, porque antes eu não trabalhava aqui o que o ouço é muita reclamação dos professores do SOME e dizer assim que a maior parte dos alunos são SOME e esses são os que menos recebe suporte nas localidades, em parte eu até entendo por conta da administração da escola, porque não tem como atender todas as localidades, porque o SOME ele deveria funcionar com uma parceria estado e município, onde o município desse condições que funcione na parceria o estado entra com os professores, entra com a metodologia entra com trabalho em equipe dos servidores tudinho e o município deveria entrar uma estrutura local de funcionamento do SOME e a casa dos professores que na lei do SOME diz, o que que acontece aqui em Cametá, nós só temos quatro localidades que tem casa de professores Vila do Carmo, Belos Prazeres, Vila de Areião, Porto Grande, nas outras localidades professores vem e voltam no mesmo dia e mesmo assim, todos eles gostam de ir voltar, porque todos

eles moram aqui em Cametá e para eles que querem estar junto da família eles vão e voltam. Eu posso te ajudar também com relação aos dados relacionado ao número de alunos reais da escola porque muitas das vezes o que está no censo não é o que está acontecendo no real. Esse ano agora como eu te disse estava com problema na prestação de contas e aí agora que foi regularizado, mas eu sendo muito sincero contigo, eu não tenho como te responder com exatidão essas perguntas.

Os recursos que entram na EEEM. Prof.^a Osvaldina Muniz não vêm especificados para o SOME, pois é determinado para políticas públicas de educação em destaque o ensino médio. No entanto, por diferentes razões dentre estas consideradas, o SOME é uma modalidade de ensino que não tem escolas próprias, como já dito, e as aulas acontecem em espaços cedidos ou alugados e por esse motivo não há como fazer investimentos em espaço que não é do Estado. Então, a escola sede acaba investindo boa parte do recurso na escola que atende os alunos apenas de ensino regular, no caso da EEEM. Prof.^a Osvaldina Muniz. Deve-se destacar que os recursos que são repassados para a escola, mesmo que fosse aplicado somente na sede, não seria suficiente para garantir a manutenção completa da escola.

Os recursos aqui tratados, são distribuídos de acordo com o número de alunos, porém este cálculo não corresponde com às demandas e com os encargos sociais da educação, principalmente nos interiores da Amazônia onde as realidades são complexas e os alunos encontram dificuldades para chegar à escola. No entanto, para o ministério da educação e cultura o cálculo do custo aluno é feito em cima de um montante que não leva em conta a especificidade locais e regionais e isto vem impactando nos resultados dos processos formativos da juventude.

m) Quanto aos circuitos como são e como se dá organização e distribuição dos professores para os mesmos?

Com relação aos circuitos, varia nós temos circuitos que eu chamo de circuitos mistos por exemplo o circuito que antigamente chamavam de circuito 1 esse ano teve uma mudança e eu chamo de circuito misto, os circuitos teoricamente eles deveriam ter quatro localidades, vamos supor se circuito de Mocajuba deveria ter 4 localidades e aí lá só tem três por exemplo Areião é nosso, mas ele faz parte de outra e precisa completar os quatro localidades é um exemplo porque como são 4 módulos, são 4 grupos de professores esse grupo tá aqui executando e o outro tá ali, e o e aí eles fazem rodízio. Agora por exemplo o circuito de Juaba é um circuito maior eu falo aqui que é o circuito das vilas, Juaba, Porto Grande, Vila do Carmo, e junta Belos Prazeres e São Benedito, esse circuito ele pega cinco localidades, Juaba tem 10 turmas, Porto Grande tem 9 turmas e vila do Carmo tem 6 turmas. quando chega no São Benedito tem três ele na vila do Carmo tem 3 ou seja junta duas para ter um número mínimo de seis turmas, como são por exemplo como são 10 turmas é um grupo maior de professores e aí tem mais professores no Juaba, aí quando eles vão para Porto Grande tá tranquilo são 9 horas, mas quando vai para vila do Carmo e aí falta porque não tem carga horária para eles, aí eu pego eu coloco para outro circuito que tá faltando professor aí quando chega na vila São Benedito e belos Prazeres eu divido a equipe

uma parte vai para Vila São Benedito e a outra vai para Belos Prazeres, agora tem circuitos que três localidades é administrada por um município e um pelo outro isso acontece Areião, que é de Cametá, mas por exemplo Laranjal já faz parte de Mocajuba e eles são do mesmo circuito, mas só Areião que é Cametá ou seja só colocar Areião para completar aquele circuito lá e Torres que junta com Pau de Rosas Uxi-estrada e Itapocu que já faz parte de Oeiras.

Os circuitos constituem uma divisão de grupos de professores, localidades, vilas e uma composição de ação nos seus respectivos municípios, onde há complementariedade de circuitos entre si, quando não formam um completo. A vila de Juaba o *locus* da pesquisa tem um maior circuito por abranger a vila e os interiores chamados de ribeirinhos, com um número de 358 alunos que frequentam o SOME.

Neste contexto infere-se que as políticas de educação do Estado constituem-se dentro de uma lógica mínima e precária, porém nos discursos oficiais que determinam as ações para o ensino escolar, a educação tem destaque, pois passa pela compreensão do que ensinar a ler, escrever e contar é “o suficiente” para os jovens estudantes. Numa contraposição, a formação é mais do que isto, pois exige comprometimento político e um conjunto de ações que permitem para os sujeitos manifestarem o pensamento e linguagens nos variados contextos da sociedade.

Quando ocorre os circuitos onde acontece o rodizio de professores, na análise compreende-se que falta professores, ou seja, pessoas para o exercício da docência, porém o Estado, em vez de realizar concursos ou contratar, procura criar estratégias que dificultam tanto a prática educativa dos professores quanto os processos formativos da juventude, pois seu atendimento em termos de aprendizagem são muito fragmentados e rápidos, uma vez que não há assistência para os alunos nas suas necessidades e especificidades de construção de conhecimentos.

3.4 PRÁTICAS FORMATIVAS PARA A JUVENTUDE E A CONCEPÇÃO SOBRE O SOME

Constatou-se através da pesquisa que o Sistema Modular de Ensino tem grande importância para a região Tocantina porque atende localidades e vilas que fazem parte de diversos municípios. Entre estes está Cametá, no qual foi direcionado o objeto de pesquisa para a vila de Juaba, para saber como esta modalidade de ensino funciona, sua infraestrutura física, corpo docentes e outros elementos que integram as políticas educacionais do SOME.

Na aplicação do questionário semiestruturado foram lançadas perguntas para os professores pertinentes as políticas educacionais do SOME com intuito de descrever, interpretar e articular, a partir dos fundamentos teóricos, para identificar os efeitos positivos ou negativos que poderão contribuir para fomentar políticas ensino para o SOME para que possa equalizar os problemas e proporcionar melhoria na qualidade da formação da juventude do campo. Vale destacar que as citações que irão aparecer no corpo do texto, referentes às falas dos professores, são maiores que o padrão pelo fato de considerar importante trazer trecho das falas dos 5 professores para que se tenha uma visão abrangente do entendimento de cada um com relação às perguntas feitas. Porém, de modo restrito, e respeitando os relatos dos sujeitos que ora não permitiram se identificados por questões particulares, procurou-se então demarcar por numeração romana as respostas dos entrevistados, do qual passo a descreve-las:

III Questionamento tratados com os professores do SOME que fazem parte do circuito da vila de Juaba.

a) Quanto à infraestrutura das escolas que funciona o SOME (salas de aula, ventilação, questões elétricas e hidráulicas, acervo, quadra livre) qual sua opinião?

Professor I - No geral, o ensino médio modular funciona nas escolas do município. Tem à disposição a mesma infraestrutura que as escolas oferecem as aos alunos do ensino fundamental. Nem melhor nem pior.

Professor II - Trabalhamos em espaços (escolas, barracões) cedidos pelos municípios que integram a 2ª URE/ Cametá. Temos que nos adequar às infraestruturas locais. Nas vilas temos espaços adequados, contudo, na maioria das localidades há deficiência quanto a quantidade de salas de aulas, carteiras, quadros adequados, falta de pincel – algumas o quadro ainda é para giz, o livro didático não chega até o alunado e falta espaço recreativo; além da merenda e transporte escolar... percebo que o descaso se acentuando na última década... precisa intervenção e melhor planejamento urgente!!!

Professor III - Bom Benedito eu quero primeiro falar um pouco do SOME, preciso apresentar um pouco do que eu penso enquanto SOME né. Eu me chamo[...], eu tenho 20 anos de docência, desses 20 eu tenho 8 de SOME e eu trabalho com língua portuguesa no Estado, eu já tenho uma experiência que já me permite falar um pouco do SOME. Então o SOME para mim é a política educacional bem sucedida ou melhor mais bem elaborada do Estado do Pará, antes mesmo de se falar em inclusão o SOME já existia, ele já levava educação nos lugares mais longínquas possíveis é um projeto muito bom, porém ele não tem toda a eficácia que deveria ter, quando ele nasce, ele nasce com um objetivo e infelizmente o objetivo não é alcançado em sua totalidade, por conta de algumas problemáticas, vou enumerar pra você pra chegar lá na infraestrutura que você tá me perguntado. Quando nasce essa proposta do SOME, ela nasce como um dos requisitos principais que seria o convênio a parceria estabelecida entre município e Estado, nessa parceria bem resumidamente eu vou dizer pra você que seria como: o município entra com a estrutura física e o Estado ele entra com os docentes e essa parceria foi estabelecida, inclusive tem um convenio legal e qual o problema que hoje a gente encontra é que esse convenio ele não é executável, rara escolas você vai encontrar um espaço que seja digno pra nos darmos

aula, isso nós não vamos encontrar. O que a gente vai encontrar, geralmente o SOME ele funciona de que forma, ele funciona dentro de uma escola de ensino fundamental, mas não nas salas do ensino fundamental, como a escola é de ensino fundamental a prioridade é atender aqueles alunos de ensino fundamental[...]

Professor IV - A infraestrutura no geral é muito precária, não temos sala de aula própria, dependemos dos barracões, ou das salas cedidas do ensino fundamental. Com relação aos livros didáticos, quando tem na Osvaldina levamos para os alunos, mas é só isso e nada mais. No fundo, ficamos à mercê do fundamental.

Professor V – Bom, se você já pesquisou sobre o SOME, deve saber que ele funciona nas escolas da rede municipal ou nos salões da comunidade onde ele é implantado. Nessas escolas, geralmente, não se tem salas disponíveis aos alunos do modular, vivemos de improvisação e adaptação de salas. Mas vale lembrar que o sistema regular hoje também enfrenta esse mesmo problema com salas sucateadas. Raras são as escolas que disponibilizam salas para o módulo. Esse é um problema que o SOME enfrenta a tempos aqui em Cametá, pois ele depende do apoio da gestão municipal, apoio esse acordado entre SEDUC e Município no ato de implantação do SOME, mas que não vem sendo dado ao longo desses 12 anos que trabalho no SOME. Reconheço que o ideal seria termos todos esses suportes, mas se o professor e o aluno quiserem, o processo de ensino aprendizagem flui, mesmo nos lugares mais inesperados. A prova disso, é que apesar de todos os contratemplos, temos alunos excelentes.

Os depoimentos apresentados mostram que o sistema de ensino médio modular não tem prédio próprio para receber os jovens e também os professores, enquanto sujeitos que articulam e intermediam as relações práticas de ensino na formação da juventude. O SOME como é denominado pelas políticas públicas de educação do Estado do Pará, nos interiores da Amazônia, tem a finalidade de atender os alunos que estão longe dos centros urbanos, nas suas necessidades formativas, porém a infraestrutura física não existe, segundo as falas dos professores em algumas localidades são cedidas as escolas do município, isto é, nos horários que estão vagos, em outros casos ou na maioria as aulas são trabalhadas nos barracões de modo precário, sem cadeiras, iluminação, recursos didáticos e tecnológicos. Materiais existentes são livros, quando a EEEM. Professora Osvaldina Muniz manda, pois esta é a responsável pela coordenação do SOME.

O sistema de ensino médio modular dentro da sua regulamentação pelo governo do Estado do Pará, como política pública educacional que tem objetivo de atender as demandas de jovens do campo, por considerar que esse ensino é oferecido na zona rural, contemplando vilas, povoados ribeirinhos da Amazônia. Mas a falta de infraestrutura e as condições precárias de trabalho dos professores diagnosticados por Silva e Barros (2013, p. 2) nos seus estudos e pesquisas demonstram que o SOME surgiu por volta de 1980 como política educacional que tem a missão de dá oportunidade para os jovens terem acesso a uma formação escolar, elevando assim seus conhecimentos escolarizados. No entanto, os tempos passaram e as realidades do SOME, pouco se alteraram, pois as dificuldades que os alunos enfrentam no dia-a-dia são bem distintas e preocupantes, uma vez que a política educacional coerente com o perfil dos

educandos que permita-lhe ter uma infraestrutura adequada, recursos didáticos pedagógicos, tecnológicos, assistência técnica e um acompanhamento das atividades de ensino.

Segundo Corrêa & Barreto (1999, p. 4), “os objetivos e metas de ensino tampouco foram alcançadas principalmente no meio rural”, onde os desafios eram criar escolas e dá suporte para o funcionamento do SOME, tornou-se um dos entraves na educação, que vem passando por retrocesso na sua qualidade de atendimento a juventude da Amazônia, muito comentado pelos relatos dos professores que têm de conviver e a enfrentar esses problemas diariamente no exercício da docência. Deve-se destacar que mesmo com os problemas constatados em relação ao SOME, se constata também que um dos informantes faz uma defesa enfática do sistema, defendendo que é uma saída para a formação dos jovens do campo.

b) Nas escolas dos circuitos onde você atua oferece estrutura física adequada para o processo de ensino-aprendizagem?

Professor I – Não oferece. Da mesma forma que não oferece ao ensino fundamental
Professor II - Não, veja, leia as críticas e sugestões anteriores!!

Professor III - Não, estrutura adequada para mim seria quatro paredes, um telhado, um assoalho lógico, o mínimo possível um quadro né e uma tomada talvez de energia que eu pudesse dar uma aula melhorada. Então eu acho que é o mínimo, é uma estrutura mínima para mim dar aula seria isso, não tem hoje nas localidades, que eu me encontro não tem, eu tenho duas paredes e sala divididos por meia parede, ela não é toda ela é meia parede onde a professora do lado fala também, aí a gente precisa entrar em sincronia porque senão ninguém entende nada, ora ela fala ora sou eu que falo a gente acaba entrando numa sincronia né, se não a gente não consegue, a gente acaba trabalhando com uma série de turmas é multiseriado as três turmas divididas por meia parede aí a gente precisa entrar em sincronia então a escola que eu estou hoje não tem a mínima estrutura digna para que a gente possa dar aula.

Professor IV - Não, quando ficamos nas escolas temos as salas disponíveis, mas falta carteiras, quadro etc. Quando ficamos nos barracões a coisa piora, porque falta tudo, inclusive água.

Professor V – Ano passado, trabalhei no circuito que abrangia as localidades dos rios Juba, Mutuacá, Jurubatuba e Furtados. Dessas 4 localidades, somente Juba e Furtados disponibilizavam salas para o módulo, mesmo em números insuficiente, pois havia duas salas para 03 turmas. Uma turma funciona em salas improvisadas. Mutuacá e Jurubatuba estavam em processo de construção de salas, tudo organizado pela comunidade escolar, comunitária e professores do SOME. Apesar de na maioria das vezes trabalharmos fora do espaço físico de uma sala de aula, como já falei anteriormente, depende muito do professor e do aluno para que a aprendizagem ocorra. O módulo, apesar de todos os problemas enfrentados, ainda é a única oportunidade que milhares de alunos ribeirinhos têm para estudar. Sem ele, não teriam chance de cursar o ensino médio, pois são de famílias carentes e que não tem parentesco na sede da cidade para que seus filhos se desloquem para estudar.

A infraestrutura é inexistente no SOME, mas ele funciona de modo precário e improvisado nos circuitos, segundo as falas dos professores que dividem espaços e se revezam para conviver com as reais situações nas atividades pedagógicas. O professor V diz que as

comunidades de Juaba e Furtados cediam salas para funcionar o módulo, enquanto Mutuacá e Jurubatuba estão construindo seus espaços por meio de parcerias: professores, alunos e comunidades. O relatório da Secretaria de Educação do Estado do Pará (2010), na época da governadora Ana Júlia Carepa, através de um levantamento de infraestruturas das escolas da SEDUC, já apontava as dificuldades enfrentadas nas políticas públicas de educação, principalmente para interiores da Amazônia na formação da juventude. Também Silva & Barros (2013), pelas análises de pesquisas sobre o SOME no Pará irão demonstrar que é um projeto muito bom para dá aceso a educação para a juventude, porém identificar diversos problemas como falta de eficiência da política educacional para atender os jovens do campo, ausência de infraestrutura, de qualificação profissionais de muitos professores desarticulações entre o pensamento e realidade do jovem do campo.

c) Você permanecesse durante todo o circuito ou fica apenas durante a semana na localidade ou vila onde funciona o SOME?

Professor I - Atualmente, como não temos mais convênio entre a SEDUC e a Prefeitura, que disponibilizava casa aos professores, vamos até o local ministrar nossas aulas e, depois, retornamos para casa. Pelo menos no município de Cametá é assim.

Professor II - São cinco municípios que compõe a II – URE/ Cametá. Trabalho atualmente em Oeiras do Pará (estrada, ilha) e Cametá. Nem sempre dá pra retornar diariamente e /ou semanalmente para onde moro. Transito durante o circuito entre a localidade, Cametá e Belém.

Professor III – Não a gente vai e volta, vamos 6 horas da manhã e retornamos ao meio dia porque que acontece isso? É porque justamente por conta do convênio, o convênio como ele estabelece a infraestrutura para os professores, então existiam alguns anos aí atrás que a prefeitura arcava com despesa do aluguel de casa, hoje nós não temos onde ficar, então o que que a gente faz então é quase terminando, nem todo mundo faz isso, a gente paga um transporte mais caro para que a gente possa ir está deslocando para ir e voltar não tem um lugar específico para que a gente possa estar se alojando. Nas localidades longínquas a gente aluga casa quando as localidades são mais longínquas que não dá para ir a gente fica, a gente faz uma parceria o que era o compromisso da gestão municipal acaba sendo atraído para nós, ou seja, a gente acaba ficando com essa responsabilidade da nossa hospedagem.

Professor IV - antigamente ficávamos nas localidades, agora como os transportes são mais rápidos, voltamos para casa depois das aulas.

Professor V – Deveríamos ficar a semana toda na localidade, mas não há casas específicas para os professores para que fiquemos nas localidades. Oferta de moradia aos docentes, seria uma das ajudas que o município deveria ofertar ao SOME. Sendo assim, vamos e voltamos gerando ônus muito grande para o professor.

Os docentes não ficam nas localidades, como comentado anteriormente nas outras questões já analisadas, porque o convênio entre SEDUC e prefeitura não estão sendo cumpridos. Por isso, eles dizem que não tem como ficar nas localidades onde funciona o SOME, porém os professores recebem gratificações a mais nos seus salários para permanecerem nos

locais e subsidiarem os jovens nas suas necessidades de formação e isso não ocorre por falta de gestão. Assim, os docentes lembram que anos atrás a prefeitura alugava casas para manterem-se a semana toda nos interiores da Amazônia, exercendo suas atividades pedagógicas. O professor V concorda que os educadores deveriam permanecer a semana inteira para acompanhar e dá suportes pedagógicos para seus educandos nos processos de formação do aprendizado, o fato é que isto não acontece.

Outrossim, o deslocamento dos docentes ocorre por conta própria, eles conversam entre si, alugam uma rabeta¹ para chegar nas localidades onde funciona o SOME, quando é longínqua; uns conseguem hospedagem e pagam com seus recursos, pois não existem condições tanto de infraestrutura para os trabalhos, quanto para a manutenção dos profissionais da educação nos interiores da Amazônia.

As reais situações em que os professores vem passando no SOME remete para nós o entendimento do que, mesmo que esta modalidade de ensino seja legitimado pelo Estado do Pará como política pública de educação por meio de legislação Lei nº 7.806/04/2014, pode-se afirmar que devido os descasos e a falta de responsabilidade que não há com a formação da juventude, contrariando a Constituição Federal do Brasil de 1988 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde prescreve o direito do acesso à educação, a função do ensino, a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania.

d) O que você sabe em relação a construção de escolas do ensino médio na zona rural?

Professor I - O que eu sei é não há projetos de construção de escolas para o ensino médio nessas áreas rurais

Professor II - Apenas os dados oficiais repassados pelo Governo do Estado- 2ª URE... A pergunta deve ser endereçada a eles

Professor III - Não, eu desconheço a não ser nas vilas né a gente tem Curuçambaba e uma em Carapajó são duas escolas que eu sei que tem, não sei bem se elas se enquadram em zona rural pelo IBGE elas deixam de ser rural e se e se enquadram em vila distrito mas na zona rural mesmo eu não conheço nenhuma construção descola que tenha sido feita para esse fim.

Professor IV - Já tem algumas escolas construídas na zona rural, como por exemplo Carapajó e Juaba, mas no Juaba ainda funciona a modalidade modular de ensino.

Professor V – O SOME funciona atualmente em 24 localidades. Dessas 24, somente Juaba tem escola estadual, onde funciona o módulo, que está em processo de regularização. Nas demais localidades, dependemos das EMEFs, pois o SOME não gera construção de escola própria para o Estado.

¹ Meio de transporte utilizado nos rios da Amazônia, para se ter acesso a distintas localidades com pequeno motor de propulsão que, acoplado na traseira de pequenas embarcações ou barcos, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções

Os depoimentos dos professores permitem compreender que não há projetos de construção de escolas para a zona rural, salvo a vila de Carapajó que já funciona o ensino regular e Juaba que tem escola recém construída e por enquanto ainda é modular. Porém, diante de tal constatação, de maneira geral o SOME depende das EMEFs do município de Cametá, uma vez que não há investimento na criação de escolas do ensino médio nos interiores do Estado para atender de maneira adequada à juventude do campo na formação dos processos de ensino aprendizagem.

Na análise de Barra (2015, p. 161) diante desta não efetivação de uma política para as populações do campo, “as lutas por direitos sociais encampadas pelo movimento popular” tem caráter político e evidencia a participação de sujeitos enquanto mobilizadores tanto da educação escolarizada, quanto do acesso à terra, a moradia e demais serviços sociais, relacionados com a vida.

Nesta mesma direção, Silva & Barros (2013) trazem as “discussões e problematizações acerca da educação do campo como direito dos filhos dos trabalhadores e trabalhadoras”, além das críticas sobre a postura do Estado e de sua negação em grande parte do acesso à escola pública às populações do campo. Há a necessidade de reivindicarmos a educação como uma das estratégias básicas da integração dos jovens na participação da construção de seus conhecimentos a partir dos contextos sociais condizentes com a realidade dos indivíduos.

e) Quais os desafios enfrentados quanto ao acesso aos circuitos/escolas do SOME?

Professor I - Desafios são muitos. Os mais agravantes são: falta de espaço adequado, disponibilidade de salas nas escolas do município; recursos tecnológicos, falta de alojamento para os professores.

Professor II - Atualmente está bastante facilitado... diversos grupos de professores vão e retornam diariamente a seus locais de trabalho devido à proximidade de sua moradia (Cametá) outros enfrentam estradas malconservadas, ramais de difícil acesso, onde trafegam apenas motos e bicicletas viagem de cerca de 4 horas em pequenos barcos e rabetas.... o último é o meu caso no deslocamento para meus locais de trabalho.

Professor III - Pois é, quando é zona rural a gente tem problema quanto questão do deslocamento e a estrada agora ela tá intrafegável, isso gera um problema para nós, temos colegas que acabam tendo acidente já se envolveram em acidente várias vezes quando é para ele a gente tem problema também com relação a viagem da gente que às vezes a gente enfrenta tempo, já tivemos também situações de colegas nossos se envolvendo em acidentes no rio então é uma situação que nós enfrentamos diariamente que é esse risco de sofrer um acidente a gente é bem consciente com relação a isso é claro que a gente toma todos os cuidados necessários de segurança né, mas ninguém está imune né a gente sempre sabe do risco que a gente está correndo.

Professor IV - Muitos: chuvas, estradas ruins, rios com fortes maresias, assaltos e etc. Professor V – Somente os fenômenos mesmos. Cametá é um município que não oferece dificuldade de deslocamento para as localidades. Mesmo quando não há transporte de linha normal, chega-se facilmente, pois trabalhamos em equipe e nós ajudamos mutuamente.

Os problemas aqui são decorrentes apontados pelos professores para terem acessos os circuitos do SOME, no entanto alguns afirmam que facilidades para se deslocar, como também ocorrem as parcerias entre eles para alugar barcos para realizações das viagens até as localidades onde funciona o SOME. No entanto, os docentes reconhecem os perigos (acidentes que podem acontecer tanto nas estradas, quanto nos rios, furos e igarapés, etc.).

De acordo com Tavares Neto et. al. (2000, p.172) o “Estado ao implantar o sistema de ensino médio modular na época via como uma alternativa para dá acesso à escola, as populações do campo, permitindo que estes tivessem potencialidades para construir conhecimentos”. Entretanto, a realidade na Amazônia ainda é um dos desafios a serem superados pelas políticas educacionais do Estado do Pará, uma vez que este não tem garantido criação de escolas e nem dado condições para os profissionais se deslocarem e exercerem suas atividades na formação da juventude do campo.

f) Há transporte escolar? Como acontece o deslocamento de professores e alunos?

Professor I - Há transporte franqueado aos alunos do ensino fundamental, que os alunos do médio também usam. O professor arca com suas próprias despesas de deslocamento.

Professor II - O deslocamento do professor está custeado pela ajuda de custo proporcionado pela SEDUC... Quanto alunado, na grande maioria das localidades é deficiente; não há regularidade de barco e ônibus escolares há necessidade de fiscalização mais rigorosa e permanente sobre o assunto.

Professor III - Dos professores é por nossa conta, os alunos embora o município receba uma verba para custear tanto transportes quanto a merenda os nossos alunos eles sempre são discriminados nas escolas de ensino fundamental Eles não têm direito a merenda e nem a transporte às vezes é só por uma questão de o transporte passar na frente da casa dele que às vezes esse aluno é privilegiado mas eu vou para aí buscar fazer uma rota diferenciada da Rota do fundamental isso não acontece a gente tem levantado também essa questão a gente tem criticado bastante e eu não sei esse ano de 2018 como é que vai ser mas em 2017 foi um problema sério que a gente enfrentou a questão do transporte e da merenda escolar que os diretores concebem como não é responsabilidade deles eles não têm nem o transporte e nem a merenda é uma problemática isso já tive problema sério com diretora.

Professor IV - Os professores vão em transporte particular e os alunos utilizam o transporte do ensino fundamenta. Quando não tem aula no fundamental os alunos utilizam transporte particular.

Professor V – Transporte escolar tem se tornado um obstáculo a ser vencido, pois embora o município receba verba estadual para o pagamento de transporte, algo fácil de se comprovar, nossos alunos são recebidos e transportados como caroneiros, ficando a mercê dos alunos e barqueiros da rede municipal. Minha equipe de trabalho, tem comprado essa briga reunindo, levando provas e mostrando à comunidade, diretores de escolas e ao barqueiro, que eles têm direito ao transporte escolar, tanto nesta quanto na gestão passada. Em relação ao deslocamento dos professores, somos uma equipe e como não temos casas para ficar na comunidade, pagamos nossas passagens de ida e volta todo dia. Todo professor do módulo recebe uma ajuda de custo, chamada de deslocamento, para permanecer nas localidades. Como não estamos ficando, está gratificação está sendo usada para pagar as viagens.

Quanto ao transporte, é outra dificuldade no SOME, de maneira que não existe nem para os alunos e nem professores, sendo que estes pagam suas viagens para conseguir chegar à escola onde funcionam o SOME. Porém, as políticas públicas de educação são asseguradas por meio de lei que garantem o transporte escolar para alunos e também para professores, porém o processo de municipalização fez com que a parceria entre Estado e município, no que diz respeito a garantia de recursos financeiros para custear despesas com os transportes, já que estes são importantes na nossa região por ser complexa a questão geográfica, necessitando para levar os educandos onde tem escolas.

O transporte escolar é garantido pela Lei nº 10.880 de 9 de junho de 2004, trata-se de políticas que subsidia ações para o desenvolvimento da educação. Contudo, sabe-se que o fator gestão tem se caracterizado como um dos problemas para que o transporte escolar torne-se realidade para transportar os alunos até as localidades que funciona o SOME, porém não ocorrendo esta ação muitos jovens encontram dificuldades para chegar até a escola, sem dizer da desistência de muitos quilômetros e a exclusão de seus direitos do acesso a informação e aos conhecimentos da cultura escolar.

Na análise de Silva & Barros (2013) “na Amazônia as populações movimentam-se por meio de barcos motorizados, cascos, rabetas entre outros que servem de meios de transportes”, porém, o Estado não tem mantido essa política que garante direitos da juventude e, apesar de ser lei o atendimento com transporte escolar, ninguém é punido pela ausência destes, o que exige dos sujeitos uma mobilização com lutas que reivindiquem do governo políticas educacionais, onde transporte seja prioridade para levar a juventude ao estabelecimento de ensino.

g) A escola dispõe de materiais didáticos, científicos e tecnológicos compatíveis com as necessidades do SOME? Quais? Como são disponibilizados e utilizados?

Professor I - Não dispõe. Quase sempre recebe o livro didático

Professor II - Posso afirmar que não geralmente o que dispomos é o que levamos como o livro didático, o pincel atômico, sugestões de leituras complementares, atividades de integração entre as comunidades dvd's, data show, cd's entre outros.

Professor III- Não, quando a gente quer dar uma aula com data show, a gente tem que levar o nosso material, isso quando tem energia está de bom tamanho, mas a questão de pesquisa geralmente as escolas quase todas não dispõe de uma biblioteca geralmente o que tem na biblioteca é um espaço pequeno com os livros didáticos de anos anteriores, que muito pouco vai ter utilidade para nós, são livros que já estão defasados e até por conta a gente já leva daqui também a gente trabalha com livro didático a gente tem direito ao livro didático que vem para Osvaldina escola cede a gente vem aqui buscar os livros confere os alunos eleva a gente faz questão de levar

para eles também, eles têm ao livro didático como único recurso as vezes a gente trabalha com apostilas também, como a gente trabalha com módulo e é uma questão compactada o livro que é para trabalhar o ano inteiro no regular a gente tem que trabalhar com ele só em 2 meses o que é que a gente tem que fazer tentar compactar leva as atividades já bem compactados e tenta implementar dentro do livro então são práticas pedagógicas que a maioria dos professores fazem dessa forma tentar sempre olhando para o livro aproveitar muito embora ele não seja aquele livro que eu possa dizer que seja 100% aproveitado ele não é ele sempre está fora da realidade e eu acabei de dizer para você que a gente tem um diferencial ou índice de aprendizagem lá deles é um pouco menor por conta dessas dificuldades o nível dele não é o nível que posso igualar, equiparar eles têm um déficit de aprendizagem justamente por conta dessas situações que acontecem[...]

Professor IV - Com relação ao município não, com relação a escola sede Osvaldina Muniz, temos um data Show disponível para o SOME, mas não é suficiente. A escola também fornece também os livros didáticos que utilizamos no dia-a-dia.

Professor V – A maioria das EMEFs não dispõe desses materiais, mas os poucos que tem, cedem sem problema. Mas, acredito que nenhuma escola, seja regular ou modular, conta com número suficiente desses matérias para suprir a necessidade. Porém, grande parte dos professores, como meu caso, tem seus próprios materiais como, caixa de som, notebook, data show, livros, revistas, jogos, etc.

Os professores dizem que não há recursos didáticos pedagógicos, tecnológicos ou científicos para ação educativa no SOME, salvo o livro didático como único material recebido, às vezes, durante o ano letivo e isso leva os docentes a criarem estratégias para o desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem. Além do mais, alguns livros estão ultrapassados, ou seja, não correspondem mais à realidade educacional da juventude, sem dizer que muitos não têm condições de reproduzirem seus materiais para estudar, pois tem localidade que não tem máquina de xérox por conta da questão financeira mesmo.

A questão do livro didático também é assegurada nas políticas de educação pelo decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017, no entanto o SOME, por funcionar nos interiores em lugares de difícil acesso, não é beneficiado na totalidade com o livro didático. Isso também dificulta o acompanhamento das aulas do professor, o que leva a esses profissionais a elaborar o seu próprio material na forma de apostilas para compartilhar com seus alunos, nas atividades de prática de ensino no contexto escolar. Entende-se que o livro didático tem sua importância para os jovens, uma vez que este também não tem acesso as outras tecnologias dos quais poderiam contribuir com a sua formação, porém o Estado não oferece as condições necessárias para a aquisição dos conhecimentos, e o que vem ocorrendo se dá de forma fragmentada.

No entendimento de Molina (2008, p. 69) as escolas da zona rural ainda sofrem com esta “concepção dualista de educação entre cidade e campo, a primeira considera a do “progresso” e a segunda do “atraso”, e isto se verifica na pesquisa em relação aos recursos ou instrumentos que auxiliam na prática docente nas salas de aula onde os professores do SOME contam apenas com os seus conhecimentos e esforços que fazem para desenvolver suas funções educativas.

Contudo, observou-se que os docentes têm formação específicas e continuadas, porém o fato é que isto, por si só, não resolve os problemas da educação, pois são necessárias políticas públicas que expressem de verdade um caráter social comprometido com formação da juventude e sobre tudo emancipação política enquanto forma de pensar e agir no mundo.

h) Como você organiza e trabalha o currículo escolar no SOME para o exercício da prática pedagógica?

Professor I - Sempre vou adaptando o currículo escolar à realidade do aluno. Trabalho minha disciplina focada nas deficiências dos alunos. Cada turma é uma realidade diferente.

Professor II - Para mim a presença do livro didático e o cumprimento do conteúdo programático oficial da disciplina é o ponto de partida para o exercício da prática pedagógica. Isso deve estar aliado a presença do alunado como um todo em todos os dias de trabalho, visando evitar a evasão escolar e desinteresse individual e /ou coletivo. Paralelo, procuro compreender as especialidades de cada aluno, interagir com o campo escolar das escolas do ensino fundamental, com pais de alunos e a comunidade.... procuro também estar em sintonia com minha escola cede e com o projeto pedagógico da II – URE, para o SOME.

Professor III - Pois é, o que é que eu tenho que fazer bastante eu tento valorizar a questão do meio quando eu dou aula eu trabalho língua portuguesa eu preciso mostrar para eles eu trabalho sempre com analogia para mostrar a eles que a gente tem uma identidade linguística valorizando o currículo que eles têm que é o que é o currículo oculto é uma bagagem que eles tem cultural mas eu preciso mostrar para eles também que existe uma outra forma de falar que é uma forma que você vai precisar usar em determinadas situações e eu sempre faço uma analogia como se fosse um guarda-roupa a língua portuguesa porque você tem roupas e tem várias formas de você usar determinado os trajes vai ter determinado momento que você vai ter que vai precisar usar um traje mais refinado que seria essa que eu estou responsável a transmitir um pouco para eles essa gramática da língua portuguesa essa erudita mas sempre tentando para valorizar[...]

Professor IV - o currículo escolar é organizado e trabalhado de acordo com a base curricular, claro que levamos em consideração as necessidades e dificuldades dos alunos e buscando sempre relacioná-los com o seu cotidiano.

Professor V – Como já falei, anteriormente o SOME funciona com adaptações, seja nos livros didáticos ou no currículo. Não há um currículo específico ao SOME, ou que seja próprio da educação do campo, mas tento seguir e aplicar da melhor forma possível, pois meu aluno ribeirinho precisa estar preparado para enfrentar seus concorrentes de igual para igual. Nossa grande dificuldade é ensinar um aluno que veio de uma educação infantil e ensino fundamental de má qualidade, déficit muito grande em leitura, escrita e cálculo, que é o que acontece na maioria do nosso município. Infelizmente, quem leva a má fama é o SOME, em que alunos e professores não são vistos com bons olhos, mas se esquecem de averiguar a qualidade de ensino que já fora ofertada nos anos anteriores (educação infantil e ensino fundamental).

O currículo é um dos elementos mais importantes na prática pedagógica do ambiente escolar e os professores dizem seguir a diretriz que determina o currículo escolar, realizam adaptações, como está previsto na Lei nº 9.394/96, procuram trabalhar a realidade dos jovens para atender, em parte, as suas necessidades de formação. Portanto, não há um currículo próprio

do SOME, mas adequações pertinentes a realidade referente a cultura e tradições daquela comunidade do jovem do campo.

Na visão de Ramos (2005, p.108) os “sentidos dos conteúdos devem permitir o reconhecimento do ato de aprender relacionado com os com os saberes históricos”, isto implica para a prática de ensino, adaptações do objeto ensinado as realidades da juventude de maneira que seus efeitos correspondem com as reais necessidades do educando. Também Krawczyk (2009, p. 758) diz que o “currículo foi sempre uma disputa de projetos sociais” que envolvem distintos interesses de pessoas no campo profissional e no mercado de trabalho.

i) Qual a metodologia que você utiliza no SOME na prática educativa?

Professor I - Uma metodologia criativa. Vou criando, experimentando práticas de ensino, aplicando conforme o perfil do aluno, isso dentro da minha disciplina língua portuguesa.

Professor II - Além do exposto acima (G, H) realizo 4 avaliações (objetivas, subjetivas, discursivas e de coleta de dados) para lançar dias como avaliações (notas) oficiais.

Professor III - Oralidade, eu costumo levar eu gosto de trabalhar com imagem nas escolas que têm energia eu levo meus equipamentos, eu tenho datashow eu levo notebook, eu sempre tenho, eu procuro quebrar a rotina, porque isso fascina um pouco de ensinar, e pela imagem, pelas cores, por eu ter talvez a minha fundamentação pedagógica eu também sou pedagoga se abre um pouco essa sensibilidade demonstrar que é possível aprender através muito mas talvez como a rapidez bem maior através das imagens de algo que você possa visualizar não só pelos ouvidos eu gosto de ensinar eu procuro filme sempre gosta de levar filmes em todos curti que eu vou geralmente eu passo pelo menos um filme discutir depois.

Professor IV - A metodologia utilizada são aulas expositivas dialogadas, trabalhos expostos, práticas de exercícios e apresentações de trabalho em grupo com exposições de matérias, confeccionados pelos alunos.

Professor V – Depende do nível de aprendizado da turma e da comunidade/ escola (espaço) onde trabalho. Uso da mais moderna como filme, revista, jornal, atividades lúdicas até as tradicionais como lousa, ditado, aulas expositivas. Acredito que uma complementa a outra.

No geral observa-se, a partir dos relatos dos professores, quanto a metodologia apresenta dinâmica flexíveis e consistentes às necessidades formativas dos jovens, porém é importante compreender que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, pressupõe que a metodologia deve suscitar a curiosidade e o interesse cognitivo e habilidades inerentes aos processos de formação do aprendizado escolar.

Por essa linha de pensamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2010, p. 28) estabelece que “a metodologia educacional deve ser compreendida como estratégias para o desenvolvimento de ações” que possibilitem para os jovens as condições para desenvolvimento de processos formativos que permitam domínio de conteúdo,

técnicas relacionadas ao pensamento e a prática social do espaço que está envolvido, na escola, na família e na sociedade.

j) Quantas avaliações ocorrem no SOME? E de que forma você avalia os alunos?

Professor I - Das 4 avaliações, passam 2 avaliações. Sou adepto da avaliação continua. A todo momento estou avaliando a aprendizagem do aluno, prova mesmo, só valendo parte da nota. Todas as questões das provas são discursivas que levem o aluno a pensar e a produzir.

Professor II - ver resposta acima (i)

Professor III - Duas avaliações e as recuperações que acontece bom geralmente eu passo um trabalho de pesquisa, um trabalho de apresentação e geralmente a minha avaliação ela vale 50 eu sempre faço uma avaliação, detalhe a minhas provas elas são provas longas, eu trabalho muito interpretação de texto a interpretação de texto é a base da minha disciplina sempre de forma discursiva levo quatro ou cinco textos de todos os tipos não só textos literários tem textos imagéticos, tem o texto misto que ele vai misturado então é possível trabalhar os diferentes gêneros textuais e trabalhando também é gramática as questões objetivas quando eu entro numa localidade que eles não me conhecem ainda quando eu coloco a minha forma de avaliação ele sempre faz um couro sim haaa. Digo, olha minhas provas variam de 20 a 50 questões, eu digo olha a prova que eu passo ela não é difícil ela é cansativo porque ela vai fazer você lê e lê e é isso que eu tento estimular neles real leitura mesmo que seja mesmo que seja prova para mim se você perguntar o que é nota para você é insignificante o importante é o aprendizado eu entro na sala eu convivendo com a turma duas ou três semanas eu já sei olhar para cada aluno qual seria a média de cada um deles então a gente convive com ele e a gente vai percebendo se ele evoluiu se ele não evoluiu qual é o nível que ele tem de interpretação para determinadas situações textos que você passa isso para mim seria avaliar o que seria para mim avaliar eu poderia dar nota se eu pudesse eu daria a nota para aquele que evoluiu [...]

Professor IV - São realizadas duas avaliações, os alunos são avaliados cotidianamente, levando em consideração a frequência, participação e empenho em sala de aula, assim como, os trabalhos expostos e a tradicional avaliação.

Professor V – Atualmente são aplicadas duas avaliações, mas já foram quatro. Costumo avaliar meus alunos através de uma avaliação somativa, a boa e velha prova que geralmente tem um peso de no máximo 5,0 pts, seguidos de trabalhos desenvolvidos intra e extraclasse, além das participações nas aulas.

A fala dos professores apresenta um acordo quanto a quantidade de avaliação para eles: são realizadas 04 avaliações, porém, advertem que SOME, por ser um projeto político de educação do campo, assume características específicas nos processos de avaliação, tanto a LDB Lei 9.394/96, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010, p. 29) orientam que o processo de avaliação é contínuo e permanente, dando condições para os jovens perceberem as construções de seus conhecimentos, bem como a importância para as relações entre a vida e a prática social, já que as mesmas estão separadas nas interações de aquisições dos saberes.

A avaliação, segundo os relatos dos professores, se caracteriza por diversas situações como continuamente de exercícios trabalhos, etc., porém, é necessário identificar como cada

professor avalia seu aluno e ver seus resultados, porque do ponto de vistas dos docentes pode ser correto na análise que eles realizam. No entanto, do aluno, pode ser contrário, pois não há nenhum momento na fala dos professores abertura para os jovens avaliarem as práticas de ensino e seus resultados, pois a avaliação pode ser apenas um instrumento para classificar e não diagnosticar e entender a lógica dos procedimentos formativos que a juventude recebe ou necessita para compreender e valorizar nas suas práticas sociais.

k) A escola oferece merenda escolar que contemple os alunos do SOME? Com que frequência e qual a qualidade?

Professor I - algumas escolas do município oferecem merenda escolar aos alunos do SOME, conforme recebem da prefeitura.

Professor II - ver resposta (a) não há regularidade, quanto há é de baixa qualidade e origem duvidosa.

Professor III - Não, a gente está tendo um problema sério de merenda escolar esse ano os outros anos já não tem na escola para o fundamental pior é o médio né o diretor de escolas não tem até umas falas bem repulsivas eu acho “Ahaaa” se sobrar merenda é para dar para o aluno do Some, então é meio repugnante mor falar dessa vida do educador.

Professor IV - Com relação a escola Osvadina Muniz, não tem merenda para os alunos do SOME. Já com relação ao ensino fundamental as vezes algumas escolas fornecem para os alunos do SOME quando tem para o ensino fundamental.

Professor V – Ultimamente nem os alunos do ensino fundamental tem recebido merenda. Quando há, algumas escolas incluem o SOME normalmente, mas há uma certa resistência por uma certa parcela em oferecer merenda aos alunos do módulo, embora a verba para isso caia na conta da prefeitura. Na verdade, a resistência está no preparo dos alimentos, pois como se sabe o módulo não possui profissionais de serviços gerais ou manipuladores de alimentos, já que essa seria mais uma contrapartida do município, mas como o módulo é a nível estadual os servidores municipais não se sentem obrigados a realizar essas tarefas e isso dificulta a distribuição de merenda aos nossos alunos.

O fator merenda não existe para o SOME, dito pelos professores, e quando tem é para os alunos do fundamental e, às vezes, é oferecido para jovens. Porém atualmente a SEDUC e governo municipal mantém um convênio, onde o Estado repassa os recursos financeiros para a prefeitura e esta compra a merenda e distribui. Mas, nos últimos anos, o município de Cametá vem sofrendo com a falta de merenda escolar, tanto para os alunos do ensino fundamental, quanto do médio, o que vem prejudicando muitos estudantes nos processos de aprendizagem. Além do mais merenda escolar e transporte são prioridades e estão legitimados por leis, mas infelizmente o Estado e município não sempre segue as determinações legais.

l) Qual a importância da merenda escolar para o funcionamento das aulas e da aprendizagem dos alunos?

Professor I - É de suma importância. Já está provado que o aluno com fome não aprende.

Professor II - Para começar quando há merenda escolar mais de 4 horas por dia, quando não há passamos mais de três horas por dia com o alunado a pedido da direção das escolas municipais que pedem para liberarmos nossos alunos junto com os alunos do ensino fundamental devido o escasso transporte escolar que leva os alunos para as suas casas...prefiro que você complemente.

Professor III - Ah!! eu queria que todo mundo pensasse igual eu a importância da merenda, o aluno com fome ele não presta atenção, o aluno da zona rural, aluno das ilhas ele é um aluno diferenciado por mais que a gente queira dizer que não tem diferença tem a questão socioeconômica o aluno às vezes ele não jantou é a questão financeira eles tem um poder aquisitivo menor vulnerabilidade Econômica é menor nas ilhas a gente sabe não precisa nem um pesquisador vim dizer isso porque eu convivo no meio disso a gente percebe e o que é que você tem a gente tem uma problemática muito grande eu penso que os gestores eles deveriam priorizar as escolas das ilhas as escolas das periferias mas é o contrário eles querem que tenho merenda nos centros para que se desse minha ideia que tá tendo em todas as escolas na realidade não é isso então é importante a merenda eu acho suma importância para a gente levar uma aula até 11:30 é humanamente impossível Nós levamos a nossa merenda mas o aluno ele não tem E aí o que é que acontece quando dar 10:30 o aluno ele já estão pedindo para ir embora agora quando tem merenda é outra coisa você consegue ter um equilíbrio porque a fome ela é castigam-te ela mexe com teu biológico afeta o psicológico é inevitável isso a gente enfrenta esse problema isso infelizmente Espero que não esteja muito longe distante essa solução.

Professor IV - Com o fornecimento de merenda escolar os alunos têm mais rendimento e podemos ficar com os alunos por mais tempo em sala de aula.

Professor V – Muito importante, pois criança/ jovem/ individuo bem alimentado aprende mais, com certeza. Tanto é que a merenda escolar se faz obrigatória para tentar suprir as carências advindas de uma alimentação insuficiente em casa, mas infelizmente isso não é levado a sério pelos nossos governantes.

Os professores reconhecem a importância da merenda escolar como mecanismo estimulador que desperta o interesse dos alunos e permite maior proveito nos processos de formação do aprendizado. Também é desinteressante para o professor III, quando ele relata: “nós levamos merenda e fazemos as nossas refeições, porém os alunos não têm condições de levar ou comprar algo para matar a fome”. O difícil é entender essa situação, pois reflete diretamente no rendimento escolar dos jovens, que enfrentam sérios problemas como falta de infraestrutura, transporte, merenda escolar dentre outros.

A merenda escolar também faz parte das políticas educacionais, porém na análise observa-se que os recursos são destinados à compra de merenda para atender os alunos, contudo a questão está na gestão e principalmente na fiscalização dos destinos e aplicação de recursos para a compra de alimentos. É reconhecido que o aluno não produz suficientemente conhecimento quando está com fome e ao mesmo tempo entendemos que a alimentação é uma das necessidades básicas do ser humano que subsidia seus esforços para lutar, resistir e vencer as dificuldades do mundo. Quando os jovens não recebem a assistência da merenda escolar, isso refletirá no seu desempenho de formação de aprendizagem.

m) Como é a dinâmica de funcionamento do Conselho de Alimentação Escolar –CAE no município onde você atua e como o SOME está representado?

Professor I – Desconhece sua existência.

Professor II – Desconhece sua existência.

Professor III - Eu desconheço se tem conselho de alimentação escolar município porque se tem não atua, porque tá vendo isso que tá acontecendo, ano passado praticamente a gente não teve merenda, a gente percebeu que três vezes no mês muito pouco mesmo e essa quantidade irrisória que não dá para todos os alunos o que é regrado se existe o conselho ele não é atuante, ele é subordinado eu acho ao governo e não temos representação do SOME, não temos nenhum representante no conselho

Professor IV - A merenda escolar é semanalmente ou quinzenalmente nas escolas do interior, mas o SOME não participa.

Professor V – Desconheço o funcionamento do CAE em nosso município. Acredito que o SOME, não tenha representante nele.

As informações acima, revelam que os professores desconhecem o funcionamento do Conselho de Alimentação Escolar e um dos informantes, o professor V, diz que não tem representante no SOME e que a merenda quase é inexistente para os alunos do ensino médio. Anteriormente já discutimos que os docentes reconhecem que a alimentação escolar é regularizada pelo “Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), mais conhecida como merenda escolar, e tem por objetivo transferir recursos financeiros da união para os estados, Distrito Federal e municípios destinados a compra de alimentos (VIEIRA, 2009, p. 65).

n) Você conhece o Projeto Pedagógico (PPP) da Escola Sede?

Professor I - Não

Professor II - Do Estado Sim as do Município não!!

Professor III - Não conheço, nós nunca fomos convidados para participar a gente tem apenas uma representação no conselho escolar da escola lá porque nós fizemos questão de colocar representante, até que nossas reivindicações foram atendidas e aí a direção da escola permitiu que nos escolhermos um representante da categoria do SOME para o Conselho...foi uma conquista nossa porque tem o PDDE que é uma verba que vem diretamente para escola então esse PDDE ele vem de acordo com o número de alunos e os alunos do SOME eles estão em maioria incorporado nessa escola sede.

Os alunos do SOME é a maioria então os alunos tem direito em ter uma parcela desse recurso, mas isso não acontece 40% desse recurso na modalidade |SOME né hoje a gente tem um representante esse ano a gente já vai ter o direito de tá opinando a gente não tem um percentual de quanto vai ser já tem uma discussão voltado para atender essa demanda alguma coisa a necessidade que possa ser que possa ser gasto em algo que seja um bem comum a todos os professores é um computador o notebook para que possa ficar na escola e que seja do uso do SOME se a gente já tem avançado com relação a isso.

Professor IV - sim

Professor V – Não. Sei que a escola sede tem um PPP, mas somente a pouco tempo, passamos a ser convocados para fazer parte da escola sede de fato, embora toda a verba que ela receba seja advinda dos nossos alunos moduleiros que são maioria.

Em se tratando de projeto político pedagógico, a maioria dos professores não conhecem a sua construção e não tiveram participação nesse processo de integração das discussões e problematizações dos quais poderiam, a partir dos debates, contribuir muito com o SOME, se os docentes tivessem um engajamento ativo na sua elaboração, permitindo que se coloque em pauta a realidade dos sujeitos do campo e que estas fossem reconhecidas e tidas como mediações nos processos de formação do aprendizado.

O SOME defendido pelos professores é, obviamente, importante porque ainda é um dos meios que muitos filhos de trabalhadores têm acesso à escola, porém é contraditório quando a maioria não participa e não conhece o projeto político pedagógico, como se este não fizesse parte da organização de seu trabalho e principalmente das políticas públicas de educação. Defender e acreditar em uma educação pública gratuita e de qualidade, exige posicionamento político e mudanças de mentalidades que possam, por meio de lutas e reivindicações, cobrar do Estado a defesa dos direitos a educação, onde uma parte da juventude ainda estão excluídas nos interiores da Amazônia.

De acordo com Corrêa et. al. (2005, p. 135) “a escola deve ser percebida como um local que tem uma concepção de educação baseada na prática social de caráter formativa humana” e aqui, o projeto político pedagógico tem sua fundamentação enquanto oportunidade de repensar a prática de ensino, a partir das realidades e experiências de conhecimentos do cotidiano dos educandos.

o) Participou da elaboração deste documento?

Professor I – Não.
 Professor II - Da escola Osvaldina Muniz, apenas!
 Professor III – Não.
 Professor IV – sim.
 Professor V – Não.

O projeto político pedagógico é considerado um documento de suma importância e tem destaque na legislação educacional, portanto dever ser a referência para a escola e para os estudantes, porém dos cinco professores somente um participou da elaboração, o que deixa claro a fragilidade da relação dos docentes com a política educacional do SOME, de não terem identificado a importância do PPP na escola.

p) Você participa dos cursos de formação continuada pelo SOME? Quem os oferta?

Professor I – Não.

Professor II - Com certeza, o Governo do Estado.

Professor III - Não, não se a gente quer uma capacitação temos que custear por conta própria, mas os oito anos que eu *to* no SOME eu nunca tive curso de formação, está previsto já ouvi falar que agora em março vai ter, mas, eu ainda não tive, não posso afirmar conveniência que teve porque eu não ainda não usufruir dessa formação.

Professor IV - Sim, quando ofertado, mas isso é raramente e quem oferece á a SEDUC.

Professor V – Trabalho no SOME há muitos anos e nenhum curso de formação fora oferecido pela escola ou SEDUC para nós. Os faço por conta própria. O máximo que fazemos são as reuniões bimestrais e planejamentos anuais das atividades que temos que desenvolver ao longo do ano letivo.

Em relação à formação continuada, para alguns não é ofertada pela SEDUC, mas para outros, sim. O professor III diz que faz por conta própria, pois o Estado não garante formação continuada para os docentes do SOME. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010, p.29) pressupõe que a “qualidade do ensino depende em grande parte da atualização de seus conhecimentos”. Trata-se de um processo contínuo de busca de novas experiências, objetivando a adequação das práticas de ensino escolar, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, destaca a importância da formação continuada para os professores que estão no exercício das atividades educativas.

A formação continuada é uma das necessidades dos professores e dever do governo do Estado oferecer, via SEDUC, contudo os informantes dizem não receber nenhum tipo de formação, outros pagam em intuições particulares para se qualificar. O que se entende que, dentro da lógica do Estado mínimo, o professor pouco necessita de formação, por isso não vem ocorrendo a capacitação como deveria ocorrer. Por outro lado, abre-se exceção para aqueles que tenham condições de pagar um curso, pois o Estado adverte que aqueles bem preparados terão êxitos nas suas atividades no mercado de trabalho.

CONCLUSÃO

A pesquisa revela que o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME é uma política pública educacional específica do Estado do Pará, via SEDUC, regularizada pela Lei 7.806/2014 em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais, Lei 10.172/2001. Sua criação em 1980, tornou-se projeto alternativo de educação, e destinava-se ao atendimento da juventude das vilas, povoados, colônias e ribeirinhos do interior da Amazônia que tinham necessidades educativas e estavam longe dos centros urbanos onde existiam na época escolas de 2º grau.

Os autores que discutem o ensino médio no Brasil e no Pará apontam a importância desta modalidade de ensino e formação escolar para a juventude, principalmente a do campo, possibilitando acesso à educação como direito político e social que oportuniza estudar e aprender a construir conhecimentos escolarizados, que os tornem instrumentos de relações entre o pensamento e as prática como princípio básico para instruir para a vida, para o trabalho e para as demais dimensões que integram o ambiente sociocultural dentro do contexto da sociedade.

Quanto à problematização, a investigação buscou indagar sobre o ensino médio modular e sua política de formação da juventude do campo na Amazônia no contexto da Escola Dr. Ângelo Custódio Corrêa, localizada na vila de Juaba no município de Cametá/PA. Para compreender a relação entre as políticas públicas de educação, suas materializações na formação da juventude, bem como seus resultados, considerando assim, as realidades sócias históricas das populações do campo.

Contudo, embora o SOME de fato, seja considerado como política pública de educação, já resistindo há 38 anos desde de seu surgimento no Estado do Pará, vem levando educação aos lugares mais longínquos do interior da Amazônia Paraense, ainda assim sofre com os descasos por parte do governo que trata a educação com políticas mínimas, pois o Estado reduz os seus gastos públicos com a educação, não possibilitando em dá uma assistência no que diz respeito a estrutura física e suporte didático, técnico e pedagógico como requisitos básicos de formação do aprendizado para os jovens em consonância com as determinações legais vigentes.

No estudo realizado, foi identificado que a falta de infraestrutura (escolas) adequadas para a execução das atividades relacionadas às práticas pedagógicas de ensino para os jovens do campo, ausência de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos, de acessibilidade para a juventude, falta de acompanhamento técnico e assistência pedagógica para os professores, entre

outras na operacionalização das práticas de ensino dificultam, em parte, o acesso à educação e a construção dos conhecimentos.

No desdobramento da problemática a pesquisa apresentou questões que nortearam as reflexões e análises, tais como: políticas educacionais para o ensino médio no âmbito do SOME, suas implementações no Estado do Pará; concepção do ensino médio para a juventude e relevância social para os jovens do campo da vila de Juaba, Cametá/PA. Os estudos apontam, também, que as políticas de educação são pensadas e determinadas no âmbito geral do contexto brasileiro e isto reflete na aprendizagem dos educandos, pois fica longe da realidade local e regional, ou seja, não há especificidades na consolidação das práticas pedagógicas de acordo com a vivência do lugar em que a juventude está inserida.

Contudo, o que se pode notar é que a educação escolar para o Estado ainda está moldada numa concepção dualista entre campo – cidade e que tem como princípio básico apenas o ato de escrever, ler e contar, tornando um ensino de “desinteresse” para a juventude do campo. Pode-se inferir que essa educação não forma, na sua totalidade, sujeitos conscientes que sejam, talvez, críticos diante dos fatos das realidades sociais, porém “permite o mínimo de conhecimento”, que quiçá não contribua para combater o conservadorismo e o espírito de alienação, pois a educação é mínima porque o Estado reduz a lógica de mercado voltado para a formação de mão de obra para o trabalho.

A SEDUC continua implementando as políticas educacionais para o Sistema de Organização Modular de Ensino no interior da Amazônia, por acreditar que este tem uma grande relevância para a formação da juventude do campo, como também as teorias educacionais apontam para esta finalidade do acesso aos conhecimentos escolarizados para os jovens. Porém, há contradições, como por exemplo, a SEDUC não constrói escolas, isto ficou claro nas falas dos professores, não dá o suporte necessário tanto para os jovens quanto para os professores desenvolverem atividade inerentes as práticas formativas escolares.

Com relação ao objetivo geral, observou-se que o ensino médio modular é considerado como política pública de educação, segue os princípios e diretrizes que norteiam a gestão e as práticas educacionais com ênfase para o atendimento da juventude do campo, tratada no contexto específico de Cametá, vila de Juaba. Assim, identificou-se na pesquisa que o conjunto de ideias determinadas nas políticas públicas para o ensino médio modular, em parte, não atende, na sua totalidade, a realidade dos jovens do campo no interior da Amazônia, pois esta tem realidades geográfica, histórica e cultural distintas que exigem adequações às necessidades das populações estudantil do campo.

Sendo assim, compreende-se que as políticas educacionais implementadas no Estado do Pará têm relevância social na política formativa do SOME para os jovens, especificamente da Escola Dr. Ângelo Custódio Corrêa, da vila de Juaba, Cametá/Pa. No entanto, a pesquisa evidencia que os professores não têm casa para ficar durante o período do módulo ou durante a semana nas localidades em que irão ministrar aula. Essa situação faz com que eles vão e venham todos os dias para a sede do município de Cametá, pois aí têm moradia fixa.

Há, também, falta de transporte escolar para atender os educadores, assim como os alunos em seus respectivos deslocamentos, dependendo da localidade, não existe, uma vez que o convênio entre prefeitura e Estado não vem dando certo, pois os professores disseram que quando não tem aula para os alunos do ensino fundamental do município, o transporte escolar municipal não leva os educandos do SOME para estudar, o que permite que os próprios alunos custeiem as despesas com transportes particulares para, assim, terem acesso à escola.

A Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC, descentraliza suas políticas educacionais para o SOME através da 2ª Unidade Regional de Educação de Cametá que, por sua vez, remete para a EEEM. Prof.^a Osvaldina Muniz, na pessoa do diretor e coordenador, que realizam as atribuições e encargos para os professores como lotação, divisão de carga horária, circuitos e distribuições para as localidades, vilas, colônias, povoados e comunidades ribeirinhas, além do planejamento, pois se pôde compreender que o acompanhamento técnico pedagógico não é realizado com os professores do SOME.

A investigação, por meio dos sujeitos entrevistados, demonstrou que o SOME tem grande relevância social por permitir para os jovens a formação escolar de maneira diferenciada, respeitando as peculiaridades locais. Penso que o SOME ainda é um dos caminhos para a construção da cidadania da juventude do campo, pois constitui-se como processo de políticas públicas social de reconhecimento dos sujeitos, de suas capacidades e habilidades que permita pensar, lutar e a resistir a toda e qualquer ideia repressiva ou de alienação que venham desproporcionar seus ideais e desejos de sobrevivência de maneira justa e digna.

Na sequência do estudo, na análise das categorias escolhidas para esta pesquisa, destacam-se as categorias descritas a seguir: *Estado e políticas educacionais* – vimos que o ensino médio no Brasil tem seus reflexos no Pará, o que nos ajudaram a compreender como se materializa a educação de acordo com as relações entre Estado e sociedade e suas interfaces na oferta de políticas públicas. Tendo em vista que pertencemos a uma sociedade dividida em classes sociais, cada uma com seus interesses particulares, donde traz-se indicadores de como pode ocorrer mudanças no cenário educacional através das transformações advindas das lutas

de classe, permitindo a reconstrução de novos conhecimentos que permitem para a juventude do campo, uma ampliação de seus horizontes com perspectiva de justiça social para todos.

Dentro da categoria ensino *médio no Brasil*, pudemos refletir as políticas educacionais e os marcos regulatórios para o ensino médio, onde pode-se destacar a Constituição Federal de 1988 que assegura a progressiva universalização da educação como direito de todos, dever do Estado, da família e sociedade, dando oportunidade de educação para diferentes estratos sociais da sociedade. Além da afirmação da Lei 9.394/96 que prescreve a educação dentro de um tratamento específico para cada nível e modalidade de ensino, bem como a finalidade da educação como direito e a sua contribuição para a formação humana, promovendo, assim, a inserção e a participação da sociedade civil organizada nos processos formativos em instituições oficiais de ensino.

Confirma-se que a ementa nº 14 trouxe uma divisão de responsabilidades nas políticas públicas de educação, passando o ensino fundamental para a responsabilidade dos municípios e o ensino médio a cargo dos Estados, o que permite compreender de quem é a competência de administrar as políticas educativas, dando-lhes maior autonomia para que os objetivos e metas sejam atingidas. E essa descentralização entre estados e municípios foram estratégias políticas importantes para a educação por viabilizar o atendimento à população de maneira integrada e articulada, atendendo a especificidade e demandas do ensino necessárias à formação da juventude, especificadamente do campo.

Ainda na análise, se confirma que o ensino médio, de acordo com a LDB, aponta para a superação da dualidade entre o ensino propedêutico e o de caráter técnico-profissional. Isso se evidencia no parágrafo 2º do artigo 36, o qual elucida a preparação para o mercado de trabalho (ensino médio e ensino superior) formação geral e formação específica, cabendo às instituições de educação propor distintas habilitações para, assim, formar pessoas com intuito de exercer diferentes atividades de trabalho. Dentro dessa perspectiva pode-se afirmar que os anos 1990 se destacam pelas reformas no ensino médio marcadas pelas fortes privatizações, o que, de certa forma, reduzia o investimento em vários setores, entre estes o setor educacional.

De acordo com esse contexto, o Brasil buscou caminhos para superar a fragmentação dos processos formativos na lógica capitalista, visando melhorar o nível educacional à altura do modelo neoliberal imposto à população. Em tese, desponta para os jovens uma nova perspectiva de formação baseada na concepção do ensino integral que contraria os princípios educativos de uma educação humanizadora e transformadora.

Com relação a categoria *juventude*, em se tratando de formação, podemos perceber que o ensino médio é afetado, em parte, na formação dos jovens porque as relações capitalistas

apontam para exclusão de sujeitos em suas mais variadas formas de vivências dentro de seus contextos geográficos e sociais. A pesquisa confirmou que ensino médio apresenta um fosso entre a realidade dos jovens, pensada teoricamente, e a realidade espacial, exigindo reflexões e problemáticas que apontem caminhos para superar essa situação, a partir de uma formação geral onde se contemple o ensino, o trabalho, a arte e as manifestações culturais, fundamentadas nas existências dos sujeitos.

Sendo assim, a pesquisa pressupõe que o pensamento de transformação para uma educação de caráter emancipatório e política, terá o desenvolvimento de habilidades cognitivas para uma formação integrada à sua história e aos contextos dos jovens do campo que estão envolvidos, uma vez que a educação ofertada pelo Estado não condiz com a realidade da juventude. O ensino médio pensado para juventude deveria ter nos seus pressupostos as relações sociais e materiais no qual contribuíssem mais do que com a simples transmissão de conhecimentos curriculares oficiais, impostos pelas políticas educacionais do Estado, mas sim orientados por uma perspectiva dialética de saberes e práticas sociais.

A categoria *política educacional no Pará* nos permitiu entender que o ensino médio fica um pouco distante das políticas públicas educacionais ofertada pelo Estado, e isso ocorre devidamente o não reconhecimento das questões geográficas do Estado. Hoje, após 38 anos de SOME em sua expansão o para o interior do Estado, ainda passa por problemas existentes desde a sua criação, reflexo de um passado de atraso que se mantém e impacta a formação da juventude do campo. A pesquisa revela que o Estado do Pará não acompanha as mudanças na sua totalidade que vem acontecendo no cenário educacional brasileiro, muito menos articula propostas para equacionar os problemas relacionados à educação.

A categoria de análise *educação do campo* permitiu a compreensão de práticas de ensino para educação do campo, reconhecendo os saberes e experiências informais e suas articulações com os conhecimentos escolarizados, pontos fundamentais para a ressignificação da formação dos jovens dentro de seus respectivos territórios. As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo constituem um conjunto de ideias que se normatizam dentro das instituições de ensino para dar um tratamento específico e adequado às necessidades das populações do campo, por razões de terem um universo cultural distinto e dinâmico.

Por outro lado, a análise nos permitiu entender as práticas de trabalhos, bem como as concepções de saberes e realidades do seu ciclo social, onde a produção se volta para a subsistência de suas famílias, ou seja, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, têm como objetivo estimular e orientar os sujeitos do campo para construção de seus conhecimentos, levando em conta a história de vida dessas pessoas com o seu espaço e tempo. Essas categorias

são indissociáveis dos sujeitos do campo, onde há as diferenças, entre urbano e rural, do qual a proposta educacional deve ter um tratamento diferenciado para a escola do campo, a fim de possibilitar uma educação compatível com as realidades vivenciadas pelos educandos do interior da Amazônia.

Quanto à *identidade da juventude do campo*, a pesquisa aponta suas peculiaridades e distintas visões de mundo, realidade e sociedade, pois esta juventude valoriza seus saberes e culturas, lutando e resistindo a um tipo de relação social que não está dentro de seus recintos históricos que lhe deixa à margem do desenvolvimento das políticas públicas inerentes às suas necessidades. Em destaque, a educação e aos processos formativos de conhecimentos que se voltam para seus próprios interesses do grupo ou da comunidade que pertence. A identidade, nesta direção, não é imposta por relações ideológicas e políticas, mas construídas a partir da própria existência dos homens.

A proposta de escola ideal para os jovens do campo, eminentemente se materializa com a vida e seus desdobramentos para a prática social, pois o ato de ensinar e aprender se caracterizam por relações de diálogo entre os indivíduos. E os conhecimentos aprendidos em sala de aula estão intrinsecamente relacionados com as atividades de trabalho e manifestações culturais dos quais o pensamento e linguagem se expressam para a realidade dos jovens do campo.

A última categoria de análise, o *ensino médio modular*, é fruto das lutas e resistências em combate à exclusão do acesso e permanência na escola. Aqui, os movimentos sociais destacam-se na mobilização e organização da sistematização dos processos formativos do aprendizado dos jovens, um procedimento contra hegemônico das políticas neoliberais que impõem um tipo de formação que serve aos interesses produtivos do capitalismo, impedito em grande parte, que os sujeitos desenvolvam suas habilidades para adquirirem competências e, assim, viverem de acordo com suas realidades do campo, pois, as especificidades locais e regionais, são fundamentais no reconhecimento das políticas públicas para atender as demandas e diversidades estudantis da juventude.

No decorrer da pesquisa, muitas foram as dificuldades para coletar informações junto aos sujeitos, isto ocasionado pela indisponibilidade de tempo dos mesmos, pois quem trabalha com educação sempre tem outras ocupações, além do SOME. Nesse sentido, ficou claro que aqueles que exercem funções públicas no Estado se “neutralizam” (troca por “isentam”) a falar e a contribuir com os debates políticos que venham a somar com a melhoria da educação ofertada por meio do SOME para a juventude do Campo. Essas experiências foram importantes para se pensar políticas públicas de educação especificamente para o SOME, pois desperta

novas possibilidades de futuras investigações que ora possa confrontar com novas ideias para análise e discussões de ressignificações de saberes e práticas sociais.

Apesar do SOME se constituir como política pública no Estado do Pará, porém ainda identificamos fragilidades na operacionalização das práticas formativas, como por exemplo, a falta de recursos financeiros e estruturais que dificultam, tanto os educadores quanto os educandos, pois a realidade do interior da Amazônia é complexa em termos geográficos, de difícil acesso às localidades onde funcionam o SOME o que, de certa modo, aponta as necessidades de uma reorganização de gestão na aplicação nas políticas do ensino médio no Pará, numa perspectiva de direcionamento aos indivíduos que estão longe das cidades e têm por direito a educação escolarizada.

Podemos concluir que a educação, de fato, chega para os jovens do campo, porém ela se materializa em condições precárias. É certo que só se tem educação no campo através das lutas e resistências da população que exige seus direitos, mas, ainda que seja fruto da luta e resistência, muitas vezes acaba não atendendo os critérios do processo formativo. O que caracteriza que o SOME poderia ser a educação do campo, mas na pesquisa fica evidente que o SOME não é uma política pensada para a juventude do campo. Apenas é uma adaptação da educação urbana levada ao campo para cumprir o que está assegurado em lei. Isso nos ajuda a entender o SOME, num contexto que não é o ideal, mas é o de melhor que se consegue fazer na luta.

A execução dessa política de formação, que abarca essa juventude, pressupõe parcerias que vêm se desenvolvendo numa perspectiva em que há definição em lei, mas tem problemas na execução por causa de vários indicadores: transporte, logística, técnico. Mas por que falta esses elementos? A resposta mais evidente é que essa perspectiva atende a um modelo de governo com tendência a cortar gastos com educação e disso decorre para a juventude do campo que o Estado acaba dando-lhes apenas o mínimo, poderíamos chamar de estado mínimo em que se disponibiliza apenas o suficiente para funcionar o sistema.

Então, a partir do pressuposto o problema está na aplicação da lei, pois ela não se realiza na garantia do transporte, na garantia da logística, na garantia das estruturas necessárias para a concretização de práticas educativas que venha colaborar de maneira positiva com a formação da juventude que está no campo, afastada do centro da cidade. Assim, tem-se uma política de formação que, na sua materialidade, tem um processo de formação, prática pedagógica que fragmenta o conhecimento e responsabiliza o docente.

Por fim, compreendeu-se que os princípios e diretrizes do ensino médio modular têm colaborado com a formação da juventude do campo, pois constitui-se um conjunto de ações e

metas com abertura para adequação das práticas formativas escolares. Contudo, a pesquisa demonstrou a falta de políticas operacionais tais como: infraestrutura adequada aos alunos e professores, transporte, merenda escolar com qualidade e regularidade, além de suporte técnico, didático e pedagógico, dentre outros. O que se nota é que o Estado, em parte, se mantém “neutro” de sua responsabilidade com a educação. Destaca-se ainda, as limitações do SOME em garantir-se enquanto uma política ativa para a juventude.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W; FREITAS, Maria V; SPOSITO, Marília P. (Orgs). **Juventude em Debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALONSO, Myrtes. **Formação de Gestores Escolares**: um campo de pesquisa a ser explorado. In.: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcine & ALONSO, Myrtes (Orgs). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 21-32.

ANTUNES, Rocha Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Tempo escola e tempo comunidade, territórios educativos na educação do campo**. In: ANTUNES, Rocha Maria Isabel; MARTINS; Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2ª ed. Belo horizonte: Editora Gutemberg, 2012.

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima e RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional**: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. In.: **Filosofia da Práxis e Didática da educação profissional**. São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 07-43.

_____; _____. ALVES, João Paulo da Conceição. **Indicadores educacionais e a ideia de integração do ensino**: o ensino médio na Amazônia sob análise. Novos cadernos do NAEA. V.18. n. 3, p.231-p.260. jun-set. 2015.

ARROYO, Miguel G. **O direito do trabalhador à educação**. In: GOMES, Carlos Minayo. et. al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia dos gestos, pedagogia do fazer**. In: _____, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castana (Orgs) **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2011.

BARRA, José Domingos Fernandes. et.al. **Pra onde sopram os ventos: práticas educativas dos pescadores de Cametá**. Cametá-PA: Gráfica Alves, 2015.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3ª. Ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2011.

BORGUE, Adão Souza. **Entre o campo e a escola: projetos de vida de jovens do assentamento vale do Capim/Pa.** In: HAJE, Salomão Antônio Mufarrej. Et. al. (Orgs). **Educação do campo, políticas educacionais no Pará e no Brasil.** Volume I, Belém-Pa: Gráfica Alves, 2012.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL (1996). **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art2>. Acesso em: 06 jan. 2018.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro, 1996.** Institui a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro 1996.

_____ (1997). **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional., Brasília, DF, abri. 1997.

_____ (2001). **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, jan. 2001.

_____ (2002). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2002.

_____ (2004). **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.* Brasília, DF, jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____ (2007). **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, jun. 2007.

_____. (2013). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. (2014). **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. (2017). **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, fev. 2017.

_____. (2017). **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP**. Indicadores Educacionais. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

CALDART. Roseli Salete (Org). **A educação do campo em movimento**. Porto Alegre: 2000.

_____. **A Escola do Campo em Movimento**. In.: ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castana (Orgs.) **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In.: **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Caderno 4. Brasília: Avaliação Nacional “Por uma educação do Campo”, 2002.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações**. São Paulo: Cortez, 1987.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida & BARRETO, Edna Abreu. **O ensino médio no Estado do Pará segundo as estatísticas oficiais: os impasses das políticas públicas educacionais e os desafios para o século XXI**. Paper do NAIA, 122, agosto de 1999.

CORRÊA, Vera. **As relações sociais na escola e a produção da existência do professor**. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CURY, Carlos. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1995.

DAYRELL, Juarez Tarcísio & CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Relatório final de pesquisa “diálogos com o ensino médio”**. Dezembro de 2002.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (ESFORCE). **Retratos da escola**. V. 11, n. 20, jan./jun.2017. Brasília: CNTE, 2007.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Educação do campo: Contribuições ao debate**. Margens - Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA, vol.4, n. 6 (jan/2009) Abaetetuba/PA: UFPA, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo – política pública – educação**. Brasília: Inera, MDA, 2008, 109p. (NEAD especial; 10).

FONSECA, Maria de Fátima da. **Programa de ação para a juventude**. In: Maria do Socorro Costa Coelho. Et. Al. (Org.) **A estrela de várias pontas: o debate sobre inicial sobre políticas sociais no Pará**. Belém: Editora- Paka-Tatu, 2009.

FONSECA, Maria do Socorro Alencar. **Caminhos descaminhos da história da educação do projeto magistério da terra**. In.: SILVA, Gilmar Pereira da. Et. Al. (Orgs). **Educação do na Amazônia uma experiência**. Belém: EDUFPA, 2007, (p.103-106).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: paz e terra, 1996 (coleção leitura).

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, paz e terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. **A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio.** In: _____; _____. (Orgs). **Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho de educação média e tecnológica.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma.** In.: MUNARIM, Antônio. Et. Al. (Orgs). **Educação do campo: Reflexos e perspectivas.** 2ª. ed. rev., Florianópolis: insular, 2011.

GADOTT, Moacir. **Educação para a cidadania.** São Paulo: 5ª ed. Editora Ática, 2010.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação.** 6º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HENRIQUES, Ricardo & MARANGON, Antônio. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília-DF, fevereiro de 2007.

IBGE (2010). **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2017.

KOPNIN, P. V. **A dialética como logica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. **Dialética do concreto.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. **A escola média: um espaço sem consenso.** In.: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta(Org.). **Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho de educação média e tecnológica.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.** In.: **Cadernos de Pesquisa.** Nº 6. Ação Educativa, 2009, p. 752-769.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org). **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Ensino de segundo grau: trabalho como princípio educativo.** São Paulo: Cortez, 1988.

LAKATOS, Eva & MARCONI, Mariana de A. **Metodologia do trabalho científico.** 6ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1982.

LEFERRE, Henri. **Logica formal/lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. **O Modelo de Competências e a regulamentação da Base Curricular Nacional e de Organização do Ensino Médio.** Revista Trabalho e Educação. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, n. 4, ago./dez.1998.

_____. **Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa.** In.: JAQUELINE MOLL & Colaboradores (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre, RS: ARTMED, 2009.

MARX. **O capital: Crítica da economia política.** V. I. Rio de Janeiro: civilização, Brasileira, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo 2008.

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O século XXI – Socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, editorial, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Alfabetização, diversidade e inclusão.** Secretaria de Educação Profissional e tecnológica, Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Brasília/DF, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB. Nº 1 de 3 de abril de 2002.

MOLINA, M.C. **A constitucionalidade e a justicialidade do direito à educação dos povos do campo.** In.: SANTOS, C.A. **Educação do campo, políticas públicas educação.** Brasília: INCRA/MDA/NAD, 2008.

NETO, José Gonçalves Moreira. **Sistema de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas.** Dezembro, 2008.

NETTO, J. P. **Relendo a Teoria Marxista da História**. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: o Debate Teórico-Metodológico Atual**. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **A política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile**. Linhas Críticas. v.15, n.28, enero-junio. 2009, p. 45-62.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno**. In.: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta(Org.). **Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho de educação média e tecnológica**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia. **Formação do(a) administrador(a) escolar na Unidade SEDUC na Escola (USE) Belém – Pa: Breves notas**. In.: _____. Et. Al. (Orgs.). **Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina**. UFPA/Campus Universitário do Tocantins: Cametá, 2012.

PARÁ (2014). **Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014**. Dispõe sobre a regulamentação e funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no âmbito da Secretária do Estado de Educação- SEDUC, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Belém, 30 de abril, 2014. Cad. 1, pp. 5-6.

_____ (2010) **Plano de Educação do Estado do Pará**. Secretaria de Estado de Educação: Belém, 2010.

PARÁ. **Política de educação básica do Estado do Pará**. Secretaria de Estado de Educação. v. 3. Belém, 2008.

PEIXER, Zilma Isabel. **O entrelaçar dos conceitos de campo de cidade na constituição de territorialidades educacionais**. In.: MUNARIM, Antônio. Et. Al. (Orgs.). **Educação do campo, políticas públicas, territorialidade e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo**. Margens, revista interdisciplinar. Dossiê: formação docente. Vol.10.n.14.jun 2016. (p.187-p.198).

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Filhas das matas: práticas e sabres de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina**. Belém: Açai, 2010.

RAMOS, Marise. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. In.: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta(Org.). **Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho de educação média e tecnológica**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Vandreia de Oliveira; RODRIGUES, Adenil Alves. **Ensino Médio e Juventude: Limites e oferta do ensino público para estudantes do campo**. XXII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Natal/RN, 2014.

SILVA, Drielly Larissa dos Santos. **Universidade do ensino médio**. Portal da educação. Campo Grande, 26 de out. 2012. Disponível em: <<http://www.portaleducação.com.org/pedagogia/artigos/20588/universalização-do-ensino-médio#IXZZ2aWhrxINF>>. Acesso em 10 de jan. 2017.

SILVA, Ezequiel T. **O professor e o combate à alienação imposta**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção da nossa época).

SILVA, Gilmar Pereira da. & BARROS, Oscar Ferreira. **Políticas públicas para o ensino médio do campo no Pará: a definição do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) como política educacional para o ensino médio do campo**. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2014.

SILVA, Gilmar Pereira da. BARROS, Oscar Ferreira. OLIVEIRA, Vandrêia Braga (Orgs). **Políticas de formação, currículo e trabalho para o ensino médio do campo na Amazônia: o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME e sua atuação no município de Cametá – Baixo Tocantins, 2011-2013**. Projeto de Pesquisa financiada pelo CNPQ – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2013.

SILVA, Gilmar Pereira da. **Magistério da Terra: O desafio para a construção de uma nova metodologia para a educação do campo**. In.: _____. Et. Al. (Orgs). **Educação do na Amazônia uma experiência**. Belém: EDUFPA, 2007.

_____. **Trabalho, educação e (des)emprego: o plano de qualificação do estado do Pará**. Dissertação (Mestrado em educação) – UFRN, Natal, 2002.

SOUSA JR., Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

TAVARES NETO, J.G. et.al. **Estudo diagnostico do sistema modular de ensino - SOME**. Belém/Pa, DEME, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Estadual de Pesquisa, Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil**. Grupo de Estudos de Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Trabalho, Docente GETRADO/UFPA. Belém, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: Política e gestão da escola brasileira**: Líber livro, 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO A DIREÇÃO DA 2ª URE – CAMETÁ

INFORMANTE: _____

FORMAÇÃO DE BASE: _____

TITULAÇÃO: _____

DISCIPLINA: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO EDUCAÇÃO BÁSICA: _____

E NO ENSINO MÉDIO MODULAR: _____

MUNICÍPIO: _____ INSTITUIÇÃO/ESCOLA: _____

REGULAMENTAÇÃO E DIRETRIZES DO SOME - URE

(Pontos observados, Organização legal da política; Normas-regimentos que regulamentam o funcionamento do SOME)

- a) Quais as bases legais do Ensino Médio e do SOME como política educacional?
- b) Quais as diretrizes desse Programa no âmbito da SEDUC?
- c) Você conhece a Lei 7.806/14 que regulamenta o SOME? Ela trouxe avanços? Em que aspectos?
- d) Há notícias de discussão e envolvimento da sociedade educacional e/ou civil organizada na elaboração dessa lei ou foi feita de forma centralizada pelo Estado?
- e) Na sua opinião, essa lei apresenta ponto (s) de fragilidade (s) em termos de aplicabilidade? Quais? O que precisa para melhorar?
- f) Se o princípio da educação é o regime de colaboração entre os entes federados (União, estados, municípios e DF) como você avalia os dispositivos legais da Lei 7.806/14 sobre o Termo de Cooperação (TC) no município?
- g) Você conhece o Termo de Cooperação entre Estado e municípios?
- h) Como foi construído no município? Você participou? Quem participou?
- i) Na sua opinião esse Termo de Cooperação está sendo respeitado (transporte, estadia nos circuitos, etc)
- j) O que é circuito no SOME? Quantos são geridos pelo 2º URE? Como se dá e em quantos dias?
- k) O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Sede contempla a especificidade da organização do SOME? Em que aspectos?
- l) Na elaboração deste os docentes do SOME participam?

- m) Quem é responsável pela formação continuada docente nessa política –a escola-sede ou a URE?
- o) Como você avalia o ensino médio modular como política de atendimento da juventude do campo?
- p) No seu entendimento qual a concepção de formação proposta pelo SOME, considerando as orientações oficiais do SOME e os princípios e diretrizes da educação do campo?

APÊNDICE B – DIAGNÓSTICO/BASE DE DADOS QUANTITATIVOS

2ª URE – CAMETÁ

DIAGNÓSTICO/BASE DE DADOS QUANTITATIVOS- URE

Período: (2014-2016):

1) Quantitativo de escolas públicas do ensino médio (campo-cidade) no município de Cametá:

a – Total de escolas na zona rural _____ b – Total de escolas na zona urbana: _____

b – Total de escolas cedidas pelo município para o Ensino Médio/SOME: _____

c – Dependência Administrativa/Características dos espaços:

Prédios públicos (); Barracões () Centros Comunitários; Outros ()

2) Números de matrículas (2014-2016):

a – Matrículas da Educação Básica (Pa) _____

b - Total de matrículas (Pa) do Ensino Médio: _____ zona rural: _____
urbana: _____

c - Total de matrículas do Ensino Médio/SOME/Pa: _____

d – Quantidade de matrículas por município: _____

e - Total de matrículas no município/Cametá do Ensino Médio: _____ zona
rural: _____ urbana: _____

f - Total de matrículas no município/Cametá do Ensino Médio/SOME/Pa: _____

3) Números de docentes (2014-2016):

a – Total de docentes da rede estadual: _____ Efetivos: _____ Contratados: _____

b – Total de docentes da rede estadual no SOME: _____ Efetivos: _____ Contratados: _____

c – Total de docentes da rede estadual na zona urbana do município/ Cametá: _____ Efetivos: _____
Contratados: _____

d – Total de docentes da rede estadual na zona rural do município/ Cametá: _____ Efetivos: _____
Contratados: _____

e – Total de docentes da rede estadual no SOME do município/Cametá: _____ Efetivos: _____
Contratados: _____

f – Formação: (____) Graduação (____) Especialização (____) Mestrado (____) Doutorado

4) Municípios atendidos

a – Relação dos municípios que atuam com o SOME: _____

b – Quantidade de turmas do SOME por município: _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA À DIREÇÃO DA EEEM. PROF^a OSVALDINA MUNIZ

INFORMANTE: _____

FORMAÇÃO DE BASE: _____

TITULAÇÃO: _____

DISCIPLINA: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO EDUCAÇÃO BÁSICA: _____

E NO ENSINO MÉDIO MODULAR: _____

MUNICÍPIO: _____ INSTITUIÇÃO/ESCOLA: _____

REGULAMENTAÇÃO E DIRETRIZES DO SOME - ESCOLA SEDE

(Pontos observados Gestão e financiamento)

- a) Você conhece as Fontes de Recursos Financeiros para a educação na política brasileira?
- b) Você conhece as Fontes de Recursos Financeiros para o Ensino Médio na SEDUC? Quais?
- c) Você conhece como acontece a gestão dos recursos financeiros do Ensino Médio via SEDUC e, em particular para o SOME?
- d) Qual o total de recursos destinados para o Ensino Médio no Pará? E para o SOME, em particular como política de Educação do Campo?
- e) Qual é o valor do custo-aluno-qualidade (CAQ) do ensino médio segundo as discussões políticas? Qual a defasagem desse custo em relação a Lei do FUNDEB – 11.474/2007?
- f) Quais os programas federais além do PDDE que descentraliza recursos destinados ao Ensino Médio?
- g) Os recursos que chegam a escola que administra o SOME – E.E.E.M PROF^a Osvaldina Muniz, no caso de Cametá via PDDE ocorre em que periodicidade e como são aplicados?
- h) Como se dá a cooperação entre a 2^a URE e PMC em relação ao transporte e merenda escolar?
- i) Em relação a estadia do professor nas localidades e vilas quem mantém a 2^a URE ou a PMC?
- j) Qual a relação da URE com o sistema modular?
- k) Há quanto tempo a URE está trabalhando com o sistema modular no município?
- l) Quanto aplicabilidades de recuso no SOME no município de Cametá, o que você sabe?
- m) Quanto aos circuitos como são e como se dá organização e distribuição dos professores para os mesmos?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES

INFORMANTE: _____
 FORMAÇÃO DE BASE: _____
 TITULAÇÃO: _____
 DISCIPLINA: _____
 TEMPO DE ATUAÇÃO EDUCAÇÃO BÁSICA: _____
 E NO ENSINO MÉDIO MODULAR: _____
 MUNICÍPIO: _____ INSTITUIÇÃO/ESCOLA: _____

REGULAMENTAÇÃO E DIRETRIZES DO SOME – PROFESSORES

(Pontos observados Infraestrutura física, recursos pedagógicos e condições de trabalho)

- a) Quanto a infraestrutura das escolas que funciona o SOME (salas de aula, ventilação, questões elétricas e hidráulicas, acervo, quadra livre) qual sua opinião?
- b) Nas escolas dos circuitos onde você atua oferece estrutura física adequada para o processo de ensino-aprendizagem?
- c) Você permanecesse durante todo o circuito ou fica apenas durante a semana na localidade ou vila onde funciona o SOME?
- d) O que você sabe em relação a construção de escolas do ensino médio na zona rural?
- e) Quais os desafios enfrentados quanto ao acesso aos circuitos/escolas do SOME?
- f) Há transporte escolar? Como acontece o deslocamento de professores e alunos?
- g) A escola dispõe de materiais didáticos, científicos e tecnológicos compatíveis com as necessidades do SOME? Quais? Como são disponibilizados e utilizados?
- h) Como você organiza e trabalha o currículo escolar no SOME para o exercício da prática pedagógica?
- i) Qual a metodologia que você utiliza no SOME na prática educativa?
- j) Quantas avaliações ocorrem no SOME? e de que forma você avalia os alunos?
- k) A escola oferece merenda escolar que contemple os alunos do SOME? Com que frequência e qual a qualidade?
- l) Qual a importância da merenda escolar para o funcionamento das aulas e da aprendizagem dos alunos?

- m) Como é a dinâmica de funcionamento do Conselho de Alimentação Escolar –CAE no município onde você atua e como o SOME está representado?
- n) Você conhece o Projeto Pedagógico (PP) da Escola Sede?
- o) Participou da elaboração deste documento?
- p) Você participa dos cursos de formação continuada pelo SOME? Quem os oferta?

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO- CIENTÍFICO

Eu, **BENEDITO NUNES SACRAMENTO**, mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC/UFPA/CAMETÁ, Linha de Pesquisa Educação Básica, Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia, sob matrícula de nº 201627170002, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso de imagens e conteúdo e das entrevistas realizadas junto à _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios. Como garantia da não-estigmatização dos sujeitos fotografados e entrevistados, as imagens serão utilizadas exclusivamente no relatório final da pesquisa, sem causar prejuízo às pessoas e/ou a escola onde funciona o SOME. Os sujeitos entrevistados serão identificados por codinomes ou código para preservar a identidade e com isso garantir o sigilo ético-científico da pesquisa.

Cametá-Pa, ____/____/____

BENEDITO NUNES SACRAMENTO

*Mestrando – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
/PPGEDUC/UFPA/CAMETÁ
Matrícula nº 201627170002*

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – 2ª URE

Eu, _____, declaro ter concordado em participar de forma livre e espontânea, como sujeito informante na pesquisa “Política de Ensino Médio Modular no Pará: Diretrizes, Princípios e Práticas Formativas da Juventude do Campo na Amazônia”, que tem por objetivo analisar o ensino médio modular como política de atendimento da juventude do campo no contexto de Cametá, para identificar a concepção de formação proposta, considerando as orientações oficiais do SOME e os princípios e diretrizes da educação do campo, sob a responsabilidade de Benedito Nunes Sacramento, portador do RG: _____ e do CPF: _____, discente do Mestrado em Educação e cultura, da linha de pesquisa Educação Básica, Tecnologia, Trabalho e Movimentos sociais na Amazônia.

Declaro ter esclarecimento dos objetivos e do procedimento metodológico empregado na pesquisa (materialismo histórico dialético), tendo conhecimento do comprometimento ético e social que a pesquisa científica elucida. Assim como tenho clareza de que informações que forneço como contribuição a este estudo, não apresentam riscos à integridade física ou moral de nenhuma pessoa. Sendo assim, tenho clareza da liberdade ao direito de consentimento e de retirada de minha participação na pesquisa independente do período ou motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa, como também sou ciente que não terei nenhuma despesa, bem como não receberei remuneração pelas informações prestadas.

Assim, finalizo este termo de participação na pesquisa, como sujeito informante na condição de diretora da URE- Cametá e afirmando que concordo com a forma e conteúdo contido na presente redação que ficará redigida em duas cópias; uma para o sujeito informante e a outra para o pesquisador.

Cametá_____/PA_____/de_____2018.

Assinatura do Participante: _____

CPF: _____

Assinatura do pesquisador: _____

CPF: _____

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR DE PROJETO DE PESQUISA – ESCOLA SEDE

A Universidade do Federal do Pará, através de seu aluno **Benedito Nunes Sacramento**, vêm muito respeitosamente convidar você e sua escola a participar de um projeto de pesquisa. É de grande importância que você entenda o significado deste projeto para decidir se deseja ou não participar.

Este termo vem esclarecer para você os objetivos da pesquisa, como ela será feita, e qual a contribuição de sua instituição no projeto. Você deve perguntar qualquer dúvida que tenha. Se tiver dúvidas após o início do projeto, por favor, não deixe de me comunicar, pois estarei habilitado em lhes responder. A sua participação no projeto deve ser voluntária e você pode optar por não participar, sem qualquer prejuízo, a qualquer momento que queira.

Objetivos do estudo – O estudo tem por objetivo analisar o ensino médio modular como política de atendimento da juventude do campo no contexto de Cametá, para identificar a concepção de formação proposta, considerando as orientações oficiais do SOME e os princípios e diretrizes da educação do campo

Procedimentos – O trabalho deve demorar aproximadamente de quinze a vinte minutos por entrevistado. Nós estamos pedindo a participação apenas do diretor e coordenação pedagógica. Primeiro pediremos que o diretor responda participe, respondendo uma entrevista semiestruturada, com perguntas relacionadas ao tema proposto. Pedimos também a colaboração coordenador pedagógica para esclarecer quaisquer dúvidas.

Riscos e desconfortos – Este projeto não apresenta nenhum grande risco para a sua escola ou e integridade física e moral, pois as questões levantadas são de cunho pessoal e de seu cotidiano escolar. Sua informação e de sua instituição serão mantidas absolutamente confidenciais. Apenas os membros do projeto terão acesso a estas informações.

Benefícios – Os benefícios para os participantes desta pesquisa e conhecer a realidade das condições do ensino do ensino médio modular que atende a juventude do município de Cametá e a sua participação e da sua instituição nos ajudará a entender melhor as condições do mesmo município. Ao final da pesquisa os resultados das informações coletadas serão divulgados para a comunidade escolar, além de ser publicado em revistas e em outros meios de comunicação.

Você foi informado/leu, teve suas dúvidas esclarecidas e concorda/autoriza a sua participação no projeto? Caso positivo, por favor, assine ou marque abaixo.

Data: ____/____/2018 ID _____ Escola |_|_|

Assinatura: _____
(Diretor)

CPF: _____

Assinatura: _____
(coordenação pedagógica)

CPF: _____

Assinatura: _____
(Pesquisador)

CPF: _____

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – PROFESSOR

Tema: Política de Ensino Médio Modular no Pará: Diretrizes, Princípios e Práticas Formativas da Juventude do Campo na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

Endereço de contato:

Telefone: (91) 98418-4618. **Endereço eletrônico:** gpsilva@ufpa.br

Orientando: Benedito Nunes Sacramento

Endereço de contato:

Telefone: (91)91360721. **Endereço eletrônico:** benedito_nunes@hotmail.com.

Você está sendo convidado a participar deste trabalho de conclusão curso de mestrado acadêmico em Educação e Cultura. É importante que você entenda o significado deste trabalho para decidir se você deseja ou não participar. O estudo tem por objetivo analisar o ensino médio modular como política de atendimento da juventude do campo no contexto de Cametá, para identificar a concepção de formação proposta, considerando as orientações oficiais do SOME e os princípios e diretrizes da educação do campo, para assim poder construir um quadro diagnostico do mesmo para compartilhar futuramente os resultados em congressos, encontros ou revistas científicas e comunidade em geral. Por isso a sua participação é de significativa importância para este estudo.

Eu, _____, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de material para a mesma.

Cametá/Pa, ____/____/2018.

Assinatura do Participante: _____

CPF: _____

Assinatura do pesquisador: _____

CPF: _____