

**Universidade do Estado do Pará  
Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado**



Conceição de Nazaré de Moraes Brayner

**Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir  
das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas  
Escolas do Campo no Pará**

Belém/PA

2013

Conceição de Nazaré de Moraes Brayner

**Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir  
das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas  
Escolas do Campo no Pará**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação  
no Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Josefa de Souza  
Távora.

Belém/PA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na publicação  
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

---

Conceição de Nazaré de Moraes Brayner

Sistema de Organização Modular de Ensino: um estudo avaliativo da organização do trabalho pedagógico no ensino médio do meio rural. / Conceição de Nazaré Brayner. Belém, 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará - UEPA. Belém, 2012. (137 f).

Orientadora: Maria Josefa de Souza Távora.

1. Ensino Médio Modular 2. Trabalho Pedagógico 3. Educação no meio rural  
I. BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes (Orientador) II. Título.

---

Conceição de Nazaré de Moraes Brayner

**Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir  
das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas  
Escolas do Campo no Pará**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Educação no  
Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

Data de Defesa: 06/12/2013

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_ - Orientadora

Prof<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Maria Josefa de Souza Távora  
Dr<sup>a</sup>. em Educação pela Universidade Estadual Paulista  
Pós-Dr<sup>a</sup> em Educação pela Universidade Pontifícia Católica do Rio de Janeiro  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Membro Interno

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças da Silva  
Dr<sup>a</sup>. em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Membro Externo

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Georgina Negrão Kalife Cordeiro  
Dr<sup>a</sup>. Em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Universidade Federal do Pará.

Belém/PA

2013

A minha família e  
a todos os profissionais da  
Educação que lutam pelo direito à  
educação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Jesus, meu rei, minha inspiração, minha força, meu intercessor, meu conselheiro de todas as horas.

A minha mãe, irmãos e, principalmente, meus filhos Wilson, William e Wilton pelo apoio em todas as etapas de minha vida e compreensão de minha ausência em muitos momentos alegres e difíceis de nossa família. Agradeço a Deus por ter vocês na minha vida.

A Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, pela oportunidade de crescimento profissional, confiança e auxílio financeiro, que muito contribuiu na pesquisa, na minha participação em eventos científicos e aquisição de acervo acadêmico.

Ao meu Coordenador na SEDUC, Prof<sup>o</sup> Dr. Licurgo Peixoto de Brito, a quem agradeço o apoio e incentivo para a conquista deste nível acadêmico. Grata pelas contribuições na Qualificação.

As Professoras Maria das Graças da Silva e Georgina Kalife pelas contribuições que muito enriqueceram este estudo.

Aos professores do Mestrado: Anchieta, Nilda Bentes, Graça Silva, Albêne Lins, Pedro Sá, Maria de Jesus, Tânia Lobato, Marta Genú, Maria Betânia Albuquerque, Maria do Socorro França, Maria do Socorro Cardoso e Ivanilde Apoluceno, Denise Simões, Emanuel e Maria Josefa Távora, que contribuíram com conhecimentos científicos e éticos para minha formação nas disciplinas das quais participei no Mestrado.

Em especial, à minha Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Josefa de Souza Távora, que Deus colocou em minha vida. Jamais esquecerei suas palavras na Qualificação “Admiro seu encantamento pela educação” Sou grata por seu amor, amizade, companheirismo e contribuição epistemológica. Seu testemunho me proporcionou ter ousadia no estudo da organização do trabalho pedagógico.

A você, Educador agradeço a atenção, não espere para amanhã, veja hoje o que pode ser melhor no seu gesto, na sua palavra e no seu caminhar. Sempre terá um aluno lhe observando para aprender algo, e se não tiver, Deus estará olhando e lhe treinando para utilizar os princípios e ferramentas cristãs na educação. Tenha um excelente estudo.

## RESUMO

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. **Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém.

A pesquisa (Estudo de Caso) tem como lócus a Escola Municipal Álvaro Vargas de Araújo, que se localiza na Vila de Boa União – Igarapé Mirim/PA e acolhe o sistema modular de ensino médio - SOME, compartilhando a gerência do projeto com a Escola Sede da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC. O estudo fundamenta-se num referencial teórico na perspectiva histórico-crítica e parte da premissa de que o projeto SOME se relaciona com a educação do campo e deve buscar caminhos para esse diálogo, e assim pretende: (a) Refletir o trabalho do Sistema de Ensino Modular pontuando aspectos inerentes à gestão do projeto político-pedagógico, com base nos princípios previstos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; (b) Analisar o processo ensino-aprendizagem considerando algumas implicações que derivam dos princípios da Educação do Campo. Os sujeitos são: alunos e professores do SOME, utilizando-se de técnicas tais como: entrevistas semi-estruturadas e questionário. A pesquisa aponta para o pressuposto de que educadores e educandos devem participar da construção do Projeto Político-Pedagógico, fortalecendo a identidade da escola do campo, que se caracteriza pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade. Os resultados revelam a preocupação dos professores com as taxas de evasão no Sistema e a necessidade de garantir o acesso dos jovens ribeirinhos à escolarização e conclusão da educação básica, além disso, os alunos apontam para perspectivas de trabalho ou continuidade de estudos. Os relatos de professores destacam: 1- as condições de trabalho do professor (escassez de recursos didáticos e tecnológicos, falta de acompanhamento pedagógico, etc.); 2- a necessidade de formação continuada de professores para o trabalho com disciplinas de carência e atendimento de exigências sociais; 3- A importância da realização de encontros para discussões teórico-metodológicas sobre as bases curriculares do Ensino Médio e a Educação do Campo. Os alunos pontuam a expectativa de a escola ser regular, dispor de oportunidades para continuidade de estudos e alternativas de trabalho para o sustento de suas famílias.

**Palavras-chave:** ensino médio modular; educação do campo; escola ribeirinha.

## ABSTRACT

BRAYNER, from Nazareth of Conception Society. An evaluative study of high school modular Para from the Operational Guidelines for Basic Education in Schools Field. 2012. 137f. Dissertation ( Master of Education ) - University of Pará, Belém.

The research (Case Study) is the locus Municipal School Vargas Álvaro Araújo, located in Vila Boa Union-Igarapé Mirim/ PA and welcomes the modular high school - SOME sharing project management with the School headquarters of the State Department of Education - SEDUC. The study is based on a theoretical framework in the critical-historical and assumes that SOME project relates to the field of education and should seek ways to this dialogue and therefore intends perspective: ( a ) reflect the work of the System Modular teaching punctuating aspects of managing the political-pedagogical project, based on the principles set out in the Operational Guidelines for Basic Education in Field Schools; ( b ) analyze the teaching -learning process considering some implications that derive from the principles of Rural Education. The subjects are: SOME students and teachers, using techniques such as semi-structured interviews and questionnaires. The research points to the assumption that educators and students to participate in building the Political-Pedagogical Project, strengthening the identity of the field school, which is characterized by its commitment to the issues inherent in its reality. The results show the concern of teachers with dropout rates in the system and the need to ensure access to schooling of young riparian and completion of basic education, in addition, students point to job prospects or continuing studies. Reports of teachers emphasize: 1 - working conditions of teachers ( lack of educational and technological resources, lack of pedagogic supervision , etc.). 2 - the need for continuous training of teachers to work with disciplines grace and meeting social demands; 3 - The importance of conducting meetings to theoretical and methodological discussions about curriculum bases of Secondary Education and Rural Education. Students punctuate the expectation of the school is regular, have opportunities to continue their studies and work alternatives to support their families.

**Keywords:** modular high school; rural education; riverside school.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CNE - Conselho Nacional de Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

DEMP – Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FEP – Fundação Educacional do Pará

FC – Formação Continuada

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFPA – Instituto Federal do Pará

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN/LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgadas na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

MAC – Escola Estadual Manoel Antonio de Castro (Igarapé-Miri)

MEC – Ministério da Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação Docente

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCCR – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (Pará)

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

PTA – Plano de Trabalho Anual

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

URE – Unidade Regional de Educação

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

UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

## LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E MAPAS

TABELA I - Número de Matrículas no Ensino Médio Regular e População Residente de 15 a 17 Anos de Idade – Brasil – 2007-2012.	57
TABELA II – Dados da Educação no Pará	58
TABELA III – Evolução do SOME de 2006 a 2010	59
TABELA IV - População Municipal de Igarapé-Mirim – Comparativo urbano x rural	82
TABELA V – Estrutura de Ensino por Blocos de Disciplinas	83
GRÁFICO I Demonstrativo da Evolução de Matrículas no Ensino Médio no Pará - 2006 a 2010.	59
MAPA I Mapa Hidrográfico de Igarapé-Mirim/PA, IDEPLAN (2010).	71

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO SOCIAL: os caminhos da pesquisa</b> .....	17
<b>2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: dimensões do fazer pedagógico nas escolas de Ensino Médio</b> .....	30
2.1 Escola: imaginário social e intencionalidade política.....	31
2.2 Currículo Escolar: um projeto de emancipação ou hegemonia social.....	39
2.3 Ensino-Aprendizagem: o sujeito aluno e o sujeito professor.....	45
2.4 Diretrizes e finalidades do ensino médio .....	51
<b>3 DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO: Projeto Institucional, educação ribeirinha e trabalho pedagógico na diversidade cultural</b> .....	61
3.1 O Projeto Institucional das Escolas do Campo.....	63
3.2 Princípios que orientam a proposta pedagógica da Educação do Campo.....	66
3.3 Educação e População Ribeirinha.....	68
3.4 Algumas implicações para o trabalho pedagógico que derivam dos princípios da educação do campo.....	72
<b>4 SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO – ASPECTOS QUE AFIRMAM E/OU CONTRARIAM AS DOEBEC NA ESCOLA RIBEIRINHA</b> .....	80
4.1 A experiência do Sistema Modular de Ensino – SOME.....	80
4.2 Aspectos que afirmam e/ou contrariam as DOEBEC no SOME.....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104
<b>APÊNDICES</b> .....	115

## INTRODUÇÃO

O presente estudo constitui a análise da organização e gestão do trabalho pedagógico no Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/PA, implantado em 1982 e funcionando até os dias de hoje na oferta de módulos disciplinares do ensino médio a jovens e adultos, alcançando segundo a Diretoria de Ensino Médio da SEDUC, em 2012, 98 municípios e 450 localidades, um quadro funcional de 1.361 docentes (970 efetivos e 391 temporários) e aproximadamente 33.081 alunos matriculados em todo o Estado.

O interesse por esse objeto nasceu da minha experiência profissional como Técnica da Secretaria Adjunta de Ensino na SEDUC e também como Docente no curso de Pedagogia, o que proporcionou interagir mais de perto com os sujeitos do campo, sendo comum em seus relatos: as limitações, anseios, lutas, perspectivas e esperança de melhorias na educação. Em especial, os depoimentos dos jovens estudantes, quando falam sobre a possibilidade de estudar e melhorar de vida sem sair de sua comunidade, vendo no SOME a possibilidade de alcançar esse intento.

O SOME vem se ampliando significativamente no Estado e atende principalmente, o jovem-adulto em busca de conclusão da Educação Básica, que não deseja sair de sua localidade ou não dispõe de recursos para tal situação. Pensado inicialmente como uma política “transitória”, permanece para muitas localidades interioranas, como a única estratégia de cursar o Ensino Médio. Precisa levar em conta a realidade do campo, com características peculiares e projetos de vida de homens e mulheres, construídos dentro de uma determinada cultura, bem como, a legislação específica como: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, documento que traduz as conquistas desses povos e apresenta princípios organizadores para a gestão do trabalho pedagógico.

Trata-se de um projeto estadual, com professores vinculados ao Estado, que se operacionaliza, em muitos casos, na escola municipal, ocasionando orientações de ambas as redes para a gestão e organização do Sistema. O SOME insere-se no meio campesino, com o deslocamento dos professores para as localidades, objetivando trabalhar com e para os sujeitos do campo, propondo que o jovem estude e permaneça em sua comunidade, o que suscita uma questão a ser

norteadora da pesquisa: o Sistema trabalha para reafirmar a memória e anseios coletivos da comunidade campestre, refletindo os princípios da identidade, diversidade e sustentabilidade previstos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ou ao contrário, sinaliza para o futuro do jovem em áreas urbanas?

Em vista de tantos movimentos que denunciam as injustiças sociais históricas da educação no campo, é que partimos do princípio de que o meio campestre, possui características próprias que o diferenciam da sociedade urbana, as quais devem ser consideradas pelos planejadores da educação, para que a educação levada a efeito, nesse meio, seja eficaz no alcance de seus objetivos. Os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Este estudo objetiva analisar a gestão do trabalho pedagógico e o processo ensino-aprendizagem do SOME à luz dos princípios e procedimentos apontados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Após dez anos de implantação das Diretrizes Operacionais (2002 – 2012), ainda precisamos contribuir com estudos e pesquisas acerca da educação do campo no Pará, considerando a complexidade do sistema educacional, bem como, as demandas dos povos campestres, no sentido de fazer educativo articular-se com os projetos e anseios da população, neste caso, ribeirinha.

O Município Paraense de Igarapé-Miri foi escolhido para este estudo, por ser um dos pioneiros na implantação do projeto SOME e representar bem a presença de comunidades ribeirinhas, além de conter, número significativo de estudantes da rede estadual no Ensino Médio, com 2.156 alunos matriculados (SEDUC - 2012). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), o município de Igarapé-Miri tem 58.023 habitantes sendo que 54,8% moram na zona rural, muitos destes às margens dos rios, igarapés e furos, como é o caso dos alunos sujeitos desta pesquisa.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Álvaro Vargas de Araújo, lócus da pesquisa, localiza-se no Rio Murutipucu, na zona rural do Município e acolhe a comunidade somista, disponibilizando sua estrutura (salas de aula) para o atendimento dos alunos da rede estadual. A escola possui uma equipe gestora que administra o funcionamento do SOME Municipal e Estadual. Trata-se de uma comunidade ribeirinha que vive da pesca e do plantio e colheita do açaí e é tida como referência para as demais localidades na gestão do modular, além de possuir um barracão, que acolhe as diferentes comunidades escolares nos eventos programados.

O ensino médio é foco deste estudo, uma vez que apresenta uma dívida com a população para a conclusão da educação básica e deve contribuir no

enfrentamento da exclusão social, fortalecendo práticas ligadas à educação para a diversidade cultural, além de combater desigualdades, refletida nos índices de pobreza da região, apontando para a necessidade de maior atenção, por parte, das políticas educacionais. O Ensino Médio paraense vem apresentando também altas taxas de evasão e repetência, com um índice de 20,8% (SEDUC/PA, 2012), revelando para a educação do campo, entre tantos fatores, ausência de sentido prático para a continuidade dos estudos, além das dificuldades dos jovens em conciliar o estudo com a necessidade de trabalhar na propriedade agrícola de sua família.

Em relação ao Ensino Médio Brasileiro, o MEC/Inep/Deed, declara: que em 2008, dos 3,3 milhões de jovens entre 15 a 17 anos que ingressaram no E.M. apenas 1,8 milhão concluíram este nível em 2010. Segundo dados Pnad (IBGE), 50,2% dos jovens de 19 anos concluíram o E.M. em 2009, índice que cai para 36,6% quando se consideram apenas os Estados da Região Norte. No Pará, a taxa de rendimento no E.M. está assim disposta: Aprovação: 68,9%; Reprovação: 11,9% Abandono: 19,2% e Distorção Idade-série é de 59,2%. (MEC/Inep/Deed, 2010).

A melhoria da qualidade de vida, os impactos sociais e educacionais advindos de investimentos a serem feitos na qualificação do jovem, só reforça a ideia de que educação possui projeto com dimensões: política e humana, pressuposto que tem sido sublinhado por diversos autores. Por exemplo: Paulo Freire ao colocar a ênfase na natureza política e na centralidade dos aspectos culturais e sociais da educação, teve um enorme impacto em muitos países. E foi mais tarde ele próprio quem reformulou essa ideia escrevendo que a educação é ação política. Hoje, as transformações econômicas, sociais e políticas determinaram formas diferentes de olhar o fenômeno da educação, mas, as situações de desigualdades e de exclusão social em nível mundial sugerem uma perspectiva ainda mais crítica a ser mediada pela escola.

Há uma diversidade de questões inquietando educadores sobre as quais tornam-se urgente interrogarmo-nos nestes tempos contemporâneos, sem ter a intenção de esgotá-las neste estudo, como por exemplo: o que na prática pedagógica contribui para a construção de um mundo mais igualitário e com justiça social? – quais são os princípios e procedimentos da educação para a cidadania? por que o PPP não reflete o fazer pedagógico com retratos de suas conquistas e limitações? os jovens residentes no campo, ficam sujeitos a programas e currículos pré-estabelecidos, sem direito à autoria e à criatividade? as metodologias propostas durante as aulas são organizadas pelos professores a partir de processos de formação continuada? os conteúdos escolares estão vinculados aos diferentes saberes culturais? a escola básica nega ou revela a identidade dos sujeitos do campo? São questionamentos presentes em no dia a dia de educadores camponeses que farão emergir a esperança no poder transformativo da educação.

Em decorrência das DOEBEC ocorreram discussões das teorias pedagógicas e enfoques metodológicos para fortalecer os movimentos da Educação do Campo. Contudo, a questão ainda exige contribuições epistemológicas, para fortalecer

concepções acerca do que deve ser uma escola do campo no Brasil, consideradas as especificidades do estágio de desenvolvimento brasileiro e a concepção de sociedade que se pretende, a partir do que derivará sua proposta pedagógica. Além disso, será de grande valia para os pesquisadores da área de educação que se descubra a viabilidade de um modelo específico de escola para uma realidade específica como a do campo. Considerando também o tempo de operacionalização do projeto, a importância do objeto advém da possibilidade de identificar pontos críticos da proposta pedagógica do SOME e as possíveis causas desses pontos críticos, para que possamos apontar caminhos para seu aprimoramento.

Esta dissertação estrutura-se em quatro capítulos, nos quais se expõe o estudo e os resultados da pesquisa, tendo em vista atingir os objetivos propostos.

Na introdução apresentam-se as motivações do estudo, seguida do primeiro capítulo, com considerações sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, a fim de apresentar: questão norteadora, objetivos, orientações para o trabalho do pesquisador, dimensões de análise e considerações preliminares.

No segundo capítulo, discorre-se sobre os pressupostos que norteiam a construção do Projeto Político-Pedagógico, explorando as dimensões do trabalho educativo, o papel da escola como instituição social, o currículo escolar, o processo ensino-aprendizagem e avaliação, bem como, as finalidades e os enfoques pedagógicos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Alguns princípios pedagógicos previstos nas Diretrizes Operacionais de Educação Básica nas Escolas do Campo são discutidos no terceiro capítulo, de modo a explicitar parâmetros do projeto institucional e apontar premissas da ação pedagógica nas escolas do campo.

O quarto capítulo trata da análise dos dados coletados, relacionando alguns aspectos que afirmam ou contradizem as DOEBEC na gestão e trabalho pedagógico do SOME, identificando pontos críticos e ações que venham fortalecer o desenvolvimento de projeto de educação voltado à população ribeirinha.

Nas considerações finais trazemos proposições e observações considerando resultados, análises dos dados de documentos e relatos dos entrevistados. As proposições apresentadas devem pautar discussões para implementação de políticas públicas pelas Instituições governamentais, debates nos Fóruns de Educação do Campo, Encontros de formação dos professores do SOME e da



comunidade escolar para servirem de subsídios a novas pesquisas e experiências de SOME.

A luta pela educação do campo deve ser uma luta contra a hegemonia e só pode ser travada com muita força coletiva. Espera-se que os resultados da pesquisa possibilitem refletir o trabalho pedagógico desenvolvido por meio do SOME nas escolas do interior do Estado, propondo meios para favorecer a construção de um projeto de vida na comunidade, referendados em currículos que tratem dos direitos humanos, como também, nos referenciais de cultura e trabalho, bens e serviços característicos dessas comunidades, e ainda possa subsidiar instituições formadoras a organizarem estudos e pesquisas para a educação paraense.

## **1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO SOCIAL: OS CAMINHOS DA PESQUISA**

O Sistema de Organização Modular de Ensino é requisitado por muitas prefeituras paraenses até hoje, com o objetivo de garantir principalmente, o Ensino Médio para populações de comunidades campesinas, onde não dispõem do sistema regular de ensino por questões relacionadas: às grandes distâncias do extenso território do Pará, difícil acesso geográfico e número de alunos insuficiente que justifiquem a criação da escola regular. O Pará é o segundo maior estado do Brasil e se situa na região Norte. Acerca da Educação Básica paraense, assim como a nacional, se divide nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e demais modalidades previstas na legislação. De acordo com dados do Mec/Inep/Deed 2012, o maior número de professores está localizado na zona urbana, embora o maior número de alunos esteja na zona rural.

Com a proposta de ensino a adequar-se às realidades das comunidades campesinas – ribeirinhas, de planalto e várzeas – o SOME busca garantir o direito à Educação Básica, apresentando uma característica de provisoriedade. Surge em 1982 sob a coordenação da Fundação Educacional do Pará – FEP, com os seguintes objetivos: “expandir as oportunidades de Educação Básica; interiorizar a educação; fixar o homem na região em que vive; democratizar o 2º grau, oferecer ao homem do campo condições de participação no processo de mudanças nas políticas sociais; melhorar o nível de vida e bem estar social da comunidade e ampliar o mercado de trabalho para o profissional da educação”.

Segundo registros da SEDUC, no primeiro momento de implantação, foi priorizado o curso de Magistério na intenção de formar professores para o trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental. No segundo momento, houve expansão com os cursos de Contabilidade, Administração, Ciências Humanas e Ciências Biológicas, procurando atender solicitação e demandas dos municípios (SEDUC-PA, 2008). A organização e funcionamento do sistema na ocasião previa o deslocamento do professor da cidade para o interior, a fim de ministrar sua disciplina no período previsto para o módulo, hospedando-se em cada localidade, tendo o docente que cumprir a carga horária e passar o conteúdo necessário à formação pretendida.

De acordo com Oliveira (2001), o projeto de ensino modular foi implantado com base nos parâmetros da Lei 5.692/71, baseando-se no Art. 2º, parágrafo único que estabelece: “a organização administrativa didática e disciplinar de cada estabelecimento será regulada pelo regimento aprovado pelo órgão próprio do sistema e normas fixadas pelo Conselho de Educação”. E segue nos artigos 43, alínea a e 64 declarando que cabia aos Conselhos de Educação “autorizar experiências pedagógicas com regimes diversos”. (BRASIL, Lei 5.692/71). Premissas que possibilitaram à FEP aprovação das Normas Regulamentares para o SOME, assegurando a validade desses estudos.

Principalmente a partir de 2002, o trabalho do SOME sofre pressões de caráter político e pedagógico, advindas das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, que explicita princípios e procedimentos para articular a Educação do Campo às Diretrizes Nacionais, (Resolução CNE/CEB nº1. De 3 de abril de 2002). O campo é um lugar de educação e vida com reconstrução de conhecimentos, de fato, “o que os une é a preocupação com uma educação que valorize os sujeitos sociais e sua cultura, que produza conhecimentos com uma função social focalizada no benefício e transformação da sociedade (SOUZA, 2006, p. 70)”. Reestruturar-se a partir das novas demandas deve ser o principal objetivo do sistema, visando responder às necessidades de caráter político, social e educacional.

O funcionamento do sistema implica em planejamento, definição de metodologias de trabalho, temas de projetos e diálogos com as comunidades camponesas, para sistematização de diagnoses e planos de ensino, que permitam o reconhecimento do potencial da região e demais prioridades, e ainda, a valorização dos saberes culturais e a construção da proposta de uma escola que revele as identidades e subjetividades dos sujeitos e suas diferentes culturas, representações e imaginários sobre a realidade.

A pesquisa configura-se em um Estudo de Caso com auxílio de pesquisa exploratória e documental e técnicas tais como: entrevistas semi-estruturadas e questionário para a colheita de dados com professores e alunos do sistema respectivamente. No estudo, foram utilizadas produções teóricas que focalizam as dimensões do fazer educativo, tais como: concepções de escola, currículo e ensino-aprendizagem, Diretrizes Operacionais e outros referenciais que investigam o

contexto amazônico/ribeirinho em relação aos aspectos sócio-educacionais e culturais.

A opção metodológica do estudo se fundamenta então na pesquisa qualitativa, pois, propõe perceber a realidade social do SOME, como algo composto de múltiplas representações germinadoras de valores e papéis sociais na cotidianidade de alunos e professores. Para Brandão (2003, p. 186) o *qualitativo* “é uma escolha fundada em uma leitura teórica, é um estilo de relacionamentos, é uma abordagem de fenômenos (de pessoas, da sociedade, da história, da cultura, da vida)”.

Com relação à pesquisa qualitativa, Gamboa (2002, p. 43), diz que nesta abordagem o pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações. Tarefa esta, realizada segundo uma compreensão interpretativa e primeira ordem de interpretação das pessoas, expressa em sua linguagem, gestos etc. Lembra ainda que o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá à sua ação.

Para Flick (2004, p.22), a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Segundo o autor, os pontos de vista subjetivos, são um primeiro ponto de partida. Ele destaca ainda que esta possui uma variedade de abordagens distintas que são resultado de diferentes linhas de desenvolvimento na sua história. Para Lüdke (2001, p. 47), a pesquisa dita qualitativa, para se fazer conhecer, depende inteiramente do relato do pesquisador. Para a autora, se ele não for bem feito, fica comprometido todo o conhecimento da própria pesquisa, por mais cuidadoso que tenha sido seu desenvolvimento.

Dessa forma, vale dizer que a pluralidade de abordagens metodológicas faz com que precisemos a cada instante reanalisar criticamente os caminhos trilhados, principalmente quando se trata de levar em conta a exigência de um estudo sério e minucioso. E isso implica também considerar que “os métodos não são neutros, eles carregam implicações e pressupostos que condicionam o seu uso, conduzindo a determinados resultados” (GAMBOA 2002, p. 78). Esse autor lembra que é preciso ter sempre em mente que não existem receitas ou normas preestabelecidas que possam orientar seguramente o trabalho do pesquisador. As decisões muitas vezes precisam ser tomadas com muito cuidado, ao longo do caminho, na medida em que cada problema vai se apresentando.

Teóricos como Pádua (2000) e Minayo (1993) afirmam que as pesquisas qualitativas se preocupam com os processos e as relações sociais, amparados por motivações, crenças, valores, representações sociais, atitudes e hábitos que permeiam a rede de relações sociais. Portanto,

Essa abordagem é utilizada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema [...], uma vez que busca levar em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, numa visão holística dos fenômenos (GRESSLER, 2004, p. 43).

Neste estudo o trabalho pedagógico do professor no SOME é o foco; por isso, é importante perceber como eles interpretam e realizam esta ação, já que o significado que eles atribuem é fundamental para esta investigação. Nesse sentido, Ghedin e Franco afirmam que:

É fundamental que a pesquisa qualitativa considere o ponto de vista do sujeito pesquisado, mas não basta a coleta de falas e discursos do pesquisado; deve-se haver depuração crítica, contextualização, identificação e diferenciação dos diversos aspectos: a fala que se esconde, a que denota, a que veio a atender à expectativa do pesquisador, entre outras dificuldades (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 124).

Busca-se também indagar e compreender sobre o quanto a escola se movimenta para avançar de conteúdos programáticos e de uma metodologia tecnicista de reprodução de saberes acumulados para uma educação que estimule o pensamento crítico, fazendo com que o aluno cresça em consciência e perceba situações onde se realizam as precárias condições humanas que deformam e desumanizam o ser, e neste caso, reconhecer as identidades culturais, como intrínsecas ou não, no projeto institucional da escola do meio rural.

Ao refletir sobre as orientações que encaminham este estudo, entendemos que quando o interesse crítico emancipador subsidia qualquer pesquisa, a atividade intelectual reflexiva se organiza para desenvolver a crítica e alimentar a *práxis*<sup>1</sup> (teoria e prática), e esta poderá transformar o real e libertar o sujeito dos diferentes condicionamentos e situações em que possa estar inserido. O interesse

---

<sup>1</sup> Entendido aqui como um conjunto de atos de um sujeito ativo que modifica uma determinada matéria-prima que lhe é exterior, cujo resultado é um produto no qual são incorporadas alterações durante o processo. Para Marx, *práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade (PIMENTA, 2006, p. 86).

emancipatório se insere nas correntes que buscam superar tanto o trabalho alienado como as relações de exploração do homem pelo homem. Nesse sentido, com base nos interesses que orientam a produção do conhecimento, podemos caracterizar o enfoque científico que iremos adotar nesta pesquisa como crítico-dialético.

O enfoque crítico-dialético<sup>2</sup>, de acordo com Machado (1991), trata de apreender o fenômeno em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos. “Busca compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades.” Para este enfoque o homem conhece para transformar e o conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade; questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e procura revelar as contradições que potencializam a ação transformadora. O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras.

Falar de educação e neste caso, falar de Ensino Médio Modular no campo paraense é falar das relações do ser humano com o outro, com a natureza e com o mundo. Na interação dos sujeitos no SOME, a ação pedagógica realizada por professores e alunos, revela as múltiplas relações dialéticas que existem neste contexto. Educar no campo e no contexto das comunidades ribeirinhas é considerar as identidades, as histórias de vida e os aspectos sócio-culturais relevantes na construção de uma sociedade mais humana. Kosik (1976) já destacava que: A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não é uma coisa qualquer, e, na verdade, não é nem mesmo uma coisa: a “coisa em si”, de que trata a filosofia, é o homem e o seu lugar no universo (KOSIK, 1976, p. 230).

O homem/mulher ribeirinho vive das manifestações culturais da Amazônia e de suas relações com o trabalho, o que deve ser tema relevante de investigação para a pedagogia, considerando-se que a relação que os educandos estabelecem com o saber construído no seu cotidiano social é ressaltada por Freire (1995, p. 110), como fundamental ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. “Abrir-se à

---

<sup>2</sup> A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante [...] (CURY, 1985, p. 13). Para Konder (2006, p. 8), dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.

alma da cultura é deixar-se molhar-se, ensopar das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência”. A investigação do ponto de vista crítico dialético será capaz de estabelecer as mediações entre o contexto de reformas educacionais e sua expressão no trabalho pedagógico para as populações do campo, evidenciando princípios e eixos orientadores da prática docente que permeiam as concepções de educação, cultura e trabalho.

Segundo Machado (1991, p. 88-89), para Marx e Engels o trabalho e a educação são concebidos como integrantes de um único processo em que teoria e prática se articulam. Então, *práxis* significa a relação entre a teoria e a prática, entre o pensar e o agir sobre uma realidade buscando sua transformação. E essa transformação é sempre orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade das sociedades e da humanidade como um todo que, em seu projeto, tende a superar as relações de domínio e de exploração do homem.

Ao conhecer os procedimentos administrativos para implantação do SOME, observa-se que sugere uma grande oportunidade para discutir pautas e referenciais a serem adotados na educação do campo. No embate mais amplo, as contradições se fazem presentes, pois, no âmbito da política, estas se relacionam diretamente com as reformas educacionais e, conseqüentemente trazem implicações para a educação campestre, e assim, nesta investida, visualizávamos o próprio movimento dialético da realidade e suas mediações no PPP.

Tendo em vista os objetivos propostos neste trabalho, a abordagem metodológica “Estudo de Caso”, permitirá maior aprofundamento na análise da questão. O Estudo de Caso, segundo Goode e Hatt (1968), citados por Lüdke e André (1986, p. 17), é o estudo de “uma unidade dentro de um sistema mais amplo”, em que o interesse se incide, portanto “naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente, venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”.

A opção pelo Estudo de Caso, na presente pesquisa, foi por se tratar de uma escola que sedia o SOME, unidade de análise desta dissertação, de um caso “similar a outros, mas ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 17). Este trabalho, portanto, é o resultado de estudo metódico de uma situação concreta, identificando-se a problemática da especificidade do ensino modular no campo com o objetivo de chegar a um

diagnóstico e, a partir daí, apresentar sugestões para a elaboração de um programa norteador de situações semelhantes.

Alguns autores consideram o Estudo de Caso um modelo metodológico limitado em suas possibilidades, já que impossibilita a generalização dos resultados. Porém, segundo LÜDKE & ANDRÉ (1986), “a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular” Assim, completam esses autores que:

O objeto de estudo é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não ser ‘típico’, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco” (p. 21).

Foram, portanto, estas as preocupações que acompanharam o desenvolvimento de todo este trabalho: definição de forma mais precisa do objeto de estudo, destaque de pontos críticos nele existentes, compreensão da manifestação dos problemas detectados e relatos da realidade de maneira completa e objetiva.

O objeto de estudo da presente pesquisa – a gestão do trabalho pedagógico e o processo ensino-aprendizagem do SOME na Escola Álvaro Vargas de Araújo, constitui uma totalidade e deve ser percebida como tal. No entanto, não se pode ter a compreensão crítica de uma totalidade sem a compreensão de interação entre as partes que a compõem. Torna-se necessário, então, na investigação de determinada situação, o isolamento de suas parcialidades, bem como a seleção daquelas que contribuem essencialmente para a compreensão de tal situação.

De acordo, portanto, com os objetivos a serem alcançados e com o referencial teórico proposto no presente estudo, foram selecionadas as seguintes dimensões de análise, que constituem as parcialidades do objeto de estudo e as dimensões do trabalho pedagógico do projeto SOME com base nos princípios apontados pelas DOEBEC:

1. Concepção de escola que evidencie a diversidade cultural;
2. metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos ribeirinhos;
3. A interdisciplinaridade como princípio do trabalho pedagógico;



4. A problematização da realidade do campo com vistas à construção de projetos alternativos de desenvolvimento rural sustentável.

Diante dessas dimensões pretende-se tratar o sistema modular na escola dos ribeirinhos, como espaço de educação e cultura dos sujeitos, que reúne história, conhecimentos, fatos, personagens, saberes, poesias, imaginários e representações que produzem uma trajetória de novas aprendizagens. O contexto realça a religiosidade, o diálogo do homem com a natureza (rios) e com seus pares, a economia e a exploração dos recursos advindos dessa terra, hoje, destacando-se na comercialização do açaí, pimenta do reino, cacau, café e lavoura branca. Atualmente as principais ocupações no Município estão para o comércio e serviços, emprego na administração pública, agricultura e extrativismo, movelaria, construção naval, pescac e pecuária e olaria.

Segundo IDEPLAN (2010) a origem da cidade de Igarapé-Mirim-PA, no século XVIII, está associada a uma fábrica de madeira de construção, a qual era comercializada em Belém. Em 1758, foi criado o Distrito de Santana do Igarapé-Mirim, que fazia parte do município de Belém. Em 1843, foi elevado à categoria de Vila, separando-se de Belém. Em 1896, foi elevado à categoria de Cidade, com o nome de Igarapé-Mirim. "Igarapé-Mirim" é uma referência ao rio homônimo que banha a cidade. Traduzido do tupi, "Igarapé-Mirim" significa "pequeno caminho de canoas", através da junção dos termos ygara (canoa), apé (caminho) e mirim (pequeno). Igarapé-Mirim é conhecida pela tradicional Festividade de Sant'Ana (padroeira da cidade), que teve início no ano de 1714 e cujas comemorações acontecem no período de 16 a 26 de julho. (IGARAPÉ-MIRI, 2010).

A pesquisa tem como lócus a Escola Municipal Álvaro Vargas de Araújo, que se localiza no Rio Murutipucu, Vila Boa União na zona rural de Igarapé-Mirim/PA, e que recebe alunos do SOME da Rede Estadual de Ensino, matriculados na Escola Estadual Manoel Antonio de Castro, sendo esta última, um polo que administra a escolarização dos alunos distribuídos nas localidades vizinhas, tais como: Botelho, Suspiro, Igarapezinho, etc. que chegam ao total de 1.034 alunos (SEDUC/2012). A seleção da escola se orientou pelos seguintes critérios: ser uma escola municipal de referência para as demais localidades, localizar-se às margens do rio, contando com poucas dependências e apenas um computador para o trabalho administrativo, mas dispondo de salas de aula para atender também os alunos e professores do sistema

estadual e barracão utilizado nos eventos da escola e do sistema, além de gerenciar o SOME Municipal do Ensino Fundamental, podendo ainda os resultados serem aplicados por analogia em outras escolas.

Contando com o apoio da SEDUC e permissão da Escola MAC para o início do trabalho, houve um contato preliminar como estratégia para entrar em campo e iniciar a fase de maior focalização, considerando Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 161): Uma vez obtido o acesso ao campo pode-se iniciar o período exploratório, cujo principal objetivo é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados.

Os dados obtidos nessa fase foram analisados e discutidos com os informantes, para que opinassem sobre a pertinência das observações e relevância dos aspectos destacados. O principal objetivo foi obter informações suficientes para orientar decisões iniciais sobre questões relevantes, assim, os contatos foram feitos com os professores em reuniões com a Coordenação Pedagógica. Foi possível, nesta fase, observar o descontentamento dos professores com a infra-estrutura de moradia nas localidades. Verificou-se também a existência do conflito, e o fato de se sentirem desvalorizados com as poucas oportunidades de desenvolvimento profissional.

Na tentativa de conhecer a realidade escolar do SOME e as práticas pedagógicas, procurou-se identificar as condições em que se organiza o trabalho docente. Há um conflito constante no se refere a permanecer nas localidades mais próximas do centro urbano, e faz-se necessário, análise para interpretar os fatos por meio do referencial teórico e da literatura sobre o tema. A relação estabelecida com os docentes foi bastante ampla, de tal forma que a minha presença não os constrangia, faziam comentários e relatos suas práticas didáticas com muita naturalidade, passando a ser um momento de desabafo e exposição das angústias nem sempre compartilhadas no grupo.

Ainda neste contato foi necessário conversar com os professores sobre a questão norteadora que pauta esta pesquisa, para que tivéssemos o foco nas colocações mesmo que fossem espontâneas, sendo que nossa atenção estaria para indagar: o Sistema atualmente trabalha para reafirmar a memória e anseios coletivos da comunidade campesina, refletindo os princípios da identidade, diversidade e

sustentabilidade previstos nas Diretrizes Operacionais, ou está sinalizando para o futuro do jovem em áreas urbanas?

Para reunir informações necessárias à compreensão do funcionamento do Sistema Modular, foi realizada consulta aos documentos da Secretaria de Estado de Educação, Unidade Regional de Educação (3ª URE), Projeto Político-Pedagógico das escolas Manoel Antonio de Castro e Álvaro Vargas de Araújo, como forma de conhecer os registros oficiais e não oficiais e as diretrizes que as equipes de gestão consideram para reger o trabalho pedagógico do sistema. Judith destaca que a análise de documentos pode ser usada, tanto como uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para “checagem” ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas (JUDITH, 1998, p. 169).

Os documentos da escola anunciam que a Escola Estadual de Ensino Médio “Manoel Antonio de Castro”, teve seu atual prédio inaugurado no mês de Dezembro de 2006, no entanto, já funcionava no antigo prédio desde o ano de 2000, tendo como sua primeira diretora a Profª Maria Ivanilde Vieira Miranda (2000 à 2001). Iniciando suas atividades com Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Normal (Magistério) com turmas nos turnos da tarde e noite. Em 2005 o curso do Ensino Normal foi extinto, permanecendo na escola apenas o Ensino Médio e em 2005 foi agregado a escola sede o antigo GEEM, hoje SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino). Atualmente a escola conta com 763 alunos, distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite na sede e 1.034 alunos nas turmas do SOME.

A escola recebeu esse nome em homenagem ao Profº Manoel Antonio de Castro, que há muito tempo trabalhou na educação do município em prol da busca efetiva de qualidade educacional. A escola esta situada na Avenida Sesquicentenário s/n, bairro da Cidade Nova em terreno que foi desapropriado pelo estado e construída uma escola nos moldes do projeto Alvorada, as atividades escolares iniciaram logo após a inauguração.

Durante esse período a escola foi administrada pelos diretores: Profº Jose Tabajara Bitencourt de Souza (2001 à 2007), Profº Janilson Oliveira Fonseca (2008 à 2009) e atualmente está a frente da escola a Profª. Espec. Aurizete Pureza Rodrigues, tendo como Vice-Diretores Rosivaldo do Socorro Dória de Lima e Francinete da Costa Santos.

Partindo do pressuposto de ter a educação como uma missão, é que o Colégio Estadual de Ensino Médio “Manoel Antonio de Castro” a partir da análise e reflexão da estrutura sócio-política e cultural da realidade em que está inserida, pretende viabilizar uma educação de qualidade, que possa contribuir com a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, enquanto agentes de interação e transformação.

Desta forma, segundo o PPP da escola, a comunidade escolar elegeu alguns princípios norteadores, visando, alcançar e fundamentar sua opção nesses valores objetivando o bem comum baseados nas seguintes características:

ü Solidariedade: Através da solidariedade, o ser humano torna-se capaz de estabelecer a fraternidade extinguindo a individualidade em benefício de atividades que busquem o bem-comum.

ü Diálogo: Por meio de diálogo o homem pode estabelecer as relações interpessoais saudáveis, convivência harmoniosa e o aprimoramento e aquisição de novos conhecimentos.

ü Transparência: Através da transparência, nos é possível avaliar constantemente nossas ações, os níveis de relacionamento e construir um ambiente escolar saudável e prazeroso.

ü Qualidade Social: dar condições a uma formação cidadã (sabedores de seus direitos e deveres) em busca de uma sociedade mais justa, onde esta venha proporcionar inclusão de todos.

A Escola Municipal Álvaro Vargas de Araújo, declara pactuar com o PPP do MAC e trabalha no documento concepções afirmando: que o professor tem o papel fundamental de proporcionar ao aluno um ambiente adequado ao processo ensino-aprendizagem, oportunizando aos alunos o direito de exercer seu verdadeiro papel de discente, construindo uma relação onde ambos possam se ver como agentes desse processo, ocorrendo o aprendizado mutuamente, o professor estará pronto para ser explorado, questionado e melhorado, sendo um trampolim para o desenvolvimento político social e cultural dos alunos. Pois, educar vai muito além do cumprimento curricular oficial, educar é um ato de amor e dedicação no desenvolvimento global dos educandos. A partir dessa concepção, acredita-se que o posicionamento dos professores diante de valores, como ética, moral e costumes irão intervir na formação do aluno, por isso nosso papel, nossa postura é tão importante para tomada de decisão do nosso alunado. A meta é desenvolver

mecanismos para descobrirmos nos alunos seus elementos negativos e positivos, propiciando uma harmonia entre ambos. O professor de hoje tem que está voltado para o futuro, preparando seus alunos para transformações da sociedade em que vive.

Já o aluno é visto como sujeito atuante, participante no processo educativo um que através dos conhecimentos adquiridos no contexto político social e cultural, se tornará um ser ativo, questionador em todos os momentos e segmentos da sociedade, assim terá condições de compreender seu verdadeiro papel na sociedade tornando-se um verdadeiro cidadão crítico participativo.

As entrevistas são os recursos metodológicos que melhor se adequam à proposta de trabalho aqui apresentada, apontando para conclusões resultantes da análise e da compreensão dos resultados obtidos com a participação dos professores, sem contudo, absolutizar a opinião expressa. Gressler, de forma bem objetiva, ratifica que os propósitos das entrevistas em pesquisas qualitativas se fundamentam em “auxiliar na identificação de variáveis e suas relações, sugerir hipóteses e guiar outras fases da pesquisa; [além de] coletar dados” (2004, p. 164). Nessa perspectiva, percebe-se que a entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas (HAGUETTE, 1987; THOMPSON, 1992). As entrevistas semi-estruturadas abrangeram temas como: escola e identidade cultural dos ribeirinhos, interdisciplinaridade, projetos voltados à sustentabilidade e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo, enfatizando a operacionalização do trabalho pedagógico no planejamento e avaliação.

Para as entrevistas foram selecionados professores de dois circuitos, ou seja, cada circuito fecha a atuação do professor em quatro localidades e neste caso, a pesquisa alcança docentes de oito localidades, a fim de propiciar ao pesquisador relatos das diferentes realidades que vivenciam os professores. O propósito das entrevistas é compreender como os professores pensam e sentem os reflexos do Projeto Político-Pedagógico do SOME e das DOEBEC sobre seu trabalho, como se ajustam e quais as mudanças possíveis. Os docentes pesquisados estão na faixa etária de 26 a 47 anos, são efetivos da rede estadual, grande parte residente na cidade de Igarapé-Mirim e Abaetetuba e deslocam-se para atuar no Sistema a mais de um ano, possuem nível superior com graduação em Letras, História, Geografia, Arte e Matemática, apenas um docente possui pós-graduação em Psicopedagogia.

Além das entrevistas, foram utilizados questionários com os alunos. Gressler também destaca, que o questionário é constituído por uma série de perguntas elaboradas com o objetivo de se levantar dados para uma pesquisa, cujas respostas são formuladas por escrito pelo informante, sem o auxílio do investigador (GRESSLER, 2004, p. 153). As dimensões de análise tomaram como parâmetros: Como os alunos manifestam sua cultura nas práticas educativas do Sistema? As disciplinas escolares investigam a realidade amazônica e/ou retratam as necessidades dos povos ribeirinhos? e o que dizem os sujeitos que estudam no SOME sobre os projetos realizados com vistas ao desenvolvimento sustentável da região? As metodologias adotadas pelos professores promovem o acesso ao conhecimento, refletindo a relação teoria e prática?

Os alunos pesquisados encontram-se na faixa etária de 17 a 19 anos, estão cursando segunda e terceira séries do E.M e residem nas localidades de Suspiro, Vila Boa União, Murutipucu, Botelho, Igarapezinho, etc. e apresentaram trabalhos na Feira Científico-Cultural do SOME, promovida em 07/12/2012 na Escola Álvaro Vargas de Araújo, apresentando vários trabalhos com temas regionais entre os quais citamos: Plantio do Murumuru: uma alternativa de sustentabilidade e geração de renda de famílias ribeirinhas do Pará, (Escola Caetano Corrêa Leão, da Vila Suspiro), Bicicleta Ergométrica (Vila Boa União).

Todos os nomes citados ao longo da dissertação são fictícios, ou seja, são identificações com iniciais criadas para preservar a identidade das pessoas que contribuem com dados para a pesquisa. Obtendo das mesmas autorizações que me permitem expor o teor das indagações que faço, mas, considero prudente não mencionar seus nomes.

Definidos os contornos da pesquisa, passou-se à fase de investigação focalizada, na qual se iniciou com a coleta sistemática de dados, com o apoio das entrevistas, questionário e análise de documentos, finalizando com as análises de falas e contextos do trabalho pedagógico do SOME, apresentando limitações, proposições e recomendações para alinhar a proposta do sistema modular com a de educação do campo.

## **2 - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DIMENSÕES DO FAZER PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO**

Neste capítulo apresenta-se, a partir da literatura especializada e da legislação específica, aspectos a serem discutidos na constituição do projeto político-pedagógico para o Ensino Médio nas escolas do campo, levando em conta os princípios expostos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e os efeitos no trabalho pedagógico desenvolvido pelo Sistema de Organização Modular de Ensino da SEDUC/PA. Tais referências instalam o debate da função social da escola, bem como, o currículo e seus desdobramentos no processo ensino-aprendizagem, além de apontar para as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio e a Educação do Campo nas comunidades ribeirinhas.

Algumas premissas orientam o trabalho pedagógico, considerando as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio e, devem permear o seu desenvolvimento tais como: trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, direitos humanos como princípio norteador ainda um projeto de desenvolvimento sustentável e a interação com as questões inerentes à realidade do campo. Considera-se então que, as propostas pedagógicas das escolas do campo, devem apresentar flexibilidade para inserir em seu desenvolvimento, a diversidade cultural, e serão observadas aqui as formas de abordagens teórico-metodológicas, interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos, como estratégias que possibilitarão refletir as percepções dos sujeitos sobre a escola modular no campo. Os debates e lutas são conquistas dos movimentos sociais que reafirmam o combate às desigualdades sociais e discriminação, evidenciados nos índices alarmantes de evasão e distorção idade-série no sistema educacional.

A articulação dos conteúdos escolares com as identidades, imaginários, saberes e representações, e ainda, questões da terra, água, agricultura, pesca, assentamentos, etc. deve atribuir sentidos na formação do jovem. Protagonizar a educação para experimentar uma escola que tenha reflexos das identidades dos sujeitos, que fale de atributos que compõem a realidade concreta, rompendo com paradigmas urbanos, é o grande desafio do processo educativo dos profissionais da educação e juventude campesina.

## **2. 1 - Escola: Imaginário Social e Intencionalidade Política**

A escola na sociedade atual continua sendo para as pessoas um local de acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, os pais valorizam o fato de seus filhos frequentarem a escola e lutam para garantir o direito a uma vaga nos períodos de matrícula, tudo para oportunizar a conquista do que consideram os saberes valorizados socialmente. Paralelamente a isso, vivenciam a insegurança, exclusão e violência, uma vez que na maioria das vezes, suas culturas, saberes e representações são silenciados nos espaços escolares, o que nos faz pensar afinal, qual o papel da instituição “escola” e o que está ao alcance dos educadores na construção de uma sociedade mais justa e humana?

Para algumas comunidades e muito comumente no campo, a escola é a esperança de novas perspectivas de trabalho e renda e, refém da realidade econômica, social e política, a escola passa a ser um espaço para apropriar-se de conhecimentos com vistas a uma organização sócio-econômica e alcançar benefícios, o que faz muitos abandonarem a dinâmica escolar estruturada no repasse e transmissão de conhecimentos sem perspectivas de agir em prol de uma transformação social.

Com a expansão quantitativa do sistema escolar ocorrida a partir dos anos 60, as mudanças se tornam inevitáveis, a escola que estava acostumada a atender um grupo pequeno de alunos, aumenta significativamente sua matrícula. Com a ampliação do atendimento para a população em idade escolar, novas funções e papéis lhe são atribuídos e a organização do trabalho pedagógico e técnico-administrativo se torna mais abrangente e complexa. Nesse sentido, Enguita (1998, p. 18) afirma: “A escola deu passos gigantescos na universalização, no sentido quantitativo, o que, no entanto, ainda não se concretizou qualitativamente”.

As expectativas de políticas democráticas da década de 80, de certa forma, dão origem às reformas educacionais, que se iniciam em final da década, a partir do artigo 206 da Constituição Federal, e que se prolongam pela década de 90, com a Lei 9.394/96, a qual estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional, e trazem alterações significativas na organização e funcionamento das escolas. São reformas macropolíticas, segundo Carnoy e Levin (1993), pois representam alterações na gestão e no controle político do ensino.



A partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC - (CNE/CEB 2002), “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País”.

Após dez anos de DOEBEC, a escola continua desafiada a explicitar seu papel e rever a finalidade de existência na vida dos educandos e suas famílias, e justificar sua razão de ser, e até mesmo, para responder satisfatoriamente aos anseios das comunidades ou para combater a acomodação e submissão aos sistemas autoritários e burocráticos. Os novos desafios relacionam-se a uma educação para a globalização e diversidade de situações sociais, econômicas e culturais dos familiares e alunos que atende, seja na cidade ou no campo.

De acordo com Saviani (1984), a Escola tem uma inegável função social, que se torna complexa devido à sociedade, em que se insere: razão dos novos desafios que lhe são postos. Torna-se, pois, importante analisar e tentar compreender as características da organização escolar e as contradições, que esta instituição vem vivendo ao longo das últimas décadas.

O trecho da epígrafe do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao Governo e ao povo, em 1932, cujo relator era Fernando de Azevedo, expressa que a escola (lugar de lazer) passa a assumir progressivamente a responsabilidade de ser na sociedade, o campo específico da educação intencional, formal e sistemática.

a escola, campo específico da educação, não é um elemento separado, mas uma “instituição social”, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de acordo com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza (A reconstrução educacional do Brasil, 1932).

A escola em sua trajetória vai se constituindo num lócus de ensino e aprendizagem, troca de saberes e um espaço democrático nas decisões e expressões e transformar-se num lugar de interações sociais. Precisa refletir suas práticas e elaborar sua proposta pedagógica coletivamente, combatendo práticas originárias de um ambiente reprodutor do sistema que silencia culturas, exclui

cidadania, expulsa a diferença e nega o currículo da sua gente, para reproduzir a fragmentação, individualismo, ambição e o currículo de submissão à exclusão social.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia a dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo interacional. (VEIGA, 1998, p. 10).

Culturalmente os sujeitos acolhem as propostas do sistema escolar, porém, este último deve oxigenar-se na construção do projeto político-pedagógico com a participação dos sujeitos, estruturando-se para o desenvolvimento de um currículo com inserção das características regionais e saberes locais. Essa construção abre vias para encontrar proposições de projetos e concretização da melhoria de vida da comunidade. A escola, no dizer de João Bernardo (1992), é um dos lugares de convergência de amplas contradições do mundo contemporâneo, e desde há muito tempo sua forma organizacional adquiriu os contornos do sistema capitalista, pois reproduz as relações de trabalho que são próprias deste sistema. O ensino traduz enfoques baseados na repetição e memorização de conteúdos e pactua padrões sociais estabelecidos que silenciam a existência da diversidade cultural. As práticas pedagógicas reproduzem um currículo fragmentado e descontextualizado, não refletindo os saberes acumulados pela humanidade, a escola induz a um projeto que rejeita as contradições, os conflitos em nome de uma suposta “harmonia” que ignora a criticidade.

Caldart, ao se referir à escola do campo faz a seguinte colocação:

A escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à ideia de movimento e a um vínculo direto com as lutas sociais. O serviço que historicamente tem prestado à manutenção de relações sociais de dominação e exclusão costuma estar encoberto por uma aparência de autonomia e de neutralidade política (BENJAMIN, CALDART, 2001, p. 76).

A escola que deve ser o local de aprendizagem da democracia se apresenta, muitas vezes, como uma estrutura organizacional hierárquica rígida e uma dinâmica curricular fechada em princípios e conteúdos que influenciam as condutas e relações sociais. Observa-se que são as práticas do cotidiano que constroem um projeto de escola inclusiva e democrática ou não. De acordo com a abordagem de Berger e

Luckmann, a produção de conhecimento é um processo que deve considerar a vida cotidiana, tendo como objetivo elaborar modelos teóricos de explicação da realidade social: “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente.” (BERGER E LUCKMANN, 1973). Além disso, as escolas por meio do projeto-político pedagógico precisam interagir de forma mais intensa com as comunidades nas quais estão inseridas e com a sociedade em geral, uma vez que os projetos e planos devem levar em consideração as características e necessidades sociais, econômicas e culturais da população a ser atendida.

Pensar a escola na contemporaneidade e ainda estruturar a organização do trabalho pedagógico para a escola é pensar uma escola plural e estruturar uma prática educativa de interação com as diversas áreas do conhecimento e diálogo com culturas múltiplas e saberes construídos nos espaços democráticos e produtivos das comunidades.

a primeira ação que me parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico (VEIGA, 1996, p.157).

As comunidades escolares possuem uma trajetória sociocultural, econômica, política, ética e relacional, com perspectivas de projetos futuros ou desmotivados pela doutrina assimilada nos embates e relações de poder. A escola organiza um projeto que é político, pois, pode romper ou não com a centralização do poder, e que é pedagógico, pois, combate ou não a fragmentação do trabalho pedagógico e descontinuidade dos processos formadores da cidadania. Como afirma Paro,

se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo, que como cidadão participe de uma sociedade democrática; e ao mesmo tempo, dar-lhe meios não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos; então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos (1999, p. 304)

A educação escolar neste sentido torna-se um processo de humanização e construção de identidade e cidadania e implica realização de práticas permeadas de

reflexões do educador no que diz respeito à orientação da atividade (plano de ensino) e à intencionalidade (finalidade), quanto da interpretação de um dado contexto (realidade).

Celso Antunes lembra Freire para justificar a capacidade política do ser humano para refletir e opinar sobre o caminho a seguir, tomando decisões acerca do processo educativo, influenciando a dinâmica social a ser vivenciada por meio de um projeto de escola: “Seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar. Têm o sentido do projeto. (FREIRE, 1981<sup>a</sup>: 43) – Celso Vasconcellos p.124.

A escola volta-se para conceber de forma original seus fins e a definir os meios para alcançar seus objetivos, com foco nos sujeitos e projetos de vida das comunidades, considerando a cultura, economia, formas de organização social, costumes, programas de educação, saúde e sustentabilidade. A escola básica, mas especificamente no que trata das finalidades do ensino médio, deve identificar alternativas de trabalho e articulação entre a formação para o exercício da cidadania e a educação profissional, diferenciando as possibilidades de atendimento com modalidades específicas que integram o nível ou ainda que favoreçam a continuidade de estudos, como no caso, do pós-médio e educação superior.

A escola do campo concebida como a que situa historicamente o aluno em sua dimensão cultural, acrescenta formas de pensar e agir originais e apresenta a discussão de categorias como: educação, cultura, trabalho, tecnologia, inclusão social, articulação do campo educativo para valorização dos saberes culturais e planejamento conjunto das ações educativas a serem desenvolvidas pelo coletivo.

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades de relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social confere à Educação do Campo 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 lugar do atraso. A Educação do Campo, indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele. (FERNANDES, MOLINA, 2005: 68)

Configura-se em uma organização social e educativa a ser aprendida e construída na rotina do fazer pedagógico, pois até então, a escola não experimenta, o professor não vivencia nos processos formativos, o sistema escolar não prioriza e

as relações na gestão educacional não evidenciam. Kuenzer afirma que o ensino centrado em demasia num estreito conjunto de disciplinas e no trabalho individual, pode levar o estudante a encontrar dificuldades futuras para se integrar ao mercado de trabalho e continua dizendo:

A principal resposta que as instituições educacionais podem dar a essas necessidades é inovar nos métodos de ensino, de forma a propiciar ao estudante uma ampla formação que permita a sua melhor inserção nessa realidade do mundo globalizado. Essas inovações devem objetivar o desenvolvimento das habilidades de comunicação, as conexões interdisciplinares de conteúdos, habilidades de trabalho em equipe e, ao mesmo tempo, de independência intelectual de modo a permitir aos estudantes suas futuras carreiras numa base sólida. (KUENZER, 2009, p. 156).

O Ensino Médio estruturalmente lida com potencialidades e disponibilização de diferentes formas de organização tais como: médio normal, médio regular, médio integrado, médio modular, entre outros e neste contexto reafirma o tratamento de diferentes categorias na organicidade do trabalho pedagógico, tais como: contextualização, interdisciplinaridade, transversalidade, autonomia, etc. e apresenta matriz curricular disposta em disciplinas, com professores formados em cursos de licenciaturas que apresentam reduzida carga horária para discussão dos enfoques teórico-metodológicos das áreas de conhecimento e produção acadêmica com pesquisa, bem como, poucas experiências da pedagogia de projetos com participação das comunidades escolares. E assim Imbernón destaca:

As novas experiências para uma nova escola deveriam buscar novas alternativas, um ensino mais participativo, no qual o fiel protagonista histórico do monopólio do saber, o professor, compartilhe seu conhecimento com outras instâncias socializadoras que estejam fora do estabelecimento escolar. Buscar, sem entraves, novas alternativas para a aprendizagem, tornando-a mais cooperativa, mais dialógica e menos individualista e funcionalista mais baseada no diálogo entre indivíduos iguais e entre todos aqueles que têm algo a escutar e algo a dizer a quem aprende. Tudo isso implica uma nova maneira de ver a formação docente. (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

O Ensino Médio aliado à Educação Profissional deve ser debate do SOME na educação do campo. Hoje a escola tecnológica, organizada para atendimento de um público, se depara com processo seletivo e com o paradigma da qualificação e aprimoramento de mão de obra para atendimento do mercado de trabalho. O projeto

pedagógico da Educação Profissional precisa dialogar com a realidade produtiva da região, pois deve adequar-se às cadeias produtivas existentes. Pensar a formação enfatizando não somente as profissões culturalmente reconhecidas, mas, adotar um projeto de educação para o trabalho na região amazônica com seus acervos e arranjos sócio- econômicos e características culturais peculiares, como também, pensar no professor e aluno como sujeitos da construção de uma nova realidade produtiva.

Além disso, as escolas por meio do projeto político-pedagógico necessitam interagir de forma mais intensa com as comunidades nas quais estão inseridas e com a sociedade em geral porque os projetos e planos precisam levar em consideração as características e necessidades sociais, econômicas e culturais da população a ser atendida. Neste sentido Marques afirma:

A intencionalidade política traduzida em proposta pedagógica não é apenas constatativa ou descritiva, mas é constitutiva do ser da escola, que se define, assim, em sua especificidade e identidade, por se fazer elucidativa da vontade coletiva e relevante para os fins a que oferece as condições de se cumprirem (MARQUES, 1994, p. 9).

Em vários documentos oficiais existem recomendações para uma educação de qualidade que alcance todos os sujeitos, respeitando as diferenças e culturas. Essa mudança de função ante a sociedade exige que o respectivo sistema de ensino e cada comunidade escolar reflitam, discutam e estabeleçam novos consensos acerca de uma concepção de sociedade, de ciência, de tecnologia, de trabalho, de cultura, de ser humano e, em consequência do ser humano que se deseja formar e também, sobre como ocorrerá essa formação. (MOURA; BARACHO, 2006).

Não basta constar nos registros e normativas, faz-se necessário na cotidianidade, reconhecer a diversidade, não silenciar etnias, combater desigualdades e injustiças sociais, trabalhar pela educação inclusiva e especial, garantir acesso aos bens públicos e direitos adquiridos, o que será uma luta constante a permear os processos educativos. Nunca foi tão exigido dos educadores o enfrentamento de questões sociais, pensar um projeto de escola que dialogue, não com o modelo homogêneo, mas com a pluralidade sócio-cultural, étnica e de direitos humanos vislumbrada na contemporaneidade.

O cenário exige um repensar a prática como educador, deixar a condição de expectador e adotar posturas que promovam mudanças pode ser condição para

redimensionar as razões de estar na escola e em sala de aula, comprometendo-se com a formação daqueles que foram colocados sob sua responsabilidade, reconhecendo-se enquanto promotores da meta maior da escola – a promoção do conhecimento.

Não queremos correr o risco de atribuir a responsabilidade do trabalho pedagógico apenas ao professor, mas alertamos para o fato de que é, também, de sua responsabilidade promover os avanços que precisam acontecer na escola para torná-la um lugar mais acessível aos que nela buscam edificar conhecimentos e possibilidades de compreensão e atuação na realidade. Todavia, isso significa comprometer-se de forma mais reflexiva e efetiva com o planejamento e com a execução da tarefa educativa, compreendendo que o educador cresce com o aluno quando redimensiona constantemente a relação pedagógica, trabalhando de forma mais dinâmica, olhando para frente e acreditando que é possível avançar através de iniciativas simples, mas arrojadas, comprometidas com a efetivação de aprendizagens mais significativas, tendo a avaliação como uma bússola que orienta quanto ao caminho a ser tracejado – a construção e reconstrução de saberes – e percebendo que “a magia do avaliar está na descoberta da complexidade do ensinar” (HOFFMANN, 1998, p. 135). Então, é necessário compreender que:

enquanto a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à transferência e à construção de competências, toda a avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência.” (PERRENOUD, 1999, p. 168).

Os professores precisam participar da elaboração da proposta pedagógica da escola e das atividades de articulação da escola, família e comunidade, bem como, compor a organização dos conselhos escolares, seja de classe ou gestão. As exigências de desempenho de outras tarefas, além da regência de aulas, por um lado, são positivas, pois representam a atuação do professor na gestão da escola e compõem uma função mediadora na formação do aluno. Por outro lado, em muitos casos, revelam a contradição do sistema educacional, pois as condições de trabalho, nem sempre são apropriadas para tais responsabilidades, ocasionando uma prática educativa orientada por parâmetros globais e, que não reconhece a cultura local como parte integrante do currículo. Tragtenberg (2004, p.46), ao

analisar o sistema burocrático da educação, considera a escola como organização complexa, e explica:

No século XIX, a introdução da técnica e a ampliação da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo, levam à necessidade de universalização do saber ler, escrever e contar. A educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis. A preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacitados, porém, a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessa operários embrutecidos, mas seres conscientes da sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global. Para tal, constitui um sistema de ensino que se apresenta com finalidades definidas e expressas.

A escola é sem dúvida um espaço de contradição, onde se confrontam os interesses das classes populares e os interesses das classes dominantes, sendo assim, esta instituição tem papel fundamental como espaço de luta, para rever concepções e paradigmas e ainda como possibilidade de organizar-se individual e coletivamente para resolver a contradição colocada pelo capitalismo:

A escola aparece como a única alternativa dos trabalhadores para a apropriação dos instrumentos básicos da ciência e dos princípios metodológicos socialmente construídos, apesar de todas as limitações. E tem sido esta escola que os trabalhadores tem reivindicado para si e para seus filhos: local de acesso ao saber social, a partir do que compreenderão melhor seu mundo, sua prática, sua situação de classe e melhorarão suas condições de vida. (KUENZER, 2001, p. 33).

O processo de educação requer uma pedagogia articulada com os interesses da comunidade, suas características de vida produtiva, os saberes sócio-culturais e processos de economia e formas de sobrevivência. As informações que os órgãos gestores devem dispor sobre as suas escolas, não devem referir-se apenas ao desempenho acadêmico, mas também, ao perfil sócio-econômico e cultural dos alunos, aos professores que integram a rede, formação, situação funcional, e tempo de serviço, às condições de organização didática e funcionamento das escolas, entre outros.

## **2.2 Currículo Escolar: um projeto de emancipação ou hegemonia social.**

O currículo é o caminho que se configura para constituir uma nova realidade escolar, pode apresentar ou não, estruturas para desconstruir formas enraizadas de exclusão social ou reprodução de sistemas que consolidam a perpetuação de um



poder dominante, por isso, é alvo de demarcação nas políticas educacionais que pautam a organização do trabalho pedagógico e território de disputas e forças para travar ou deslanchar o processo de emancipação dos sujeitos.

O desenvolvimento do currículo no Ensino Médio pode questionar, por exemplo: os conteúdos escolares dialogam com fatores históricos, sociais, ambientais, econômicos, políticos e culturais do cotidiano dos alunos? Que tipo de sociedade, estamos ajudando a construir com a educação escolar? Será que há intenção de impedir que se construa a politização das pessoas e novas condutas e organizações sociais possam ser vislumbradas e experimentadas nas comunidades educativas?

Considerando que na década de 2000 a educação brasileira está estruturada nos planos nacionais de educação, diretrizes curriculares, bem como, nas estratégias de execução das políticas de educação, a escola não pode ficar alheia a esta realidade. Objetivamente os planos, programas e projetos podem contribuir para superar a experiência de currículos marcados por práticas educativas que se caracterizam pela reprodução de conhecimentos descontextualizados e omissos em questões sociais e culturais de nossa realidade.

O desafio para o projeto de educação e de escola voltado aos segmentos desfavorecidos é sem dúvida pensar a democracia social na formação do sujeito, o que favorece a discussão do atual contexto histórico brasileiro e proposições de novas formas de organização social. Não será suficiente estabelecer diretrizes e parâmetros para o currículo, metas e planos com um conjunto de estratégias, nem tampouco, realizar exames de controle e avaliação interna e externa, etc. pois, a dinâmica social escolar impõe que os planos e sistemas de avaliação, admitam desenhos próprios para atendimento à diversidade dos sujeitos e de realidades, como a do campo, pensar modos próprios de oferta, políticas, currículos e organizações formais da escola e seus sistemas e regimes.

Em princípio a concepção de currículo escolar para a escola contemporânea está próxima da defendida por autores como Stenhouse, para quem “Um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e características essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado à prática” (1984, p. 29). A educação de qualidade neste propósito educativo se refere a uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc.

Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação de natureza cidadã pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social, neste caso, a escola passa a ser um ambiente de produção de conhecimentos e relações sociais.

Essa tarefa exige assumir lugares diversos de participação, com conflitos, divergências, pactos e projetos de educação em um tom coletivo, gerando reflexão-ação-reflexão. Anísio Teixeira (1996, p. 107) traduz no olhar de outros tempos, com muita atualidade os tempos vividos, dialetizando entre o desespero e a esperança:

Confesso que não venho, até aqui, falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do país a respeito da Educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaímos-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isso mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos, os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação.

A dura realidade em que se encontram as populações do campo, principalmente populações ribeirinhas, no enfrentamento da pobreza, analfabetismo, desemprego, etc. se associam cruelmente ao modelo capitalista dos países subdesenvolvidos, e mais do que incluir pela exclusão, pelo aprisionamento ao modelo, acabam por gerar formas de resistência e sobrevivência marginais que se apropriam, muitas vezes, da violência e do acerto de contas, reproduzindo o descrédito na justiça e apoiando-se no ditado popular “olho por olho, dente por dente” como alternativas viáveis a quem se acha naturalmente condenado.

A organização do trabalho pedagógico escolar se entrelaça atualmente com uma educação “multicultural” que apresenta em sua dinâmica curricular a necessidade de inter-relações e comumente os professores neste ato, se deparam com limitações teórico-metodológicas pertinentes ao conhecimento da pedagogia escolar. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade, sustentabilidade, democracia, autonomia e contextualização, entre outros, constituem eixos na estrutura interdisciplinar do currículo, assegurando, com isso, a sua adequação às necessidades dos alunos e do meio social (Brasil, 1998). Isto significa apontar para um tratamento dos conteúdos de forma globalizada, valorizando as experiências do

cotidiano dos alunos, permitindo a relação entre teoria e prática e entre as áreas de conhecimento, dando significado às aprendizagens realizadas na escola, possibilitando que estas sejam úteis na vida, no trabalho e no exercício da cidadania. Considere-se uma afirmação de Fazenda (1995, p. 94):

o pressuposto básico para o desenvolvimento da interdisciplinaridade é a comunicação, e a comunicação envolve, sobretudo, participação. A participação individual (do professor) só será garantida na medida em que a instituição (escola) compreender que o espaço para troca é fundamental.

Assim compreendemos que a cultura dos alunos e suas famílias, neste caso, não pode ser negada e/ou colocada como conflitante, fazendo com que este abandone suas origens e passe a buscar patamares de realidades distantes. Os princípios de acesso aos bens culturais e humanos são importantes nas relações a serem experimentadas na escola e constituem a primazia do trabalho pedagógico. Como salienta Candau. 2011, p. 28:

Um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural, sem ser ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas e políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subtendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes.

No modular, o professor desloca-se e conta com a parceria de seu plano de ensino, que em muitos casos, reflete a vida da cidade e os conhecimentos assimilados na formação inicial, sem levar em consideração o contexto sócio-cultural, as experiências dos alunos e o potencial da região. Sobretudo é importante dizer que a questão curricular das escolas que se localizam em comunidades campesinas se caracteriza com certas especificidades, justamente porque manifesta uma contradição à organização do ensino escolar a partir dos parâmetros de escolarização de massa. Porém, em muitos casos este currículo se fecha em construções pré-moldadas em partes desconexas e perde a essência dos acervos culturais impregnados na vida humana.

Como ainda exemplifica Santomé (1995, p. 63): “O currículo se fragmenta em disciplinas ou matérias, estas em blocos de conteúdos, ou em lições, capacidades e

valores; ou, ainda, em trimestres, semestres, cursos acadêmicos e níveis educacionais; o horário escolar se divide em blocos rígidos, os quais separam atividades que deveriam ter uma maior continuidade entre si; o professorado se compartimentaliza em departamentos (desconexos, a maioria das vezes); a escola se isola da comunidade, etc”.

O trabalho pedagógico a partir de pressupostos tais como: “contextualização” “interdisciplinaridade” e “autonomia”, impulsiona educadores a reorientar situações peculiares ao processo ensino-aprendizagem e isto sugere um redimensionamento do trabalho pedagógico. O convívio com o cotidiano das escolas, como observa Candau (2000, p. 54), aponta como “são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões culturais, etc”. As dificuldades de superar algumas tradições pedagógicas, como as exemplificadas por Candau, advêm destas regularidades, “como a priori universais, como algo que sempre foi assim e que não pode ser de outra maneira” (SANTOMÉ, 1995, p. 63), e às quais os professores e as escolas demonstram certas dificuldades para revisão ou análise, como possibilidades de mudança desta racionalidade de organização do processo de ensino.

Paralelamente as exigências sociais estão tecendo outros modos de organização do trabalho pedagógico, constituindo-se como possibilidade de transformação do ensino escolar, temos como exemplos: “temas transversais”, “temas geradores”, “eixos curriculares”, “conceitos-chave” e os “núcleos conceituais”, propondo reflexões e discussões sobre questões fundamentais do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares na sua relação com a prática social. Conforme Barreto (1998, p. 28), essas iniciativas de renovação curricular indicam que os “princípios ordenadores do currículo estão fortemente ancorados em problemáticas da sociedade contemporânea”, entre elas, a construção da identidade, as relações sociais do trabalho, meio ambiente, saúde, diversidade cultural etc. Como compreende Fazenda (1994, p. 19), o trabalho da interdisciplinaridade nasceu como também oposição “às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção”. Este movimento ainda alcança grande significado nos círculos científicos de discussões da educação (VEIGA-NETO, 2001; LOPES, 2001; GALLO, 2001; MACEDO, 2001).

A seleção do currículo e opções metodológicas atingem também questões fundamentais sobre o acesso cultural nas escolas, as desigualdades culturais dos jovens das diferentes classes e grupos sociais não podem ser ignoradas, favorecendo os mais favorecidos e desfavorecendo os mais desfavorecidos. Esta é uma abordagem de Bourdieu (1998), quando alerta que o sistema escolar em nossa sociedade tende a tratar como iguais aqueles que são diferentes, o que se torna possível porque a escola ignora, “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Por tais mecanismos, a escola trata os sujeitos como iguais de direitos e deveres, formalmente, mesmo que desiguais de fato, sancionando as “desigualdades iniciais diante da cultura”. Ou seja, para o autor, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificativa para a diferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A organização do trabalho pedagógico, seus preceitos curriculares, enfoques teórico-metodológicos, sequências didáticas, avaliação, etc. contrariando a lógica do preconceito cultural, sofre interferências sócio-históricas e culturais na sua definição, como também, nos processos de seleção curricular, construção do conhecimento, definição de conteúdos e organicidade didática do professor, ou seja, vale lembrar que:

Em estruturas fechadas nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que tem por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares tem cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (ARROYO. 2011, p.17).

Portanto, o trabalho pedagógico basicamente, deve aliar reflexão e criticidade a uma intervenção pedagógica propositiva, fazendo com que recusemos “a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade e o sujeito aluno como mero receptor de conhecimentos. Ao contrário, devemos garantir a participação dos sujeitos no processo educativo, resgatar e salientar o papel da escola como socializadora/produtora de conhecimentos” (LOPES, 1999, p. 218).

### **2.3 Ensino - Aprendizagem: o sujeito aluno e o sujeito professor.**

O processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar demanda diálogo entre professores e alunos, no sentido de estabelecer relações humanas e construir vínculos com os diferentes contextos, situações e contradições que fazem parte da vida. Os conteúdos escolares precisam ser trabalhados objetivando contribuir para o sujeito aluno identificar e desenvolver suas capacidades, reconhecer e superar suas limitações, em seguida, organizar modos de vida que reafirmem sua identidade e que lhe faça sentir novas perspectivas de futuro.

Essa postura concebe trabalhar os conteúdos curriculares de forma contextualizada, possibilita a compreensão do enfoque sócio-cultural em todas as áreas de conhecimentos, promove a ruptura com a fragmentação e propicia a reconstrução dos conhecimentos científicos, como produção da vida humana, dentro dos contextos atuais para respostas às situações presentes.

Para isso, consideram-se professores e alunos sujeitos no processo, pois, refletem na ação escolar atributos de caráter político e pedagógico. Político quando trata de questões relacionadas à humanização da sociedade e pedagógica quando planeja, executa e avalia procedimentos de ensino- aprendizagem que possibilitem acesso aos bens da educação formal e humanidade.

Não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se mexer inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contrassenso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem partir das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios) (CORTELLA, 2001, p. 116).

Por isso, podemos dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra significativamente o processo ensino aprendizagem e justifica-se a existência de tantas pesquisas na área da educação dentro dessa temática, os quais procuram destacar as relações interativas na sala de aula e o papel do professor como mediador e planejador dos requisitos básicos para qualquer prática educativa.

De acordo com as abordagens de Paulo Freire, percebe-se uma vasta demonstração sobre esse tema e uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. No entanto, esse mesmo autor defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos

educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres. E para compreender melhor essa prática dialógica, Freire acrescenta que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo em suas aulas, mais chances terá de conquistar avanços em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão curiosos e mobilizados para conhecerem e transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas, como alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre a realidade, assumindo um papel humanizador em sua prática docente.

As apropriações culturais ou as aprendizagens mais significativas e de caráter mais vivo são as que ocorrem graças às vivências diretas que temos em nossos encontros com o mundo da natureza, das pessoas, ou dos objetos culturais, ou seja, aquelas que são o resultado de nossos confrontos constantes e diretos com o mundo físico, os objetos construídos, outras pessoas, as relações sociais e as condensações de culturas (obras de arte, instituições, etc.) (SACRISTÁN, 2002, p.35).

Organizar a prática escolar considerando esses pressupostos, é sem dúvida, reafirmar o professor e aluno como sujeitos “aprendentes” e em constante transformação, pois, a partir das interações, tornar-se-ão capazes de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história dos homens. Quando se imagina uma escola baseada no processo de interação, não se está pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto e capazes de realizar algo.

Como consequência dessa metodologia dialética de ensino-aprendizagem, Corazza afirma:

Certamente, um educador apoiado nestes referenciais não vai “transmitir” conteúdos aos alunos; não vai “entregar” conceitos já prontos que devem

ser assimilados; não vai “depositar” teorias. E a relação “bancária” entre aluno e professor e destes com o objeto de conhecimento fica, assim, inexoravelmente cortada. Bem como, acontece a ruptura definitiva da “memorização” como categoria principal de processo educativo. (CORAZZA, 1991, p. 88).

É importante perceber como o aluno se constitui na relação com o outro e a escola é um local privilegiado em reunir grupos diferenciados a serem trabalhados e a sala de aula é, sem dúvida, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. A mediação no trabalho docente é, portanto, um elo que se realiza numa interação constante entre professor e aluno no processo ensino aprendizagem. Pode-se dizer também que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (1975), o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva. O professor e o aluno trabalham procurando desmistificar a cultura dominante. Dessa forma, à medida que os alunos participam do processo de construção do conhecimento, mais críticas se tornarão suas consciências.

Hoje, levando em consideração que a sociedade exige uma nova consciência humana, busca-se, uma forma de superar as dificuldades até então encontradas na construção efetiva do conhecimento. Cabe à escola aqui superar práticas que privilegiam o exercício da repetição e da memorização e conceber o processo ensino-aprendizagem, atrelado à teoria dialética, na qual a construção se dá num movimento dinâmico entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico. Para Paulo Freire,

O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, do seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social. (FREIRE & CAMPOS, 1991, p.5).

Assim, torna-se fundamental melhor compreender os limites e possibilidades presentes nos discursos e nas práticas que caracterizam o dia-a-dia da escola, tendo em vista a efetivação de uma educação que valorize a relação sujeito/conhecimento, que carregue a marca do processo ação/reflexão, que se



revele comprometida com a apropriação crítica e significativa dos saberes histórico e socialmente construídos pelo homem.

Certas concepções pedagógicas podem fazer avançar, retardar ou até impedir o processo de construção do conhecimento (BECKER, 1993), portanto, é de vital importância refletir sobre novas condições para a efetivação de ações propiciadoras de aprendizagens, concretizadas, possivelmente, a partir da compreensão clara da natureza do processo educativo e de suas implicações na vida dos alunos.

Nessa perspectiva, é importante destacar a preocupação de muitos estudiosos para compreender mais profundamente a dinâmica pedagógica, buscando favorecer o desenvolvimento de novas capacidades nos alunos e apresentar propostas metodológicas e avaliativas que propiciem a apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e socioculturais produzidos pela humanidade. Assim Veiga destaca:

em uma visão crítica, alunos e professores participam efetivamente do processo de ensino aprendizagem e da avaliação. É possível, então, trazer para a sala de aula novas formas de organização do trabalho pedagógico que possibilitem novas relações entre alunos e professores. Nesse contexto, as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação assentam-se em outros pressupostos (VEIGA, 1996, p.160).

Conceber os aspectos referentes aos processos de ensino-aprendizagem e avaliação, negando a sua articulação com as estruturas cognitivas e sócio-culturais e afetivas dos alunos, podem traduzir-se numa prática pedagógica que comprometa a qualidade da educação em direção à concretização de uma escola verdadeiramente humana e democrática. Neste sentido, “assumir a lógica do aluno/educando constitui [...] o grande desafio do professor/educador atual e futuro” (BECKER, 1993, p. 298).

Portanto, para o docente torna-se necessário buscar, cada vez mais, referenciais teóricos, promovendo a libertação do senso comum, superando práticas pedagógicas reprodutivistas e conservadoras, caminhando rumo à efetivação dos princípios da educação, orientados pela reflexão do fazer e do pensar, para a tomada de consciência sobre o significado e natureza do processo de desenvolvimento humano.

Identificar nesse momento, os fundamentos da organização do trabalho pedagógico no ensino médio modular do campo, implica em analisar aspectos do processo educativo, presentes no discurso e na prática pedagógica e isso, pode desencadear reflexões importantes sobre os pressupostos de natureza humana, política, histórica, ambiental e cultural em que estão assentadas as concepções educativas, vindo, assim, contribuir para a superação de posturas inadequadas aos princípios de formação plena e desenvolvimento de capacidades potencializadoras da vida.

Conforme menciona Alarcão (2003, p. 300) criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver. A prática avaliativa pode constituir-se, em um obstáculo à efetivação da aprendizagem, quando, por exemplo, as dimensões do pensar e do fazer pedagógico não se articulam com perspectivas que promovem o processo de construção do conhecimento vivenciado pelo aluno, tendo em vista a superação das dificuldades de aprendizagem.

Olhar a educação e o processo ensino-aprendizagem pela fresta da avaliação, pode se constituir em um importante processo para mobilizar posturas transformadoras, uma vez que os equívocos apontados podem – e precisam – desencadear reflexões que se consolidem em práticas mais próximas do desejado. O trabalho pedagógico deve ser redimensionado e ressignificado no contexto escolar, principalmente, na educação do campo, para assumir finalidades diversas considerando que:

O processo educativo necessita não só atentar para todas as dimensões do ser humano e de sua sociedade, mas também realizar-se de acordo com as exigências identificadas no contexto histórico-social em que acontece. Não se pode, pois, simplesmente transplantar uma concepção e uma prática pedagógica de um tempo ou de um contexto a outros com o argumento de nele “deu certo” (FRANCISCO SOUZA, 2002, p. 145).

Observamos que em determinadas realidades, as limitações de referencial teórico dos professores adicionado à ausência de políticas públicas de educação, são fatores de impedimento na construção de uma escola que objetiva promover aprendizagens e desenvolver nos alunos competências e habilidades desejáveis. As abordagens realizadas evidenciam que o discurso e a prática pedagógica ainda

estão amarrados a forças muito conservadoras, distantes, portanto, de uma compreensão mais clara e profunda das finalidades de um processo educativo, que possa desatar as amarras dessa condição limitadora do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Importa, ainda, destacar que o pensar e o fazer dos professores é resultante de percepções construídas ao longo da vida acadêmica e profissional e têm ou não, limitações decorrentes da realidade que estão inseridos. Então, as concepções, finalidades e as formas como realizam o trabalho pedagógico, são marcadas por percepções, certezas e incertezas edificadas no passado. Os movimentos observados rumo a possíveis mudanças são manifestações ocasionais, solitárias, em consequência, perdem a força de sustentação que poderia advir dos momentos de formação e trabalho coletivo na escola – no decorrer dos quais, cada um pode contribuir com seus conhecimentos e experiências para o crescimento do saber e do fazer do outro.

Assim, muitas vezes, nos deparamos com professores que se encontram impossibilitados de vislumbrar ou de elaborar uma percepção mais clara e objetiva sobre o papel que poderiam desempenhar enquanto criadores de situações de aprendizagem, valendo-se dos dados coletados no decorrer do processo educativo, como indicadores dos caminhos a serem seguidos para a construção e reconstrução do conhecimento. E assim surge um sentimento de impotência e desânimo e acaba provocando inércia e apatia frente aos obstáculos, como se parcela da responsabilidade pelas transformações almejadas, não fosse também daqueles que atuam mais diretamente na sala de aula, como se esquecessem que “no momento que você começa a racionalizar o seu medo, você começa a negar os seus sonhos” (FREIRE, 1992, p. 34).

Como indicam Rodriguez e Herrán (2000: 47),

embora a educação básica de qualidade seja claramente uma política universal, alguns programas realizados para a aplicação universal não conseguem chegar aos beneficiários mais pobres [...]. Portanto, na elaboração de programas de melhoria de qualidade que atendem para a equidade é essencial considerar a introdução de elementos de discriminação positiva ou mecanismos de instrução que possam tornar mais progressivos os programas universais.

O insucesso escolar evidente, ainda, nos indicadores de evasão, repetência, e distorção idade/série, pode ser combatido por um projeto político-pedagógico que

reúna em sua construção além dos sujeitos, vários agentes e instituições educativas comprometidos com a qualidade da educação, dispondo de programas/projetos para trabalhar mecanismos que alcancem patamares mais positivos, como por exemplo: Correção de Fluxo (adequação série/idade) no Ensino Fundamental, Mais Educação, Ensino Médio Inovador, implantados nas escolas, precisam trazer momentos de formação para o envolvimento daqueles que estão com a incumbência de executá-los.

## 2.4 Diretrizes e Finalidades do Ensino Médio

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - 9.394/96, instituiu a Educação Básica, integrando os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, consideradas as suas diferentes modalidades de oferta, de forma a propiciar a estruturação de um projeto de educação escolar que contemple as características de desenvolvimento da criança, do pré-adolescente, do adolescente e do jovem adulto.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que discorre sobre várias concepções presentes nas diretrizes para o nível médio, destaca o conceito de Educação Básica definido na LDB. Cury diz que é conceito um novo e esclarece:

A Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes. A Educação Básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática. (CURY, 2007, 171-2)

Portanto, segundo a LDB o Ensino Médio é o nível que completa a Educação Básica (Art. 35), e tem por finalidade “o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22). Ainda, segundo Cury, do ponto de vista legal, o Ensino Médio não é nem porta

para a Educação Superior e nem chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito tanto para a graduação superior quanto para a profissionalização técnica.

Destaca ainda o Parecer que o Ensino Médio “corporifica a concepção de trabalho e cidadania como base para a formação, configurando-se enquanto Educação Básica”. Considera então o Parecer que: “a formação geral do estudante em torno dos fundamentos científico-tecnológicos, assim como sua qualificação para o trabalho, se sustenta nos princípios estéticos, éticos e políticos que inspiram a Constituição Federal e a LDB”.

Abordando o contexto educacional brasileiro e as demandas político-pedagógicas para os sistemas e escolas, o Parecer nº 5/2011 esclarece que:

Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimentos e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa. Ou seja, efetiva-se não apenas mediante participação de todos os sujeitos da escola – estudante, professor, técnico, funcionário, coordenador – mas também, mediante aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços (laboratórios, equipamentos, mobiliário, salas-ambiente, biblioteca, videoteca, ateliê, oficina, área para práticas esportivas e culturais, entre outros) requeridos para responder ao projeto político-pedagógico pactuado, vinculados às condições/disponibilidades mínimas para se instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento.

E assim, como etapa final da educação básica, em continuidade ao Ensino Fundamental, o Ensino Médio apresenta os seguintes objetivos:

- I. a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. 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 ou aperfeiçoamentos posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art.35).

É interessante também destacar que o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica, (CEB) assim se posiciona: O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura como ampliação da formação cultural (CNE/CEB, Resolução nº 04/2010, Art. 26, § 1º).

Faz-se então necessário esclarecer que esta concepção exige uma profunda articulação entre as áreas de conhecimentos e seus componentes curriculares com as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho. Articulação que deve se explicitar no desenvolvimento de ações, atividades e vivências pedagógicas, com vista a modificar a relação atual entre escola e aluno, como também, na própria vida, entre trabalho e trabalhador. Nessa perspectiva, entende-se que, no seu cotidiano, o trabalhador não fique subordinado ao desenvolvimento de habilidades específicas e a práticas laborais mecânicas, mas, incorpore nas suas atividades profissionais os fundamentos científicos que as sustentam.

A oferta do Ensino possibilita também, a reorganização do trabalho pedagógico a partir dos objetivos desse nível e reflexões críticas sobre as concepções existentes, tais como: *escola, juventude, trabalho e cultura*, contribuindo para minimizar a exclusão imposta pela lógica capitalista. Conforme Gentili (2001, p. 28) “existem novas e não tão novas formas de exclusão social e educativas, vividas, hoje, na América Latina, região marcada pela barbárie, e a negação dos mais elementares direitos humanos a milhares de indivíduos”.

No Brasil, não se pode deixar de mencionar as importantes normativas relativas à educação: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), também a Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação para 2001-2010), embora já tenha chegado ao final de seus dez anos de vigência.

No que se refere à Constituição Federal, destaca-se a alteração promovida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, o que significa que, regularizado o fluxo escolar no Ensino Fundamental, o Ensino Médio também estará incluído na faixa de obrigatoriedade, constituindo-se em direito público subjetivo.

Na Lei 9.394/96, o inciso VI do art. 10 determina que competem aos Estados “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem” (Redação dada pela Lei nº 12.061/2009).

O PNE 2001-2010 apresenta diagnóstico e estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e a valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação. Para o Ensino Médio, estabeleceu a meta de atender 100% da população de 15 a 17 anos até 2011, e Diretrizes para o Ensino Médio, que constituíam pressupostos para serem considerados na definição de uma política pública para essa etapa.

Vale ressaltar entre os documentos que compõem políticas educacionais, a Resolução CEB/CNE nº 3/98 (BRASIL, 1998), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no Art. 4º, estabeleceu que as propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei, quais sejam:

- I. desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- II. constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
- III. compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;
- IV. domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- V. competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e exercício de cidadania.

No Artigo 5º da referida Resolução, para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, é recomendado que as escolas organizem seus currículos de modo a:

- I. ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;
- II. ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;
- III. adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores;
- IV. reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno.

Considerando que a gestão da educação deve organizar-se para realizar o enfrentamento de questões de exclusão e atender parâmetros referentes à qualidade social, o referido parecer recomenda que: a escola de qualidade social adota como centralidade da ação: o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como:

- I. revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II. consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;
- III. foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV. inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;
- V. compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura, entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;



- VI. integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias e dos agentes da comunidade interessados na educação;
- VII. valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
- VIII. realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, trabalho, ciência e tecnologia, lazer, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente;
- IX. preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros.

Quanto ao ensino médio do campo, atribuir à proposta pedagógica um momento de interação e diálogo com as estruturas e concepções específicas dessa realidade, reconhecendo o significado de “educação” “cultura” e “trabalho” para essa população, abandonando conceitos que reafirmam a exclusão histórica no meio rural, negação de direitos garantidos até mesmo em leis, etc. Apoiar-se em uma educação com parâmetros e perspectivas de vida que considerem as identidades e os arranjos sócio-culturais locais, isto implica em planejamento de ensino com áreas de conhecimento que se inter-relacionem e se nutrem da interlocução com os diferentes contextos. Kuenzer (2000) chama a atenção para as finalidades e os objetivos do Ensino Médio, que se resumem (...) *no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral.*

Para a implementação da recente Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação de 30/01/2012, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o paradigma de currículo proposto exige que os profissionais da educação posicionem-se a buscar: formação continuada, conhecimento dos contextos escolares, autonomia para refletir e realizar práticas educativas construídas nas interações com as comunidades, configurando a identidade da escola no lugar da homogeneização, da uniformização e dinamizar a avaliação dos processos educativos com indicadores nacionais e locais, ou seja, a

garantia da construção coletiva do projeto político-pedagógico pressupõe processos formativos e enfatiza o Parecer:

É importante ressaltar que os profissionais da educação precisam ter clareza das finalidades propostas pela legislação. Para tanto, há necessidade de refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e os objetivos que ela define. Uma das principais tarefas da escola ao longo do processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico é o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. O projeto político-pedagógico exige essa reflexão, assim como a explicitação de seu papel social, e a definição dos caminhos a serem percorridos e das ações a serem desencadeadas por todos os envolvidos com o processo escolar.

Especificamente em relação ao Ensino Médio, o número de estudantes da etapa é, atualmente, da ordem de 8,3 milhões. A taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 72,6%, enquanto as taxas de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 13,1% e de 14,3% (INEP, 2009). De acordo com o documento “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010), constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio. No nordeste a taxa de escolaridade líquida é ainda inferior, ficando em 39,1%. A proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, economicamente ativas, com mais de 11 anos de estudos é de 15,2% e a proporção de analfabetos nessa mesma amostra atinge a casa de 4,6%.

A tabela abaixo apresenta o número de matrículas no Ensino Médio regular e população residente de 15 a 17 Anos de Idade no Brasil, considerando o período de 2007 a 2012.

TABELA I - Número de Matrículas no Ensino Médio Regular e População Residente de 15 a 17 Anos de Idade – Brasil – 2007-2012.

Ano	Ensino Médio	População por Idade - 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060
2012	8.376.852	XXXX

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo). Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

A tabela a seguir demonstra a realidade paraense, destacando dados do cenário educacional, favorecendo assim uma análise do desempenho da Educação Básica.

Tabela II - DADOS DA EDUCAÇÃO NO PARÁ

ESPECIFICIDADE	QUANTITATIVO/VALOR/ PERCENTUAL
<b>População</b>	7.581.051
<b>População em idade escolar</b>	2.255.030
<b>PIB (R\$ mil)</b>	R\$ 58.518.571,00
<b>Renda média</b>	R\$ 450,59
<b>Taxa de analfabetismo</b> (pessoas com 15 anos ou mais)	11,7%
<b>Escolaridade média em anos de estudo</b> (pessoas de 25 anos ou mais)	6,3
<b>Atendimento</b> (crianças e jovens de 4 a 17 anos que estão na escola)	88,7%
<b>Matrículas da Educação Básica</b>	2.446.370
<b>Atraso escolar em crianças de 10 a 14 anos</b> (com mais de dois anos de atraso escolar)	23,6%
<b>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)</b>	EF anos iniciais: <b>3,6</b> EF anos finais: <b>3,4</b> Ensino Médio: <b>3,1</b>
<b>Docentes com curso superior</b>	Creche: <b>18,1%</b> Pré-escola: <b>23%</b> EF anos iniciais: <b>33,7%</b> EF anos finais: <b>50,9%</b> Ensino Médio: <b>93,4%</b>

Fonte: IBGE/MEC/Inep. PIB (2008); Escolaridade média, atraso escolar e Ideb (2009), demais dados (2010).

Nota: A renda média expressa o rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais.

O gráfico I demonstra a evolução de matrículas no Ensino Médio no Pará considerando o período de 2006 a 2010.

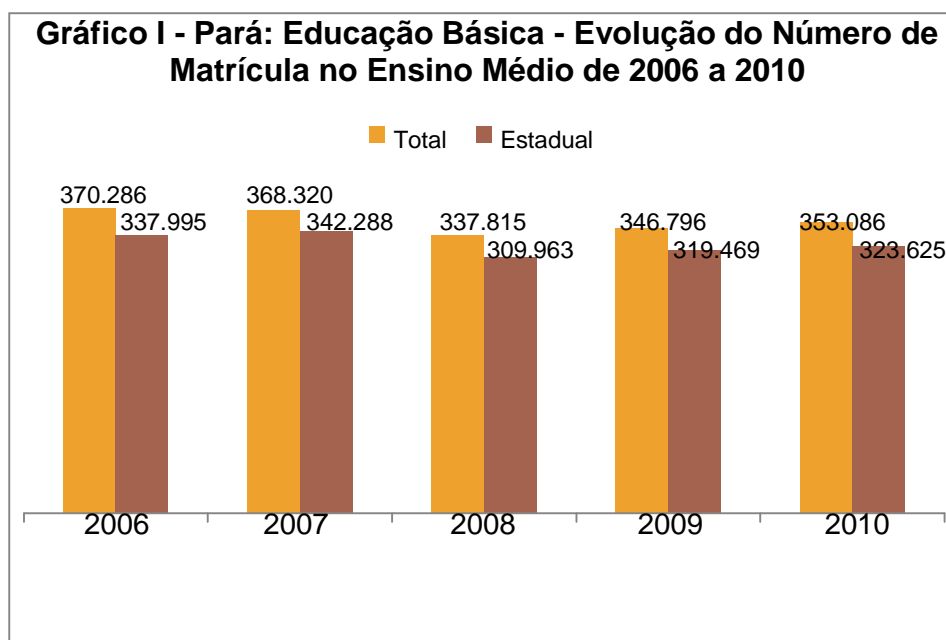


TABELA III - Evolução do SOME de 2006 a 2010

SOME	2006	2007	2008	2009	2010
MATRÍCULAS	27198	27608	24464	29911	31300
IMPLANTAÇÕES	50	52	62	23	22
URE	17	18	19	19	20
MUNICÍPIOS	74	88	89	89	97
LOCALIDADES	266	318	380	403	411
PROFESSORES	773	876	1006	935	919

Fonte: SEDUC/PA

Observa-se pelos dados apresentados a expansão do sistema e ampliação do número de alunos matriculados e professores lotados no E.M. determina como condição para um bom funcionamento do SOME, o fato de organizar uma gestão cooperativa das esferas Estadual e Municipal, somando-se à consciência política de garantir o direito à educação e financiamentos que promovam condições de atendimento e qualidade dos processos. A funcionalidade do SOME, implica também, na adequação das estruturas físicas das escolas e disponibilização de espaços pedagógicos e equipamentos tecnológicos que estimulem e permitam o

acesso do jovem ao acervo das ciências e culturas, direito que não pode ser negado à humanidade.

### 3 DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO

A aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo* ocorreu em 03 de abril de 2002. Estas diretrizes, com base na legislação educacional e como declara seu texto, “constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo também às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal”.

No que se refere ao ensino a LDB, no Artigo 28, promove um espaço para outra forma do ensino no campo, em que se considere a adaptação e adequação necessária e as peculiaridades da dinâmica do campo, tanto no aspecto organizacional, como também de propostas metodológicas e curriculares. Como podemos ver a seguir:

Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;*
- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;*
- III. adequação a natureza do trabalho na zona rural.*

A abertura dada por esse artigo possibilitou a mobilização social em torno da construção de Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, na qual além de retomar o debate sobre a situação da escola do campo ainda provocou, um aprofundamento fecundo sobre a concepção de espaço rural e de campo, possibilitando a partir de várias experiências da sociedade civil e algumas do poder público, reafirmar a necessidade de construir a proposta político-pedagógica de Educação do Campo que a sociedade deseja.

Mais do que espaço geográfico, o campo é espaço de vida e de construção e troca de saberes, produzido pelos sujeitos sociais a quem se destina a educação. Nesta perspectiva **do campo** representa “uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social (relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais” (Art. 2º § Único das Diretrizes Operacionais). “Uma educação *do* e *no* campo. **No:** o povo tem direito a 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 sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART,2002, p.26).

A educação do campo surge na contraposição às propostas adotadas sob o nome de “Educação Rural”. As políticas públicas advindas das propostas da Educação Rural forma instrumentos para a ocupação e uso do território nacional em áreas de interesse para serem colonizadas no interior do País. Do ponto de vista pedagógico, as propostas da Educação Rural seguiam a orientação de adaptar os conteúdos das escolas urbanas ao contexto rural.

É necessário esclarecer que os termos “rural” e “do campo” possuem sentidos diferentes. O sentido de Educação Rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o “atraso” presente entre trabalhadores e moradores do espaço rural. Martins (2004), aponta que na tradição das pesquisas antropológicas e sociológicas, os camponeses, trabalhadores rurais, foram predominantemente tratados como “depositários e agentes de culturas tradicionais (...) como vítimas e patrocinadores do atraso” (p.17). Ou seja, a educação rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de reservar aos camponeses um controlado espaço nas políticas de educação, para civilizar e manter a subordinação.

A educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira é concebida como: “ação educativa que incorpora espaços da floresta, pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher a si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, pantaneiros e extrativistas e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações e seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida” (MEC, 2002).

Estas relações sociais são vividas e construídas por sujeitos concretos, de diferentes gêneros, etnias, religiões, vinculados (ou não) a diferentes organizações sociais e diferentes formas de produzir e viver individual e coletivamente. Homens e mulheres muitas vezes, submetidos a um modelo agrícola hegemônico que se revela a cada dia mais socialmente excludente, ambientalmente insustentável e economicamente seletivo, impõem a necessidade de uma educação que dê conta da compreensão crítica dos mecanismos que o produzem e sustentam, assim como das possibilidades dos sujeitos de produzirem mudanças nesta dinâmica.

As Diretrizes dão um salto de qualidade na forma de pensar a escola, relacionando-a a construção de sociedade e de desenvolvimento que se deseja concretizar para cidadãos e cidadãs, que vivem no campo e ou do campo, bem como aqueles que vivem nas cidades e propõe um projeto institucional de escola que se ancore nas questões inerentes à sua realidade.

Ao valorizar a identidade cultural do homem/mulher do campo, ao estabelecer que a educação condizente com as necessidades desse povo vai além da apreensão de novas técnicas agropecuárias, ao buscar condições reais para que os povos do campo tenham acesso à educação (vista como desenvolvimento das potencialidades humanas) está se proclamando um projeto de sociedade pautado em valores que privilegiam o ser em detrimento do ter, que estabelecem prioridades ao ser humano e não ao capital; está se propondo uma sociedade que procure na solidariedade e não na competição alicerce para as relações sociais.

### **3.1 O Projeto Institucional das Escolas do Campo**

A educação como um direito fundamental do cidadão e da cidadã na escola básica, pública e gratuita, continua sendo o espaço privilegiado para a aquisição de competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Assim, o direito de cidadania não pode estar desvinculado das questões educativas, como acesso aos bens culturais adequados à construção da dignidade humana.

O projeto institucional, mais que um documento que institui as filosofias e referenciais teórico-metodológicos e avaliativos de um determinado espaço educativo, vem a ser a discussão e o registro das identidades, culturas, realidades, sonhos e construções de ideais de educação da população a qual faz parte. Um conjunto de histórias de vidas, lutas, contradições, perspectivas de educação e



sonhos para transformação e melhoria de vida da comunidade. Não há como se sentir co-responsável, sem envolver-se na cena e colocar os tijolos dessa construção.

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, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Art. 4º das Diretrizes Operacionais).

A partir desses parâmetros entende-se que o projeto institucionaliza a expressão de um trabalho compartilhado e sistematiza preceitos e propostas de estudos e experiências voltados ao mundo do trabalho e sustentabilidade, estrategicamente articulados e investigados por todos os setores que compõe a rede de educação com qualidade social no campo. Tais prerrogativas exigem diálogos constantes na comunidade e movimentos sociais, flexibilidade curricular, conhecimentos dos referenciais que direcionam o trabalho e pesquisas nas diferentes áreas para composição do conhecimento articulado aos saberes culturais e prática pedagógica interdisciplinar. Como afirma o Art. 10 das Diretrizes:

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no Art. 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

A realidade no campo é multidinâmica e a prática pedagógica tende a se redimensionar a partir dos diálogos, ações e produções de cada lugar. A produção cultural, econômica, as formas de viver e conceber os fenômenos, os conhecimentos adquiridos e os que serão construídos, devem ser motivos de muitas aulas e discussões com a comunidade, para pautar o projeto institucional e traçar rumos de propostas pedagógicas mais próximas dos contextos educacionais e sócio-culturais existentes, bem como das necessidades de qualificação profissional dos sujeitos do campo. Neste sentido TÁVORA explicita:

Em resumo, pode-se afirmar que a qualificação profissional resulta de articulações dinâmicas e contraditórias entre as relações sociais das quais resultam o trabalho coletivo e as possibilidades e limitações do trabalho individual, mediado pelas relações de classe, do que resultam articulações entre conhecimentos e experiências que envolvem as dimensões psicofísica, cognitiva e comportamental, as quais permitirão ao

cidadão produtor trabalhar intelectualmente e pensar praticamente, dominando o método científico, de modo a ser capaz de resolver problemas de prática social e produtiva. (TÁVORA,2002, sem paginação).

O projeto carrega consigo premissas atreladas ao caráter político das lutas e conflitos presentes na educação do campo, como também, enfoques de natureza pedagógica que acenam para um trabalho docente metodologicamente articulado a um projeto de sociedade e de homem, que intensifica a função social da escola e gestão democrática nos espaços de educação.

A escola tem papel fundamental na mudança de paradigma social que se busca realizar, ela por si só não concretiza o desenvolvimento, mas sem ela esse desenvolvimento não se constitui de forma sustentável, conforme Silva (2004), “a escola não constrói o projeto de desenvolvimento sustentável, mas não há como implementar um projeto de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação”. Assim, as Diretrizes Operacionais apontam que o papel da escola é contribuir para a construção de um ambiente educativo, que:

- Considere a heterogeneidade dos grupos humanos e sua relação com o meio ambiente\natureza, com a terra, com a cultura e o mundo do trabalho;
- Valorize os conhecimentos dos diferentes sujeitos da aprendizagem e que estes contribuam para melhorar a vida das pessoas;
- Respeite a heterogeneidade da relação desses sujeitos com a terra, com o mundo do trabalho e a cultura.
- Considere o desenvolvimento das pessoas não só por meio da integração dos diferentes processos formativos, mas valorizando a escolarização, direito universal dos diversos grupos humanos.

A legislação brasileira afirma que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, por meio de sua cultura, etc. Reconhece, então, que a escola e os espaços extra-escolares são um chão de aprendizagem para o exercício da cidadania. Assim, entende-se que a educação se faz presente em todos os processos formativos dentro e fora da escola e que a escola é a instituição que dialoga com os atores e acervos de experiências e saberes culturais.

### 3.2 Princípios que orientam a proposta da Educação do Campo.

As proposições e as concepções apresentadas nas DOEBEC refletem o embate dos movimentos sociais ligados à luta pela terra como resposta à ausência de políticas educacionais voltadas ao campo. Sobretudo, procuram combater propostas, que, quando implantadas submetem o rural ao urbano e o trabalhador do campo a processos de dominação e de exploração e impõem ideias pedagógicas completamente alheias às suas realidades.

A identidade da educação do campo a ser definida pelos sujeitos sociais, deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como “produção material e cultural de existência humana”. Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.

Para construir esse processo educativo, que considere os sujeitos sociais, faz-se necessário fortalecer a identidade da escola do campo, ancorada na própria realidade do campo, nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva das pessoas, nos movimentos sociais sindicais que defendem projetos de qualidade social de vida coletiva (Art. 2º das Diretrizes Operacionais). Em vista disso será papel da educação: contribuir na construção de um projeto de sustentabilidade local; construção da memória coletiva das comunidades; democratizar a cultura na busca da humanização; apreender a diversidade do cotidiano escolar do campo, sem perder a unidade com as diretrizes gerais.

Assim, Oliveira (2012), apresenta as bases teóricas socioculturais e epistemológicas da educação do campo na Amazônia, apontando as matrizes educacionais emergentes: a *autonomia*, o *trabalho*, a *cultura*, a *eticidade*, a *críticidade*, a *relação entre os saberes* e o *diálogo*.

Nessa construção faz-se necessário garantir universalidade, sem desconsiderar a diversidade e especificidade. A especificidade exige a capacidade de reconhecer o diferente e o outro na condição de sujeito, jamais como estranho e, dessa forma, estabelecer um modo de pertencimento das pessoas a uma comunidade, desfazendo mecanismos de dominação de uma sociedade que

reproduz a desigualdade e impede a transformação social. Faz parte da humanização dessa trajetória encontrar no trabalho pedagógico meios para realizar a mais ampla condição de igualdade e bem estar dos seres humanos, entendendo-se que todos são protagonistas de uma história a partir da sua inserção na luta coletiva por uma existência digna.

A escola ao pensar as propostas pedagógicas deve discutir e apresentar parâmetros de uma pedagogia que trabalhe pela inclusão, respeitando as diferenças de identidades e culturas. As DOEBEC em seu Art. 5º declara:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (DOEBEC, 2002).

A implementação das DOEBEC instituiu para o País, a Educação do Campo como paradigma para a educação nos territórios rurais. Os princípios educacionais aqui expostos buscam colaborar para a construção de uma identidade das escolas do campo pela vinculação à realidade, aos tempos e aos saberes dos estudantes e à memória coletiva da comunidade, articulada ao acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis na sociedade e aos movimentos sociais. Com base nas definições apresentadas nas DOEBEC, pontuam-se os princípios que revelam a identidade das escolas do campo e devem orientar o trabalho pedagógico nas comunidades campesinas:

- Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia;
- Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural;
- Princípio político de explicitar o papel da escola junto à construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável;
- Princípio da interdisciplinaridade onde a construção do conhecimento precisa ser visto de forma integrada e interdisciplinar e a partir do contexto local;

- Princípio da preservação ambiental. Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas;
- Princípio metodológico da pesquisa não só como uma ferramenta de construção do conhecimento, mas como uma postura diante da realidade.
- Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes;
- Princípio político-pedagógico da construção do conhecimento e da organização escolar tendo como referência o mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura vivida pela população do campo;
- Princípio político do respeito, da valorização e fortalecimento da identidade étnica e racial dos diferentes povos do nosso território.

A escola do campo tem desafios para todas as dimensões, áreas de conhecimentos e profissionais e se apresentam cotidianamente: na definição da proposta pedagógica, do currículo, na didática e metodologia de ensino, nos parâmetros e instrumentos de avaliação, mas, prioritariamente, o desafio aos professores será: possibilitar a problematização da realidade, estabelecendo conexões entre o conhecimento científico e o senso comum, sem colocar ordem de importância, submetendo um ao outro, e ainda, deixar a pesquisa como pano de fundo, a fim de desvelar preconceitos e romper com paradigmas do capitalismo, disfarçados de qualidade da educação, para construir conhecimentos que evidenciem as capacidades humanas.

### **3.3 Educação e População Ribeirinha**

As Diretrizes Operacionais foram organizadas a partir das reivindicações de diversos movimentos sociais, no embate que apresenta o ser humano com experiências e saberes culturais. Essas lutas buscam também a superação dos antagonismos campo e cidade, compreendendo-os como contínuo com iguais valores no processo de produção humana, ou seja, concebidos a partir da diversidade cultural, mas também da igualdade social.

O Estado do Pará, localizado na região Norte, tem cerca de 1,2 milhão de km<sup>2</sup> e 143 municípios, (FERREIRA, 2011), apresenta também a existência de comunidades que se localizam as margens dos rios, chamados “ribeirinhos”.

Segundo as Bases Legais para o Desenvolvimento de Políticas Públicas e Atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº2/2008):

*Ribeirinhos* são povos com características tradicionais que moram próximos aos rios. Suas principais atividades são o extrativismo vegetal, principalmente a borracha, a pesca artesanal e o cultivo de pequenos roçados para a própria subsistência. Segundo a Biblioteca da Floresta do Estado do Acre, os povos ribeirinhos possuem uma forma de organização social onde o principal meio de transporte é o fluvial. No entanto, a relação entre eles e os rios não se restringem à utilização como meio de locomoção. Fazem parte dessa rotina também o cultivo contínuo da região de várzea no período de seca, a pesca e os banhos de rio. Existem povos ribeirinhos em diversos Estados brasileiros, principalmente na Região Norte do País, na Floresta Amazônica, cada um com suas características e histórias próprias.

Essa população desenvolve modos de vida peculiares à sua realidade geográfica, econômica, ambiental e sócio-cultural. Acumulam saberes que se originam também nas experiências lendárias, que passam de pais para filhos, caracterizando-se como “o homem da Amazônia [que] percorre pacientemente as inúmeras curvas dos rios, ultrapassando a solidão de suas várzeas pouco povoadas e plenas de incontáveis tonalidades de verdes” (LOUREIRO, 1995, p. 59). Se tratando de cultura amazônica Loureiro destaca:

A cultura amazônica onde predomina a motivação de origem rural-ribeirinha é aquela na qual melhor se expressam, mais vivas se mantêm as manifestações decorrentes de um imaginário unificador refletido nos mitos, na expressão artística propriamente dita e na visualidade que caracteriza suas produções de caráter utilitário – casas, barcos, etc. O interior – expressão que designa o mundo rural, embora inclua vilas e povoados – é o lugar das tensões próprias dessa sociedade onde os grupos humanos estão dispersos ao longo de extensos espaços e onde se acham mergulhados numa ideia vaga de infinitude, propiciadora da livre expressão do imaginário (LOUREIRO, 1995, p. 56).

A história brasileira aponta que o surgimento dessas populações se dá a partir da fuga que índios e negros realizaram das colônias de dominação portuguesa inseridas na Amazônia. A mesclagem destes grupos (índios, negros e brancos) formou esses sujeitos (MEIRELLES FILHO, 2004; OLIVEIRA, 2008; GONÇALVES, 2010). Podemos então concluir que em suas práticas:

estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, do migrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas desenvolveram todo um saber na convivência com os rios e a floresta (GONÇALVES, 2010, p. 154).

Em se tratando de educação, não se pode negar a necessidade de aliar os saberes das águas, entre outros, aos conhecimentos científicos e tecnológicos que a sociedade dispõe. O homem/mulher, suas vivências, suas histórias de vida e cultura os transformaram em sujeitos que vivem da realidade amazônica. Ali, nas localidades entre rios, terra firme, árvores, “casquinhos” e açazeiros, cresceram e se estabeleceram, vivendo da pesca e dos produtos que a terra concedeu-lhes (DIEGUES, 1999; SILVA SOUZA, 2011).

Além de valorizar os imaginários presentes na vida desses sujeitos, há necessidade de relacionar sua cultura aos conteúdos, fazendo parte do currículo, porém, nem sempre isso ocorre, muitas vezes o que encontramos nos espaços escolares, são enfoques que abordam a cultura com folclorismo, e o que é considerado “sagrado” do ponto de vista dos sujeitos, transforma-se em ações e/ou projetos eventuais.

A escola pode voltar-se para descobrir uma realidade diversa que traduz a vida humana e sua cultura na essência e que não se limita a rituais e mitos, uma vez que cultura não se resume a lendas, folclores, tradições e/ou costumes. Cultura é tudo isso e muito mais (LOUREIRO, 2005). É nesse sentido que a educação constitui-se como parte integrante da cultura (BRANDÃO, 2010). Portanto, longe de uma Amazônia homogênea, estamos diante de uma realidade de práticas sociais e culturais demarcadas pela complexidade e pluralidade:

(...) não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular. A concepção deste espaço é plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras. São vozes poéticas de múltiplos sotaques e línguas que fundam a Amazônia, mesmo sem ser necessário comprovar quais os desenhos mais fortes e os rascunhos mais claros. (FARES, 2004, p. 86).

A Amazônia é caracterizada por contemplar grande extensão territorial, a qual se acrescenta a significativa presença de diversos tipos de rios (GONÇALVES, 2010). O município de Igarapé-Miri, se insere neste contexto, já que “parte da população está concentrada nas regiões das ilhas” (FERREIRA, 2011, p. 5). Conforme o censo do IBGE (2010), em Igarapé-Miri vivem 58.023 pessoas. Um aspecto interessante da razão da escolha desse município para a pesquisa é a forte presença rural (onde estão contemplados os ribeirinhos), representando mais da metade da população municipal, conforme é possível perceber na tabela abaixo:

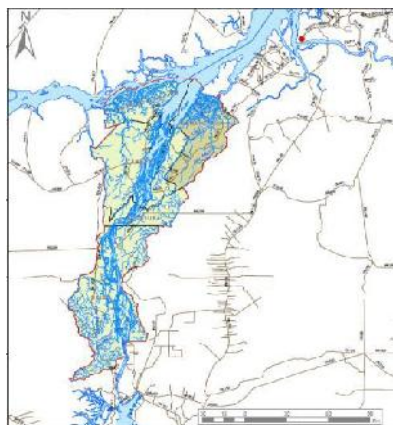
TABELA IV – População Municipal de Igarapé-Miri/PA Comparativo urbano x rural

População	Quantitativo	Percentual
Urbana	26.209	45,17%
Rural	31.814	54,83%

Fonte: IBGE (2010)

A prática pedagógica, portanto, deve compreender as especificidades da cultura amazônica na experiência humana (SILVA SOUZA, 2011), quer na individualidade, quer na coletividade dos sujeitos. O projeto político pedagógico deve considerar os ribeirinhos mirienses como povos que se estabelecem às margens dos rios e reconhecer que o rio é o centro de suas vidas e “se constitui num autêntico espaço de lazer da comunidade, fazendo-se, assim, um *lócus* social, cultural e educativo” (OLIVEIRA, 2009, p. 98).

Mapa hidrográfico de Igarapé-Miri/PA



Fonte: IDEPLAN  
(2010)

As áreas de conhecimento no Ensino Médio tem muito a explorar na riqueza da biodiversidade amazônica, na fauna, flora, na organização social e política, nos arranjos produtivos, narrativas e saberes culturais apresentados no dia-a-dia dessa gente. Os ribeirinhos possuem capacidades de superação das problemáticas que enfrentam, constroem alternativas de sobrevivência e precisam frequentar uma escola que os permita refletir a dinâmica socioeconômica, desfazendo pré-conceitos enraizados em suas vidas para possibilitar novas perspectivas de futuro. Mas ao contrário, enfrentam sempre situações de carência e sobrevivência, além de enfrentarem “situações sociais e culturais, também, diversas” (OLIVEIRA, 2010, p.



7). A qualidade social da educação dialoga com esses saberes e, isso implica em que o currículo não se mostre alheio ao acervo cultural existente, muito pelo contrário, a construção do referencial, deve resgatar valores em anonimato, para possibilitar que as identidades dos autores e suas obras sejam reveladas. A cultura amazônica é diversa, é ampla, é multicultural; portanto, é complexa e diversificada. Nesse sentido, o ato educativo deve partir das questões culturais, que são únicas, específicas e inerentes a cada população, a cada região, respeitando cada traço cultural na construção da humanidade do ser através da educação. Nesse sentido Haje destaca:

No cotidiano de suas relações sociais, as populações da Amazônia vivenciam situações próprias de trabalho e produção; enfrentam singularidades nos diversos ambientes em que vivem; e possuem um conjunto de crenças, valores, símbolos, e saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal e coletiva, na vivência e convivência nos vários espaços sociais em que participam. Por esse motivo, todos, sem exceção: professores, estudantes, pais e mães, representantes das comunidades e de movimentos e organizações sociais, podem e devem envolver-se na construção das políticas e práticas curriculares para a região. Eles, definitivamente, têm muito a dizer, a ensinar e aprender nesse processo que deve ser materializado **com a participação dos sujeitos, das populações e movimentos sociais e não para eles**, como tradicionalmente ocorre.

A construção acima demanda uma educação dialógica para legitimar na sociedade e na escola os saberes sócio-culturais, favorecendo um novo pensar e agir pautados na diversidade, que evidencie as culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territórios, e, entre a relação entre campo e cidade. O Movimento de Educação do Campo defende: “uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso do país se mede pela diminuição de sua população rural” (II CNEC, 2004, p. 7).

### **3.4 Algumas implicações para o trabalho pedagógico que derivam dos princípios da Educação do Campo.**

O objetivo a partir deste momento, não é esgotar a amplitude do trabalho pedagógico, mas, se propor a considerar na análise dos dados: a concepção de escola e a expressão da diversidade na vida de alunos e professores, se as metodologias adotadas garantem o acesso ao conhecimento com valorização dos

saberes culturais dos educandos, a interdisciplinaridade como princípio do trabalho pedagógico e ainda, a problematização da realidade do campo com vistas à construção de projetos para a preservação do meio ambiente e sustentabilidade.

Muitas experiências de educação em escolas ribeirinhas representam com certeza, possibilidades do estudante se reconhecer sujeito neste mundo, e encontrar-se como um ser humano capaz, útil e feliz. Nesse sentido, destaco alguns elementos do trabalho pedagógico apontados a partir dos princípios estabelecidos nas DOEBEC e nos depoimentos de professores, e alunos merecedores de atenção por parte dos educadores. A operacionalização do trabalho pedagógico é dinâmica e se materializa nas ações de planejamento da escola e em geral, do currículo em particular, no processo de ensinar e aprender e na avaliação do trabalho, seja com relação a cada estudante individualmente ou ao conjunto da escola. Isso também evidencia a concepção de escola assimilada pelos sujeitos.

Acho que estudar é a forma de crescer na vida, fico esperando as aulas começarem para encontrar os colegas do meu grupo. Saio de casa muito cedo, mas sempre é bom ter professor pra nos ensinar. (Aluno A.C.).

A apropriação do conhecimento incluso no conteúdo formulado pelo pensamento dominante, precisa ser entendido e interpretado à luz de um olhar crítico da realidade. Observa-se na fala do aluno que a escola é vista como algo que vai trazer novidades e que vai gerar crescimento intelectual, porém, sua colocação reflete o sistema de ensino em que o aluno que fica como receptor de informações, reforçando a prática da “educação bancária”. A problematização dos contextos sociais e a decodificação da cultura, são essenciais na construção de um novo pensar, capaz de explorar as possibilidades de apropriação crítica da cultura dominante e de posse desses conhecimentos, edificar valores centrados na existência humana, combatendo o ensino puramente expositivo e de repasse de informações.

o ensino bancário deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do bancarismo (FREIRE, 1996, p. 25).

Ao aproximar-se da figura de alguns professores, percebe-se que muitos, baseados no senso comum, acreditam que ser professor é apropriar-se de um

conteúdo e apresentá-lo aos alunos em sala de aula. Mudar essa realidade é necessário para que uma nova relação entre professores e alunos comece a existir dentro das escolas.

Não posso deixar de falar sobre a importância do conhecimento construído ao longo da história da humanidade, como ferramenta que precisa ser apropriada pelos alunos para serem bem sucedidos no futuro. Eles precisam se esforçar para ter lugar no mundo competitivo que temos hoje. (Professor J.L.).

Na fala do Professor J.L. cabe lembrar que a escola necessita oportunizar situações em que os estudantes busquem relações entre o conhecimento construído ao longo dos anos com os novos conhecimentos, a fim de possibilitar a resolução de problemas que surgem em suas vivências diárias. Oliveira (2012) destaca que “a educação do campo nesta perspectiva consiste em uma educação problematizadora, crítica e libertadora e que fomente a convivência ética de respeito à diferença e à diversidade cultural”.

O planejamento das ações pedagógicas pode oportunizar que o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, ocorra a partir da valorização dos fenômenos histórico-sociais e culturais, presentes na atividade profissional do professor e na vida dos alunos. Faz-se necessário combater a excessiva preocupação com os conteúdos, secundarizando fazeres que são significativos na formação crítica dos sujeitos. Para começar, Indagar-se por exemplo: qual é o perfil identitário do jovem estudante do Sistema Modular em localidades ribeirinhas? a questão apresentada pode suscitar debates e reflexões acerca do reconhecimento da cultura amazônica, como referência a ser considerada no processo ensino-aprendizagem.

Para Hargreaves e Evans (1997, p.80):

(...) a grande maioria dos professores terá de se empenhar nos próximos anos em desenvolver as competências e as perspectivas exigidas pelos reformadores e, em muitos casos, em desaprender práticas e crenças relacionadas aos alunos e às práticas de ensino-aprendizagem que dominaram grande parte de suas carreiras profissionais.

Nessa perspectiva, jamais poderá ser compreendido o trabalho individual do professor desvinculado do seu papel social, dessa forma estar-se-ia descaracterizando o sentido e o significado do trabalho docente. Para tanto, é preciso compreender que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível, e que no momento atual, embora muitos fatores não contribuam para

essa compreensão, o professor necessita assumir uma postura crítica em relação a sua atuação, recuperando a essência do ser “educador”.

Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora [...] Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história (ARROYO, 2000, p.29).

O ato de planejar articulando sujeitos, conhecimentos, saberes, fatos, fenômenos, etc. a um projeto de sociedade, possibilita reconhecer fatores que promovem, reforçam, criam e/ou recriam situações de desigualdades e exclusão social. Permite ainda lançar mãos de métodos e procedimentos de ensino para combater esses malefícios tão entranhados e disfarçados na prática pedagógica. Refletir a realidade da população ribeirinha, suas ocupações, costumes, crenças, valores, experiências para se aproximar de um currículo que não imponha a negação das culturas existentes e apresente situações de aprendizagem significativas para despertar o protagonismo natural da juventude do Ensino Médio.

não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 1996, p. 64).

As Diretrizes provocam o repensar e a construção de um ambiente educativo que considere a heterogeneidade dos grupos humanos e valorize os conhecimentos dos diferentes sujeitos da aprendizagem e que estes contribuam para melhorar a vida das pessoas.

As vezes nos reunimos na localidade para planejar o trabalho, é muito bom quando a equipe de professores já se conhece. Combinamos o que é possível fazer, nem sempre é possível realizar o que gostaríamos, a carência é muito grande e nos falta material, a gente leva o que pode. (Professor A.R.).

A expressão do professor A.R. demonstra a preocupação de interagir com os demais professores na organização do trabalho pedagógico, porém, ressalta a carência e o fato de não contar com materiais didáticos na localidade. Sabe-se da importância de garantir o acesso ao acervo já sistematizado pela ciência, a infraestrutura adequada, sem contudo deixar de lembrar que, a concepção de escola

para muitos professores ainda, retrata o não reconhecimento da matéria prima existente na vida e nos saberes do meio rural. Conteúdos curriculares não são fins, mas instrumentos para ajudar a fomentar uma educação crítica, embasada em uma prática dialógica e na afirmação incondicional da diversidade cultural e valorização humana.

Neste aspecto, as DOEBEC reforçam que o currículo nas escolas do campo, enfatize a valorização dos saberes culturais, fortalecendo a identidade étnica e racial dos diferentes povos do nosso território. Com este direcionamento, cabe explicitar que uma das funções da escola junto à comunidade, será constituir-se em um espaço de organização coletiva, para construir projetos alternativos de desenvolvimento sócio- econômico, referendados pelos arranjos produtivos da região.

A população do campo, com uma trajetória de preconceitos e desfavorecimentos por parte das políticas educacionais, inicia com a luta dos movimentos sociais, o embate de transformar a escola num espaço democrático, que tenha na construção do conhecimento, referências do mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura vivida pela população do campo. Este não é um trabalho solitário, mas, explicita o agir da interdisciplinaridade onde a construção do conhecimento precisa ser visto de forma integrada e transversal e a partir do contexto local. Refletir para dinamizar a ação pedagógica, contribui na efetivação de um projeto de escola que persiga a ética da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum e que apoie-se nos princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia.

Segundo Pimenta (2002), faz-se necessário compreender com mais profundidade o conceito de professor reflexivo, pois, o que parece estar ocorrendo é que o termo tornou-se mais uma expressão da moda, do que uma meta de transformação propriamente dita. Para Libâneo, é fundamental perguntar: que tipo de reflexão o professor precisa para alterar sua prática, pois para ele:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como, as finalidades

do Ensino Médio e aliar o trabalho pedagógico aos conflitos e tensões próprias das realidades camponesas fazem parte das tarefas do professor e demandam um comprometimento pedagógico com o desenvolvimento e a construção de práticas ambientalmente sustentáveis, um dos incisos do artigo 8º se refere ao “direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas a um projeto de desenvolvimento sustentável”. Essas orientações consideram que os problemas sócioambientais globais e locais se inter-relacionam combatendo a fragmentação do conhecimento trabalhado na instituição educacional em relação à vida concreta do estudante. Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas.

É preciso enfatizar que a ação educativa é gerada a partir da relação humana e só tem valor se for para contribuir com o crescimento cognitivo, político e sócio-cultural das pessoas envolvidas, neste caso, o acesso ao conhecimento com metodologias apropriadas à realidade do meio rural, deve fazer parte da rotina pedagógica, não só como uma ferramenta de construção do conhecimento, mas como uma postura diante da realidade para referendar os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural.

A gente vem e as vezes não tem aula, isso faz desanimar, e quando o professor chega, aí a gente falta e fica perdido. Quando a matéria é difícil não ajuda, muita gente tira nota baixa. Mas tem que tentar, não pode desistir. (Aluno B.N.).

Apesar das dificuldades que os alunos do Sistema Modular, sujeitos desta pesquisa, enfrentam no processo ensino-aprendizagem e para serem frequentes às aulas, eles acreditam que o estudo os beneficia para melhorar de vida, aprender coisas novas, elevar suas chances de ingressar na universidade ou no mercado de trabalho, pois têm a expectativa de que o SOME os ajudará a progredir socialmente e creem na sua competência de superar os obstáculos inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Freire (2000), afirma que mesmo reconhecendo termos condicionantes, sejam eles sociais, culturais ou genéticos, também, sabemos que não somos determinados à estagnação ou a permanecermos em uma situação de exclusão, porque somos sujeitos de nossa própria história, portanto, a construímos e a transformamos de acordo com nossas necessidades e expectativas.

Repensar concepções, organizar a prática pedagógica olhando para

diferentes contextos, atentar para as relações que são estabelecidas pelos estudantes com suas histórias de vida e cultura, sem perder de vista a garantia do acesso ao conhecimento científico, exige múltiplas habilidades e trabalho contínuo de estudo e pesquisa por parte do professor. Ainda que estejam presentes ideias inovadoras a respeito da escola e conseqüentemente da educação, no discurso e na prática, temos verificado que o professor tende a incutir no aluno o comportamento de um empregado subserviente, fazendo com que o discente incorpore a mensagem capitalista do “bom trabalhador”, ou seja, aquele que sabe obedecer e que não cria problemas ao sistema.

As teorias de aprendizagem e as práticas escolares muito contribuíram e contribuem como fator ideológico para a formação de pensamentos, com a finalidade de adestrar, tornando homens e mulheres repetidoras e reprodutoras do que lhes é transmitido. São os indivíduos que interessam ao modo de produção capitalista, necessário ao bom desempenho de uma fábrica ou empresa. É aquela pessoa que desempenha suas funções com destreza, eficiência e rapidez, não precisando pensar reflexivamente, estabelecer relações de totalidade, decidir ou planejar algo novo, um sistema que submete o pensamento coletivo aos valores intrínsecos do capital.

Longe de ser um mecanismo de capital, as DOEBEC apresentam o trabalho como um princípio educativo, vale ressaltar que Marx (1985) concebe o trabalho: uma "atividade vital" que expressa os poderes e capacidades do homem. O trabalho é um processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza... Atuando, assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (p.202).

Portanto, há uma relação natural entre homem/mulher e trabalho, que surge no decorrer do desenvolvimento humano e nas relações de convívio humano. A escola é um ambiente em potencial para tratar de questões contraditórias da realidade amazônica. Metodologicamente o professor realiza suas escolhas e reúne conteúdos e experiências para construir ou desconstruir a cultura em sala de aula. Freire ao falar do papel do professor quando ensina, destaca que a substantividade do mesmo não se restringem à sua fixação pelo aluno e argumenta:

papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim

de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebe-la, na íntegra de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno, se estabeleça. E por isso repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com esforço metodicamente do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 2002, p. 133-134).

Mais do que nunca se exige do professor o compartilhamento de experiências e a efetivação de uma rede para lidar com as mudanças e situações inesperadas no processo educativo, trabalhar o senso de coletividade com reconhecimento das potencialidades individuais e do grupo de profissionais que promovem o ensino na escola. Responsabilização e ação coletiva no tratamento da informação recebida é uma necessidade aos novos modos de vida.



## **4 SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO – ASPECTOS QUE AFIRMAM E CONTRARIAM AS DOEBEC NA ESCOLA RIBEIRINHA.**

### **4.1 A Experiência do Sistema Modular de Ensino – SOME**

O Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME é um projeto que a Secretaria de Estado de Educação autoriza a implantação por meio da formalização de convênio entre Estado e Município. Para a implantação do sistema, faz-se necessário: a apresentação de diagnóstico pela Prefeitura Municipal, demonstrando a necessidade e demanda de alunos, bem como, assinatura do termo de convênio para disponibilização das condições adequadas à implementação do projeto nas localidades planejadas.

A experiência de uma escola em módulos, com certeza traz consigo muitas variáveis que influenciam o fazer dos professores, entre tantas interferências, de ordem política, administrativa, financeira, psicológica, etc. nos propomos a analisar as de ordem pedagógica, tais como: garantir nosso olhar sobre a gestão do trabalho pedagógico, tais como: o ato de qualificar o ensino-aprendizagem, valorizando a diversidade sócio-cultural e promovendo nos processos de gestão a interação com os diversos movimentos do campo, garantir o acesso ao avanço científico e tecnológico e melhoria das condições de vida das populações do campo. (DOEBEC, 2002).

O ensino médio modular para algumas localidades do Pará, se torna a alternativa mais viável, de cursar o ensino médio. Não temos a intenção de identificar as diversas razões deste fato, porém, é direito das pessoas que moram no campo, o acesso à educação e a todos os benefícios que advém deste bem.

Coordenado pela SEDUC (URES) com o apoio das SEMEDs, o SOME é tratado como um projeto especial que visa garantir o Ensino Fundamental e Médio as populações de regiões em que não haja sistema regular de ensino, tanto pela falta de profissionais habilitados, como pela inexistência de alunos em números suficientes para a criação de escola com sistema regular. Para atender as carências de escola, os professores realizam circuitos de disciplinas escolares, ou seja, as disciplinas se agrupam em número de três ou quatro para a composição do módulo e circuito (Circuito - definição de quatro localidades organizadas levando em conta a proximidade entre eles). Considera-se nesse agrupamento de disciplinas as cargas horárias previstas nas matrizes curriculares, cumprindo uma jornada de 50 dias em

cada localidade e atendem quatro localidades fechando o circuito e conseqüentemente 200 dias letivos. Os Professores normalmente residem na cidade e fazem esse deslocamento para o interior a fim de realizar o trabalho e implementar seus planos de ensino, observando segundo a SEDUC objetivos tais como:

- Possibilitar aos alunos do campo a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio;
- Democratizar as oportunidades educacionais aos alunos do interior do estado, a fim de garantir sua permanência no lugar de origem;
- Garantir o ensino fundamental e médio de qualidade, proporcionando melhores condições de desenvolvimento e levando justiça social a todos as regiões do Estado.

O SOME segundo a Coordenação da SEDUC, propõe efetivar um processo educativo voltado à realidade dos cidadãos do campo e toma por base a premissa de que: a organização do trabalho pedagógico pauta-se nos estudos, pesquisas, debates, conflitos, etc. presentes nas realidades campesinas, portanto, o desafio está em: aliar conceitos científicos a uma prática social e cultural cotidiana, para inserir-se no contexto de desenvolvimento local sustentável, capaz proporcionar formação permanente aos alunos.

A decodificação e o entendimento das práticas sociais são elementos essenciais para tornar a escola um dos campos de luta contra valores ideológicos do capitalismo. As próprias relações que se estabelecem no modular e os termos designados para se referir às pessoas “do interior” carregam uma carga de ideologia. Termos como “exclusão” e “carentes” são constantemente usados para indicar aqueles que estão à margem do sistema e que assim se encontram por não terem conseguido se incluir. Isso sugere uma autoexclusão dos bens materiais e das condições criadas pelo sistema, apresentando os problemas decorrentes da estrutura social como problemas de caráter individual.

Em sua obra, Lenin afirma que “a ideologia como qualquer concepção da realidade social ou política está vinculada aos interesses de certas classes sociais”. Assim pode-se concluir que é possível construir uma ideologia articulada com os anseios da classe menos favorecida que se contraponha aos interesses dominantes.

Michel Lowy, ao tentar construir um instrumento conceitual que dê conta da categoria “ideologia”, afirma:

Esses conjuntos orgânicos de representações, valores e ideias, que eu chamo de visões sociais de mundo, podem ser do tipo conservador, ou legitimador da ordem existente, ou de tipo crítico, subversivo, que proponha uma alternativa, ao qual eu chamo de utopia. Esta é uma proposta operacional de tentar entender como e que funcionam estes conjuntos de ideias e qual as suas relações, em última análise, com a posição das classes sociais. (LOWY, 1998, p. 29).

É interessante destacar que na implantação do SOME, as intenções previam a qualificação de professores para atuação no Magistério como uma demanda dos Municípios, após esse momento continua-se ampliando a oferta a partir de motivos apresentados pelos demandantes. A LDB (9.394/96) apresenta a Educação Básica como um direito e suas finalidades apontam para a formação do ser humano na sua totalidade. Conclui-se então que os processos formativos devem ser organizados a partir das necessidades de educação que prioritariamente são sociais e humanas.

Ao final de quatro módulos e 200 dias letivos, o aluno conclui uma série, obedecendo a toda as exigências curriculares legais. O registro da vida escolar do aluno, bem como a certificação do ensino básico é realizado pela Escola-Polo e ou Escola Sede da região atendida, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação. Os componentes curriculares estão assim organizados:

TABELA IV – Componentes Curriculares do SOME

Quadro I

DISCIPLINAS	SÉRIES			Hora/Aula	Hora/ Projeto	
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>			
Língua Portuguesa	8	12	12	32	8	40
Língua Estrangeira	8	8	8	24	16	40
Arte	8	8	8	24	16	40

<b>Educação Física</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>40</b>
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>104</b>	<b>56</b>	<b>160</b>

Fonte – SEDUC/PA

Quadro II

DISCIPLINAS	SÉRIES			Hora/Aula	Hora/ Projeto	
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>			
<b>História</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>40</b>
<b>Geografia</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>40</b>
<b>Filosofia</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>40</b>
<b>Sociologia</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>40</b>
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>104</b>	<b>56</b>	<b>160</b>

Fonte – SEDUC/PA

TABELA V - Estrutura de Ensino por Blocos de Disciplinas

COMPONENTES CURRICULARES QUE ESTRUTURAM OS MÓDULOS			
MODULO I	MODULO II	MODULO III	MODULO IV
Língua Portuguesa	Estudos Amazônicos	História	Matemática
Arte	Geografia	Química	Física
Língua Estrangeira	Filosofia/	Biologia	
Educação Física	Sociologia	Arranjos Comunitários	Arranjos Comunitários

Fonte: SEDUC/PA

### **Estrutura de Ensino por Blocos de Disciplinas.**

A tabela V apresenta uma organização de Blocos de Componentes Curriculares possibilitando, em caso de carência de docentes nas disciplinas, a junção de disciplina podendo ser ministrada por um professor(a). Definidos os objetivos terminais para a conclusão de estudos correspondente aos três anos do ensino médio, o número de blocos a serem organizados é diretamente proporcional ao tempo de duração do curso e dependerá da extensão e complexidade que se deseja dar a cada um.

Além de Blocos por objetivos, o sistema prevê que sejam organizados blocos de atividades ligadas a projetos complementares, como articulação do trabalho pedagógico e a comunidade campesina. Como demonstra a referida tabela o professor terá incluído no tempo de desenvolvimento de sua disciplina a carga horária complementar às 200 horas, de forma a desenvolver ensino, pesquisa e extensão.

Ressaltamos que o tempo destinado a cada módulo, a distância que dificulta o diálogo entre professores e alunos e o desconhecimento do projeto institucional da escola, podem contribuir para que essa rotina pedagógica, acarrete no processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de práticas que não incentivam os sujeitos a interpretar as condições de vida que deformam o ser humano no meio rural. Tarefa que poderia ser um passo significativo na desacomodação diante da sociedade que gera desigualdades. Frigotto, ao falar dos processos educacionais enquanto práticas sociais, argumenta que:

*Os processos educacionais, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos. São práticas sociais não neutras. (GENTILI, FRIGOTTO, 2002, p. 23-24).*

O movimento de busca das temáticas a serem trabalhadas nos projetos e arranjos comunitários, impulsiona a lutar e acreditar numa educação diferente, explorando o “bem” inerente ao ser humano, aproveitando o seu descontentamento diante da realidade, tentando construir uma visão de mundo e de ciência, que considere o senso comum, decodificando a ideologia a partir da criticidade.

Enguita (1998, p. 20) nos diz que “se a educação não é eficaz para abrir portas, sua falta pode fechá-las, especialmente para aqueles que não possuem outros recursos para abri-las”. Os reflexos dessa situação são apresentados nos

diálogos com os professores do sistema modular, que muitas vezes, ao se depararem com situações de conflitos, alegam possuir um tempo limitado na localidade, para agir cientificamente em parceria com a comunidade, na busca de alternativas para superação das problemáticas existentes.

Em vista disso e de tantos afazeres do professor, alguns saberes relacionados à dimensão didática da docência são apontados por CUNHA (2004): conhecimento da escola e de seu papel social, assim como, da história das disciplinas escolares e o significado das mesmas para o contexto vivencial local; conhecimento do nível de aprendizagem dos alunos e as possibilidades de articulação do saber sistematizado com a prática social; capacidade de compreensão da realidade cultural e social dos educandos, para assim estimular a exposição discursiva de sua memória educativa; habilidade de planejar as atividades pedagógicas, a partir dos objetivos e métodos, de acordo com as condições sociais, afetivas e cognitivas dos alunos e do tempo disponível; utilização de técnicas, recursos e procedimentos na condução de aulas que favoreçam uma aprendizagem significativa aos alunos e, conhecimentos técnicos de práticas avaliativas que conjuntamente com a sensibilidade do professor, possibilitem ao mesmo, a interpretação do desenvolvimento de seus alunos.

Vale destacar o que diz o texto publicado pelo Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC sob o título: Consolidando o currículo a partir do sujeito aluno:

O Ensino Médio deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito, tendo como referencial desta última etapa da educação básica: adolescentes, jovens e adultos. Cada um desses tempos de vida tem a sua singularidade, como síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social. Se a construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural é também um processo sócio-histórico, o Ensino Médio pode configurar-se como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Num processo educativo centrado no sujeito, a educação média deve abranger todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando. (Orientações Curriculares do Ensino Médio. MEC/SEB/DPEM, 2004: 9-10).

O ensino médio com o atributo de realizar processos formativos que venham subsidiar o jovem-adulto em suas escolhas e principalmente em sua vida, propõe discutir os caminhos viáveis de formação, profissionalização e continuidade de

estudos, bem como, debater sobre as singularidades, lutas, dilemas e perspectivas de vida no campo, visando criar estratégias para ação e despertar de sentimentos de pertença e esperança sobre o futuro desejado.

#### **4.2 Aspectos que afirmam e/ou contrariam as DOEBEC no SOME.**

Falar do trabalho pedagógico do SOME, é falar de tantas experiências acumuladas na vida de jovens e adultos do interior paraense, que fizeram e deixaram histórias em suas comunidades, porém, não se sabe ao certo, se essas memórias refletem uma educação pensada e construída com os sujeitos e suas culturas. Fazer parte da educação no campo é aliar-se aos diversos movimentos que avançam na garantia dos direitos humanos e na luta dos segmentos menos favorecidos. Alinhar o trabalho pedagógico aos princípios pedagógicos apontados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é contribuir para combater pré-conceitos e subterfúgios que mascaram a exclusão, é pactuar a continuação da luta por uma educação do campo, o que inclui a identidade ribeirinha.

No Sistema de Organização Modular a equipe de gestão da Secretaria de Estado de Educação define a partir da matrícula dos alunos e diagnósticos municipais a lotação, circuitos e carga horária do professor, porém, precisa também demandar o que culturalmente o espera. No deslocamento do professor. Até a localidade prevista para sua atuação profissional, surgem muitos afazeres em relação aos planos de estadia e de ensino. A gestão municipal e alunos do sistema carregam expectativas em relação à escola e neste caso, sobre o Ensino Médio, e assim, esperam para verificar se a frequência às aulas pode ou não representar a esperança de um futuro melhor.

Arrumamos a nossa bagagem e vamos pra localidade, tem localidade que é fácil chegar, outras não. As vezes vamos no barco com os alunos ou então pegamos um transporte no trapiche. Mas quando a gente chega é bom ver os alunos lutadores, que também fazem sacrifícios pra estudar (Professor W. M.).

Muitas são as referências adotadas pelo professor: a vida, a escola, a universidade, o sindicato, as vivências nas relações com os alunos, etc. e nem sempre estas vivências são consideradas como âncora no planejamento da ação

docente. A prática pedagógica recebe influências de diferentes ordens: (a) da formação acadêmica do professor; (b) das recomendações das Diretrizes Nacionais do Ensino Médio; (c) dos conteúdos para o vestibular e ENEM; (d) dos projetos das Secretarias de Educação; (e) das reflexões sobre a prática, etc.

Em vista de cumprir seu papel, o professor organiza o fazer pedagógico, buscando orientações: da Equipe Gestora, conceitos de sua formação acadêmica, da proposta pedagógica da escola; conteúdos apontados pelas universidades, e principalmente quando existe, diagnósticos mapeando os paradigmas da comunidade escolar em questão. Todas essas informações e outras mais, próprias da profissão de professor, devem gerar reflexões acerca da prática. A concepção de educação, escola, planejamento, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação devem permear a tomada de decisões no processo.

Entre o discurso conceitual e o percurso operativo há uma distância real que deve ser discutida pelo coletivo da escola na construção do Projeto Político-Pedagógico, saindo do âmbito das abstrações, para adentrar no acervo que traduz as identidades, saberes, anseios e perspectivas de formação, trabalho e vida das comunidades. Para apresentar os dados a partir das dimensões de análise, vamos pontuar cada grupo considerando as falas dos alunos e professores.

a) Concepção de escola que evidencie a diversidade cultural da Amazônia.

Trabalhamos no SOME a bastante tempo pensando sempre nos alunos. Não conhecemos o Projeto Pedagógico, não tivemos a oportunidade ainda de discuti-lo, realizamos nossas atividades tomando como referência o conteúdo da UFPA e do ENEM, temos alunos que se saem bem nos exames e querem seguir seus estudos". (Professor W.M.)

A afirmativa do Professor demonstra a preocupação com a construção do projeto político-pedagógico, o que poderia explicitar referências para o trabalho e as identidades dos sujeitos do campo. As Diretrizes afirmam ser imprescindível garantir momentos em que o grupo possa reunir para discutir os pressupostos políticos e teórico-metodológicos do trabalho que se desenvolve. O projeto institucional das escolas do campo, possibilita conceber a escola como plural e democrática, criar espaços de participação, permitindo a consolidação de um trabalho interdisciplinar e a formação dos professores em relação aos contextos sócio-culturais, e é



fundamental que estes tenham acesso a conhecimentos que contemple a diversidade.

Ao falar da diversidade, destaca-se que no Brasil e conseqüentemente na Amazônia Paraense, os que mais sofrem a violação de direitos, são as pessoas provenientes de grupos sociais que foram historicamente marginalizados pela cultura colonialista europeia e hoje estadunidense. São os negros, os mestiços, as mulheres, as crianças, os índios, os ribeirinhos e os empobrecidos, que continuam à margem do sistema, sofrendo a discriminação de um modelo cultural que não dialoga com suas vivências.

A fala do professor sobre o não conhecimento do projeto pedagógico, evidencia ausência de referenciais necessários ao planejamento do trabalho pedagógico, o que limita o olhar interpretativo e diferente sobre o fazer pedagógico e os contextos culturais. A ausência de diálogo com os sujeitos implica em não reconhecer a importância da leitura dos fenômenos, para que se possa caminhar na elaboração de planos que contrarie a lógica do modelo que alicerça a figura branca, patriarcal, sexista ocidental, reforçada através dos meios de comunicação social, dos livros didáticos e, conseqüentemente, produzidas nos conteúdos escolares.

O ato de planejar coletivamente favorece acreditar que o previsto pode se materializar, além de transformar esse momento em aprendizagem singulares do ser politizado. As Diretrizes Operacionais reafirmam a necessidade de se debruçar sobre as questões inerentes à realidade do campo, o que demanda uma amplitude de conhecimentos para contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

As questões burocráticas que se evidenciam em posturas que valorizam apenas a entrega de planos, tão comum na educação, provoca a falta de credibilidade em muitos profissionais, evidenciando que o planejamento não é essencial em sua rotina, apesar de reconhecer a validade de orientar-se por um plano de trabalho.

*Meu planejamento tá pronto, carrego uma cópia e o original deixei na escola, só que as vezes o plano não acontece, porque cada localidade é uma realidade diferente e nós vamos fazendo os ajustes. (Professor J.R.).*

O professor J.R declara ter cumprido seu papel com a entrega do planejamento na escola e destaca algo que merece atenção com relação as tarefas do professor. O fazer docente aqui não se resume a elaboração e entrega de

documentos escolares, mas, envolve a dinâmica complexa de planejar e realizar continuamente avaliação da prática, para ajustar o processo educativo ao desenvolvimento intelectual do educando. Esse desdobramento faz com que professor se constitua, em um pesquisador da realidade sócio-cultural dos estudantes, para discorrer sobre suas particularidades na interação com os sujeitos.

Neste sentido, Vieira (2004), aponta quatro características constitutivas da tarefa do professor: “ensinar a ensinar, que corresponde à capacidade do professor em organizar e dar coerência ao processo ensino-aprendizagem; ensinar a aprender, compete orientar e direcionar as atividades cognitivas do aluno a partir de movimento dialético do ensinar e do aprender, ou seja, em que possam socializar conhecimentos; ensinar a pesquisar, utiliza a pesquisa como instrumento de acesso, produção de conhecimento, significa utilizá-la no ensino, na aprendizagem e na avaliação, porque possibilita a investigação, constatação e a intervenção e, finalmente ensinar a avaliar, instrumento utilizado para diagnosticar a qualidade dos resultados”.

Além disso, as exigências sociais e as mudanças implementadas a partir das Diretrizes Curriculares e Operacionais, apontam para que os professores busquem atender as novas orientações de contemplar os diferentes contextos histórico-culturais, porém, o despreparo do professor, a falta de equipes para acompanhamento, tanto da escola como do sistema, ausência de processos de formação continuada, fazem com que o professor retorne a trabalhar com aquilo que se sente mais seguro. O Professor J. R. acrescentou:

O ENEM conseguiu efetivar mudanças no meu trabalho, no planejamento do SOME passei a priorizar os conhecimentos apontados pelo ENEM e exames vestibulares, acho que assim dá para cumprir as finalidades da escola”. O alunos do SOME tem condições de realizar os exames com sucesso.

Podemos concluir pela fala do Professor J.R. as exigências sociais provocam mudanças, o anseio de dar um sentido à escola possibilita mudar, porém, as motivações nem sempre surgem, da reflexão dos professores ou pela discussão das mudanças com os pares e sujeitos do sistema e da educação escolar e sim, por imposições e monitoramento efetivado pela avaliação do sistema.

A escola existe pra preparar o aluno para os diferentes tipos de situações que enfrentará na vida. Posso dizer que a escola deve tratar de todas as

questões, deixando claro que o papel bastante importante da escola é preparar para a vida. A Feira nos ajudou a ver temas da nossa realidade, mas nem todas as matérias fazem isso. (Aluno A.C.).

A aluna A.C. destaca a importância das relações entre o conhecimento a ser aprendido na escola e a realidade existente na vida das pessoas, superando paradigmas da fragmentação do conhecimento, onde os conteúdos são tratados distanciando-se do real, vigorando uma aparente neutralidade da ciência, conduzindo o aluno a pensar que a realidade se estrutura e se desenvolve independente da vontade e ação conjunta de homens e mulheres.

Embora a valorização do ser humano seja uma preocupação constante dos professores, os mesmos se preocupam em demasia com os conteúdos programáticos tradicionais. Fala-se muito em projetos que abordam temáticas significativas à realidade amazônica, mas, na prática, são poucos os professores que abraçam a ideia e realizam atividades questionadoras da situação social vigente na qual os próprios alunos estão imersos. Nesse esquema, os conteúdos curriculares funcionam como mola mestra desse arcabouço escolar, tronando-se o objeto mais importante para o professor e para o aluno.

O processo educativo necessita não só atentar para todas as dimensões do ser humano e de sua sociedade, mas também realizar-se de acordo com as exigências identificadas no contexto histórico-social em que acontece. Não se pode, pois, simplesmente transplantar uma concepção e uma prática pedagógica de um tempo ou de um contexto a outros com o argumento de nele “deu certo” (FRANCISCO SOUZA, 2002, p. 145).

Favorecer esta reflexão é um grande desafio aos educadores, uma vez que a sociedade capitalista em que vivemos difunde os elementos culturais da elite, influenciando também a vida das pessoas que vivem no meio rural, invadindo os espaços escolares. FREIRE (1987, p. 86) afirma que os programas de ensino devem partir da realidade dos alunos. Segundo o autor: “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”.

A importância da experiência anterior – especialmente da cotidiana – na formação dos conceitos científicos é muito importante, sobretudo no que se refere à aprendizagem de disciplinas como a física, que se ocupam de muitos conceitos de uso cotidiano. Quando os alunos começam a estudar física possuem já todo um sistema de noções formadas durante sua vida. (FLESHNER, 1977, p. 41).

Contextualizar o conteúdo das disciplinas e realizar metodologias de aprendizagem significativa neste sistema é consenso entre os professores entrevistados. Evidente que não se configuram como a totalidade das ações tendo em vista os entraves decorrentes das condições de trabalho desfavoráveis.

Eu vejo a escola como uma preparação, onde o aluno recebe uma formação para um futuro melhor, claro que a realidade é desafiadora. Nem sempre aqui na localidade tem chances para se inserir no mercado. Infelizmente a escola constrói hoje um aluno preparado para realizar tarefas com conhecimentos mínimos. O aluno também se acomoda e não se importa em se preparar para o vestibular ou para fazer um concurso, acaba se adaptando à carência e vive como pode. (Professor).

Na medida em que o homem integrando-se nas condições de seu contexto e vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhes apresentam, cria cultura. A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem criando, recriando, decidindo dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é o autor... por este ato cria cultura (...) não só por suas relações e por suas respostas, o homem é criador de cultura, ele é também fazedor da história. (FREIRE, 1980, p. 38).

Os professores precisam compreender que a mera aplicação e resolução de situações problemas não evidenciam a contextualização na apropriação de saberes significativos. A contextualização é um processo de saberes problematizados que possibilitam mobilizações entre diferentes contextos, abstraindo e tornando o conceito significativo, evidenciando a função da escola de trabalhar com saberes científicos.

Acho que deveríamos estudar mais sobre a Amazônia. Fico ouvindo as histórias que meu pai conta e gosto muito de saber da origem de minha família. Preciso aproveitar meus estudos para depois pensar o que eu vou fazer ao concluir meus estudos, não quero parar, a formação é necessária para arranjar um emprego e ajudar meus pais. (Aluno B. N.).

Nessa perspectiva buscamos apontar que essas pequenas considerações envolvem momentos de discussão e principalmente de reflexão por parte dos professores para combater a fragmentação do conhecimento, fazendo a articulação do conhecimento e das diferentes áreas. No momento que se tem contato com a comunidade, se produz uma interpretação decorrente das circunstâncias que envolvem a cultura daquele lugar, o que sem dúvida subsidia a relação teoria e

prática. Com isso, entende-se que o conhecimento não pode apresentar-se como um conjunto formal de conceitos, mas sim um instrumento indispensável para a compreensão crítica dos problemas, que emergem em nossa vivência como seres sociais, para vislumbrar as possibilidades de agir e encaminhar soluções.

b) Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo.

Não se pode falar em metodologia separada de uma concepção de educação, de sociedade e de homem, como também, das finalidades do conhecimento, tendo em vista a formação do aluno na sua totalidade. É preciso ter presente que a estrutura dos planos de ensino estão penetradas de interesses que representam a vontade do modelo socioeconômico que dirige a sociedade capitalista.

O professor deve considerar a cultura e o conhecimento trazidos pelo aluno para então, trabalhar os conteúdos e aprofundar os conhecimentos. O conhecimento dá ferramentas para o homem agir, ou seja, capacita o ser humano para viver e enfrentar qualquer situação. Quem tem formação tem mais chances na sociedade atual. A população que vive longe da cidade, tem outros costumes, as vezes deseja ficar na sua comunidade, porque já tem família, filhos, etc. isso quer dizer, que a educação tem que alcançar essas pessoas. (Professor J.L.).

As colocações do Professor são relevantes no sentido de afirmar que o todo e qualquer procedimento de ensino, deve levar em conta o conhecimento que o jovem traz na sua bagagem cultural. Comenta o docente que o ensino-aprendizagem não se constrói apenas no espaço restrito da sala de aula desprezando o cotidiano e as experiências dos alunos. Conclui-se então que a educação só se realiza, de forma emancipatória, quando a prática pedagógica trabalha com questões da realidade, inclusive os projetos de vida dos estudantes, não reproduzindo a negação da cultura, impondo saberes desvinculados do real.

A luta pela superação de formas de consciências existentes nos conteúdos curriculares, onde predomina a visão de mundo da classe dominante, difundida também pelo senso comum, precisa ser constante no fazer de alunos e professores. Assim, destacamos que todos os métodos de ensino são importantes e precisam ter uma base teórica que justifique o seu fazer, e suas intenções precisam ser compartilhadas para tornar o processo educacional dialógico, produzindo um saber cujos objetivos transformem os conhecimentos em concepções ativas, ou seja,

contribuam na leitura e na transformação do mundo.

Freire salienta a importância do diálogo na busca do conhecimento:

Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério. (FREIRE, SHOR, 2003, p. 24-25).

É necessário compreender as questões fundamentais que se colocam no contexto da existência humana, assim como a capacidade de perceber as ligações entre as várias dimensões da realidade, devem fazer parte do currículo. Conhecer neste sentido é um ato dos sujeitos atuantes, que ao refletirem sobre o seu meio social, o entendem vislumbrando possibilidades de mudança. O modo de refletir sobre a realidade varia de época para época, de lugar para lugar. O conhecimento é, portanto, histórico, renovando-se constantemente, na medida em que não é algo acabado e definitivo.

Procuro utilizar métodos voltados para a realidade dos alunos ribeirinhos, estratégias que envolvam a comunidade local, mas é necessário fortalecer programas para a educação do campo. (T.S.).

Para organizar minhas aulas uso o livro didático e pesquisas bibliográficas referentes ao conteúdo. Desenvolvo trabalhos práticos de acordo com a realidade de cada localidade, pois possuem maior coerência no que se refere à aprendizagem até mesmo pelo tempo de cada módulo. (S.F.).

Envolver os alunos em gincana literária possibilita que eles se interessem mais em estudar as leituras indicadas pelos vestibulares. Creio que isso os ajuda de uma forma mais lúdica a adentrar no mundo da literatura. (H.K.).

Temos um trabalho desafiador, por causa das dificuldades encontradas, mas é gratificante quando os alunos são aprovados em vestibulares, porque sabemos que o resultado é um fruto do projeto. (H.K.).

Uma das razões que me fazem gostar de trabalhar no SOME, refere-se à dinâmica de poder trocar constantemente de espaços escolares, com o desafio de uma nova clientela a cada módulo. (H.K.).

A riqueza de vivências vem das relações sociais dos contextos culturais, pois, a cada cinquenta dias, os docentes trocam de localidade e assim, conteúdos, programas e projetos, podem até possuir semelhanças, mas, a dinâmica da vida que existe em cada comunidade, vai dar nuances diversas ao trabalho pedagógico. O

açaí, o cacau, pimenta do reino, a pescaria, os versos, histórias de vida e até mesmo a falta de energia elétrica, podem servir de referências às novas reflexões, experiências e aprendizagens.

b) A interdisciplinaridade como princípio do trabalho pedagógico.

Para constituir uma prática interdisciplinar além do diálogo entre as áreas de conhecimento, a idéia é que escola e movimentos sociais se reúnam para discutir as possibilidades e limitações dos processos educativos, levando em conta a realidade da população ribeirinha. A questão é que muitos professores, alunos e familiares, estão aprisionados à visão de que os movimentos sociais são “desordeiros”, “baderneiros” e “violentos”. Nos momentos de planejamento escolar, não discutem as contribuições e história desses movimentos, reproduzindo discursos que os fazem permanecer na superfície do problema, encobrendo as causas que geram as injustiças, denegrindo no espaço escolar, a luta concreta dos povos oprimidos.

Algumas discussões são necessárias e fundamentais para as respostas desejadas: Como assumir uma prática educativa interdisciplinar em um sistema que contribui para a fragmentação do conhecimento? Como favorecer a construção de inter-relações entre educação e cultura com discursos e práticas estanques? Como evitar a reprodução e a manutenção da desigualdade social com práticas que reproduzem estruturas sociais excludentes? Como despertar nos educandos a consciência de que um “novo mundo é possível” se a educação e a escola não são vias com instrumentos essenciais na busca desse mundo?

Muitas vezes sentimos falta de formação continuada, momentos para sentar e conversar com nossos pares, saber o que o outro tá fazendo, saber das novidades, ficamos frustrados quando sabemos de um curso que foi ofertado e já terminou a inscrição, a informação não chega a tempo. Então continuamos a fazer nosso trabalho, nem sempre temos certeza se estamos acertando. (Professor A.R.).

Poder realizar uma prática interdisciplinar e reafirmar no trabalho pedagógico as teias de conhecimentos que reconhecem os saberes locais, implica em rejeitar procedimentos metodológicos que apresentam atividades uniformemente selecionadas. A rigidez no currículo e seleção de conteúdos predeterminados, distanciam os professores das relações necessárias à composição uma lógica de

interdisciplinaridade e totalidade do conhecimento. A estrutura por blocos, quando muito, facilita a conversação entre as disciplinas presentes no circuito. Interação esta que pode sofrer interferências oriundas das concepções que os professores carregam, aproximando-os ou afastando-os da construção dialógica com os saberes culturais.

O não conhecimento do Projeto do SOME da Secretaria de Estado de Educação presente nas falas de professores e alunos, vem contribuindo para a distância entre o planejado e o executado nas localidades. A Escola Polo assume o acompanhamento e registros das atividades somistas, porém, alega limitações de estrutura, incluindo a financeira, para deslocamento das equipes no acompanhamento efetivo do trabalho pedagógico, ficando a responsabilidade do êxito ou não do projeto nas mãos dos docentes e discentes.

Durante a pesquisa de campo veio o convite para participar da I Feira Científica e Cultural do SOME, tendo como tema central: *A Educação no campo e os desafios da produção científica na promoção da sustentabilidade*. Neste momento tivemos a oportunidade de acompanhar os professores desde a saída de Igarapé-Miri para a localidade de Vila boa União na Escola Álvaro Vargas de Araújo em uma condução marítima, onde os docentes comentavam sobre o difícil acesso às localidades. Todos estavam cheios de expectativas em relação à realização da I Feira do SOME, que ia reunir a comunidade somista de várias localidades, tais como Vila Igarapezinho, Vila Suspiro, Rio Murutipuru, Vila Humaiatá, etc. apresentando pesquisas de temáticas regionais na tentativa de aliar conhecimento científico e cultura local.

A chegada dos professores e alunos em barcos pequenos, após a trajetória nos rios, era sempre motivo de comemoração. Os ribeirinhos aprendem desde cedo a remar e enfrentar desafios da natureza e da própria vida, lutando por sua sobrevivência. Entre tantas lutas encontramos a do direito à educação, e para isso, neste caso, aguardam pelo SOME como possibilidade de acesso à escolarização, mesmo que isto aconteça ainda em uma estrutura precarizada, já que a escola chamada regular não se faz presente em todas as vilas e localidades.

Estamos gostando de participar da Feira. No início achamos difícil conseguir fazer a pesquisa, mas depois o Professor foi pra cidade e trouxe material pra gente e foi nos orientando, e deu tudo certo. Acho que tinha que ter mais esses trabalhos, assim a gente conhece outros alunos de outras localidades e aprende melhor. O SOME é a forma de cursar o Ensino



Médio, as vezes falta Professor, alguns ficam desmotivados, desistem...mas temos que se esforçar para conseguir terminar os estudos. (Aluna M.A.).

A Feira foi uma primeira experiência que possibilitou apresentar temas voltados à realidade sócio-cultural dos alunos, tais como: “Rodo Mecânico”, “A Produção do sabão natural, para reduzir o sabor da pele na fabricação da farinha de mandioca na Vila de Igarapezinho: Um modelo sustentável”, etc. o que permite ao aluno pesquisar sobre a realidade dele e também desperta o gosto pelos estudos. (Professor A.R.).

É presente na fala dos professores entrevistados a necessidade do sistema voltar-se aos princípios da educação do campo, expressam em suas apresentações a importância do diálogo com a cultura Amazônica e a proposta de reestruturação do SOME, como resposta aos anseios dos alunos.

d) A problematização da realidade do campo com vistas à construção de projetos alternativos de desenvolvimento rural sustentável.

As metodologias que favorecem a aproximação do educando com a realidade para investigar suas precariedades e suas tramas, contribui com uma prática pedagógica dialógica e problematizadora, porém, isso implica o/a educador/a e o/a educando/a pesquisem o conhecimento, façam a relação teoria e prática, além de propiciar que a sala de aula seja um espaço democrático de aprendizagens. A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação (FREIRE, 2011, p. 100). Destaca-se algumas falas dos professores:

A função do SOME pra mim é preparar para o ingresso na Educação Superior, uma possibilidade também de ingresso no mercado de trabalho e aprimoramento da pessoa humana, eu quero que este espaço que hoje eu ocupo nas localidades, um dia seja ocupado por eles. Não conheço o projeto político pedagógico, mas acho que na sua teoria busca o diálogo, a proposta pode ser discutida com a comunidade (Professor L.M).

Acredito que o SOME contribui para o ingresso no ensino superior e mercado de trabalho, mas, a principal função é formar pessoas de caráter e com ética, as demais conquistas relacionadas ao nível escolar e trabalho virão por consequência (Professor T.S.).

O que me motiva a participar do Modular, além de ser um projeto pessoal, é o fato de ser ex-aluno do sistema, na época fiz os cursos de Técnico em Contabilidade e Magistério, também acho que pode contribuir com a educação do campo. Minhas referências são o livro didático e o programa do ENEM, trabalho com músicas e materiais alternativos. Precisamos de assessoramento técnico-pedagógico, de formação continuada, de mais

atenção em todos os aspectos, desde o didático até a estrutura física da escola (L.M.).

Não conheço o projeto político-pedagógico, uso para orientar meu trabalho o livro didático, o Programa do ENEM e as Diretrizes Curriculares. Nas minhas aulas realizo seminários, porque os alunos podem demonstrar seus conhecimentos sobre o que estão apresentando (Professor S. J.).

Esse sistema é um projeto de educação do campo e precisa ser reestruturado. Conheço um pouco do projeto, por necessidade de buscar referências. A coordenação nunca apresenta o PPP. (S.F.).

Gosto muito desse sistema de ensino e gostaria de mais formação continuada, maior carinho pedagógico e um plano de saúde digno, pois o risco é bem maior na zona rural. (S.F.).

Pena que não somos bem assessorados, falta material didático, melhores casas para os professores ficarem nas localidades. (S.J.).

O Estado poderia oferecer cursos para que a educação tivesse maior relação com a realidade do campo. (Professor H.K.).

A escola não pode se colocar acima ou desprezar os problemas que assolam a sociedade e a existência humana e ficar esperando a redução ou a eliminação das desigualdades. É necessário germinar na sala de aula o esforço para ensinar, analisando as condições concretas de vida dos homens e das mulheres brasileiras, fornecendo a eles ferramentas para ler o real com um olhar crítico. Para Freire (2000), a constatação crítica e rigorosa dos fatos nos aguça ou nos desafia no sentido da possibilidade de intervir no mundo.

Um trabalho docente, partindo de uma perspectiva de transformação social, fazendo com que os alunos agucem a postura crítica frente ao atual modelo sócio-econômico, exige do educador uma prática de construção do conhecimento que estimule a problematização do presente e do futuro, oportunizando um espaço para que o aluno possa refletir e contestar os acontecimentos que ora se apresentam fora dos limites restritos da escola. Segundo Brunel (2004, p. 43; 45):

A vida é uma trama complexa e interdependente. Precisamos do outro. O conhecimento do eu exige o conhecimento do todo para podermos interagir no ambiente em que vivemos. (...) Ao longo do século XX, aprendemos a trilhar caminhos que apenas nos levassem a certezas e rejeitássemos as dúvidas. Como explicar aos alunos que existem coisas que ainda não se explicam.

Mais do que aprender saberes, os jovens precisam aprender valores que sejam a expressão da solidariedade, onde haja uma rede de relações de ajuda mútua, e que como pessoas se reconheçam como alguém que tem um lugar

importante na vida, no mundo e, por isso, são seres de direitos. A humanidade precisa reconhecer-se na diversidade e nas diferenças, para então, neste reconhecimento, identificar saberes, crenças, valores, cores, linguagens, costumes, concepções como legítimo patrimônio sócio-cultural que vem sendo produzido por todos os povos da Amazônia até hoje.

O alunos assim se expressam:

Acho que o SOME é um preparatório para o vestibular e para o mercado, concluir o ensino médio nos ajuda a chegar longe e conhecer mais coisas úteis para o nosso futuro. (Aluno A.C.).

Não conheço o projeto pedagógico do SOME, mas é importante estarem orientando os alunos do E.M. a buscar conhecimentos e aprendizados, sabemos que é muito importante para cada aluno as atividades, trabalhos e projetos, sempre estudo pelo caderno. É preciso fortalecer programas votados para a educação do campo, pois, os alunos desistem do sistema.

O Ensino Médio é muito importante para o meio rural, principalmente para mim, é meu sonho entrar numa universidade. (Aluno J.L.).

O SOME é muito bom porque ajuda os alunos a obter um meio de incentivo para querer estudar para um dia poder atuar no mercado de trabalho. É preciso estruturar as escolas. (Alunos R. M.).

Eles procuram atender as necessidades dos alunos no estudo. Como por exemplo: eles organizam projetos para melhorar o ensino dos alunos que estão com dificuldades e agora realizamos as pesquisa da Feira. (Aluno D. M.).

Nessas falas, é forte a ideia de que a escola precisa prepará-los pronto para o mercado de trabalho. A ideia da escolarização com o fim de atingir o ensino superior e se incluir no mercado é pensamento constante par a maioria dos discentes participantes da pesquisa, quando falam da proposta de realizar projetos voltados à sustentabilidade no meio rural, a colocam como ação pontual, fruto da pesquisa realizada em um determinado momento, como foi a Feira Científico-Cultural. Frigotto (2002) faz uma crítica à relação entre educação básica e o mundo da produção quando afirma que “o projeto pedagógico dominante, que veicula a educação básica ao mercado e à pedagogia do capital, pedagogia das competências e da empregabilidade, trata-se da pedagogia que visa à formação do cidadão mínimo, fácil de manipular e explorar”.

Com tantas descrenças, sabemos que o discurso precisa estar aliado a uma prática. Porém, ter a coragem de manifestar pontos de vista diferentes, que se

contraponham ao conjunto de ideias dominantes é significativo para que, através do confronto de ideias e choques de pensamentos vá se provocando o movimento que instigue um outro pensar, abrindo caminhos para a construção de uma visão de mundo crítica, que reconheça na realidade as causas que produzem as desigualdades, não como fatalidade do destino, mas como criação humana, fruto de um sistema injusto que, ao longo dos séculos, só fez acentuar a pobreza entre os povos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com a finalidade de investigar a gestão do trabalho pedagógico no Sistema de Organização Modular de Ensino da SEDUC/PA, considerando os princípios e procedimentos estabelecidos nas Diretrizes Operacionais das Escolas de Educação Básica no Campo (2002).

Consistiu em um Estudo de Caso, apoiando-se na análise documental, entrevistas com professores e aplicação de questionários aos alunos matriculados no Sistema de Organização Modular de Ensino Médio, buscando analisar como se processa o desenvolvimento do trabalho somista nas escolas do campo, mas especificamente, na Escola Álvaro Vargas de Araújo, localizada no Rio Murutipucu – zona rural de Igarapé-Miri/PA e quais os fundamentos que afirmam e/ou contradizem as DOEBEC na opinião de alunos e professores do Sistema.

As reformas educacionais se inserem no processo de discussão do estudo, pois, demandam novas exigências para a educação e especificamente aqui para as escolas do campo. Apresentam-se no escopo, diretrizes para desempenho docente e discente, parâmetros para a gestão escolar, novas formas de atuação e amplo debate sobre as concepções que envolvem o trabalho pedagógico. São definidos novos papéis para professores e alunos, além da rotina de aulas e jornada de trabalho. As DOEBEC além de apresentar o caráter político da Educação do Campo, trouxe referências explicitando princípios e procedimentos para o trabalho pedagógico, o que implica em reflexões e análises da prática educativa e das políticas educacionais implementadas no Estado.

A amplitude do trabalho pedagógico compreende, entre outros afazeres, um conjunto de atividades ligadas ao processo ensino-aprendizagem, que demandam planejamento, acompanhamento e avaliação do atendimento dos alunos. Neste caso, os professores no sistema modular, atuam em diferentes localidades situadas no interior do Estado e lidam com situações diversas, o que deve estimular a contextualização dos conteúdos a partir das realidades camponesas.

A análise das atividades próprias do trabalho docente no SOME, entendidas nesta dissertação, como a forma de se organizar o trabalho pedagógico, permite compreender que existe distância entre o que é prescrito nas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, e o que é de fato implementado. A ausência de momentos de reunião para planejamento docente e o desconhecimento

do Projeto Político-Pedagógico relatado na pesquisa por alunos e professores, provoca o distanciamento dos profissionais e comunidades com as metas estabelecidas pelo projeto, o que devia ser provisório, passou a ser constante.

A condição de deslocamento dos profissionais para as localidades, impõe a realização de um trabalho solitário, o que reafirma a necessidade de desenvolver vários momentos de trabalho coletivo, compartilhando as finalidades do E.M. experiências de planejamento interdisciplinar, metodologias para combater a fragmentação do conhecimento, etc. Os professores, que trabalham em forma de circuitos, passando por várias localidades e deparam-se muitas vezes com questões estruturais da educação, tais como: evasão, distorção idade/série, materiais didáticos e conteúdos que descartam os saberes culturais, tecnologias e material insuficiente para desenvolver suas atividades de ensino e ações educativas complementares, distanciamento das discussões dos Fóruns de Educação, etc. o que pode ser um fator estimulador da exposição/imposição de uma cultura urbana aos alunos do campo.

Outro fator de preocupação se refere ao aprimoramento profissional, reduzida participação dos docentes nos cursos de formação continuada, ocasionado pela distância dos polos e questões geográficas do Estado, que dificultam o deslocamento e a comunicação para muitos profissionais nas localidades, e assim, o docente tende a se afastar e acomodar-se com as circunstâncias (item V, art.67 da Lei 9394/96).

O Parecer do MEC a respeito das DCNEM (2012), permite uma melhor compreensão das novas formas de atuação demandadas para o trabalho docente. Esta análise deve ser feita em confronto com as orientações contidas nos cursos de formação de professores para a Educação Básica. Essas diretrizes contêm um conjunto de competências para os professores, estabelecendo relação entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho.

Os objetivos da escola do campo não são apenas diferentes, mas antagônicos aos da empresa capitalista; e, por este motivo, não é coerente utilizar métodos inerentes ao sistema dominante (Paro, 2002). O próprio aluno, ser humano, sujeito histórico, de cuja vontade depende o ato educativo, constitui-se em mais motivo para a diferença.

A respeito do que afirma Oliveira (2012): as bases teóricas socioculturais e epistemológicas da educação do campo na Amazônia, apontando as matrizes

educacionais emergentes: a *autonomia*, o *trabalho*, a *cultura*, a *eticidade*, a *criticidade*, a *relação entre os saberes* e o *diálogo*, acredito que a escola é um espaço de aprendizagem e não o centro de transmissão de conhecimentos e há necessidade de mudar concepções a respeito dos setores populares, suas lutas e seus conflitos.

Nesse sentido, acredito que os movimentos sociais têm muito a contribuir com a escola. Através de suas práticas e de seus mecanismos de resistência à barbárie, todas as forças de luta que mobilizam a sociedade têm muito a ensinar ao sistema de ensino, seja ele regular ou modular, como instrumentos no processo de construção de uma sociedade onde todos tenham direito à dignidade.

A reflexão sobre o significado do trabalho pedagógico do modular, das demandas por melhorias de condições de trabalho, por parte os professores, mostra que as resistências existem e se fazem presentes, embora assumam características tais como: ausência de completa adesão, não cumprimento de carga horária, descrédito em alguns movimentos de luta, desarticulação, falta de integração da categoria como um todo, etc.

É interessante propor na discussão que se planeje a oferta do E.M. aderindo a outras modalidades, observando a Pedagogia da Alternância, para inserir calendário, produção e metodologias de ensino que aliem teoria e prática, bem como, estudo e trabalho. A cultura amazônica deve servir de inspiração na organização do trabalho pedagógico, para não desvincular o conhecimento científico dos saberes culturais.

O que é encontrado no cotidiano escolar do SOME, devido à questões estruturais do Sistema e à consciência, que os professores têm desta realidade, pode representar indicadores de intervenções necessárias à ruptura, por parte dos próprios professores, no que se refere aos fatores que os levam a esta situação.

Pensar equipes de acompanhamento para monitorar as atividades do Sistema e orientar a prática docente, precisa ser prioridade para o alinhamento com os princípios previstos nas DOEBEC, pois, a falta do apoio técnico citado pelos professores, tem contribuído para o distanciamento dos compromissos assumidos pelas Esferas Governamentais com as comunidades que demandam o Sistema.

Este trabalho não pode ter a pretensão de esgotar o assunto, mesmo porque as relações são complexas, e sofrem os reflexos de mudanças mais amplas, que ocorrem em contexto global e nacional.

Algumas recomendações ficam como resultado de reflexões no processo da investigação:

- ❖ Elaboração de referenciais a nível de Estado do Pará para orientar a prática educativa no E.M. do campo;
- ❖ Projeto Político-Pedagógico do SOME a ser discutido e construído com as comunidades;
- ❖ Maior aproximação do SOME com o Fórum Estadual de Educação do Campo;
- ❖ Encontro Estadual do Ensino Médio para a composição de políticas de educação tanto para a cidade como para o campo;
- ❖ Formação Continuada para os professores do Ensino Médio;
- ❖ Formação continuada para os Técnicos que acompanham as ações pedagógicas do E.M. (incluindo cursos específicos da Educação do Campo)
- ❖ Sistema Estadual de Avaliação e Monitoramento dos resultados educacionais da Educação Básica para definição de políticas públicas de educação.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schon e os programas de formação de professores**. In:\_\_\_\_\_ (Org). Formação reflexiva de professores: estratégias de Supervisão. Porto: Porto, 1996.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa** / Alda Judith Alves Mazzotti, Fernando Gewandsznajder. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo. Ed. n. 2. Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre. **Imagens e auto-imagens**. Petrópolis; Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil**. In: INÊS SOUZA, Ana. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993. 344p.

BENJAMIM, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo. Ed. n. 3. Brasília, 2000.

BERGER, P. LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1983.

BRAGA, Laíses do Amparo. **Práticas docentes no ambiente da sala de aula**. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. **Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2004.

BRASIL. Lei N.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.º e 2.º graus**. In: BREJON, M. (org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1.º e 2.º graus**. São Paulo: Pioneira, 1973.

\_\_\_\_\_. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.833 – 27.841, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução 03/98. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CEB/CNE, 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução 02/12 . Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CEB/CNE, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: mediação, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. São Paulo: Por uma educação do Campo, 2002.

CARVALHO, Maria Cecília M. **Construindo o saber – Metodologia científica: Fundamentos e técnicas**. 6ª edição. Campinas-SP: Papirus, 1997.

CANDAU, Vera Mª. **Magistério: a construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARNOY, Martin. **A educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI**. UNESCO, 2004.

CARVALHO, J.M. de (2001). **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CENDALES, Lola; GERMAN, Marino. **Aprender a pesquisar, pesquisando**. São Paulo: Loyola, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, S.M. (1991). “**Manifesto por uma dida-lé-tica**”. **Contexto e Educação**, Ijuí, vol. 6, n.22, pp. 83-99, abr.- jun.

CORTELLA, M. S. (2001). **A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos**. 4. Ed. São Paulo, Cortez.

CUNHA, Maria Isabel da. **A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores**. In. ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, SERGIO R.A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

CURY, C.J.R. **Educação e contradição**. São Paulo: Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Médio no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. V.38, nº 134, maio/agosto 2008.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.) et. al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEMO, Pedro. **Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant' Ana. **Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil**. São Paulo: NUPAUB-USP/PROBIO-MMA/CNPq, 1999.

ENGUITA, Mariano F. (2004). **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: ARTMED.

\_\_\_\_\_. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do Campo**. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira. **Biodiversidade amazônica no contexto escolar: algumas considerações**. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. **Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2004.

FRANCISCO SOUZA, João. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo; & CAMPOS, M. O. (1991). "**Leitura da Palavra... leitura do mundo**". O Correio da UNESCO, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 2, pp. 4-9, fev.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Isa. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed., rev. e atual. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 24ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. E ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Ensino médio: desafios e reflexões**. Campinas: Papirus, 1994.

FREITAS, Helena C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: cultura, ciência e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.70-90.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GAMBOA, Silvio Sanchez e SANTOS, José Camilo. **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher, 2007.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Didática e trabalho ético na formação docente.** Cad. Pesquisa. vol. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100011)>. Acesso em: 5 set. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GERONE JUNIOR. Acyr de. **A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do Projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA.** Dissertação de Mestrado. UFPA, 2012.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias.** São Paulo: Contexto, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Vol 1 e 2.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à Pesquisa: projetos e relatórios.** 2 ed., ver. E atual. São Paulo: Loyola, 2004.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **Por uma Educação do Campo na Amazônia: Currículo e diversidade cultural em debate.** In: CORRÊA, P. S. A. (Org.). **A Educação, o currículo e a formação de professores.** Belém: EDUFPA, 2006.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança.** Trad. COSTA, R.C. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores/** Francisco Imbernón; tradução Juliana dos Santos Padilha.- Porto Alegre: Artmed, 2010.

IGARAPÉ-MIRI. Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão (IDEPLAN). **Diagnóstico Municipal do Plano Diretor Municipal Participativo – PDM 2006.** Igarapé-Miri, PA, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão (IDEPLAN). Plano Local de Habitação de Interesse Social do Município de Igarapé-Miri (PA). Igarapé-Miri, PA, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

LOBATO, Eládio. **Cidade das Palmeiras Imperiais.** [s.n]. Belém, 2004.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma diversidade diversa.** Série Aula Magna. Belém/PA: UFPA, 2005

\_\_\_\_\_. **Cultura Amazônica: uma poética do Imaginário.** Belém/PA: CEJUP, 1995.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 1988.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa –** São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa** – São Paulo: EPU, 2001.

MACHADO, Lucília R. de S. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1991.

MARQUES, M.O. (1995). **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Unijuí.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol. 1. Cap. v. São Paulo: Difel, 1985.

MAZZOTTI, A.J.A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

MEIRELLES FILHO, João Carlos. **O Livro de Ouro da Amazônia: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada da Amazônia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MIRANDA LOBATO, Suely S. **Aberone Lobato: Vida, trabalho e realizações**. [s.n]. Belém, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NOVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NOVOA, Antônio. Et al. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; MOTA NETO, João Colares. **Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação**. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Cartografia ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando Amazônidas**. 2e. Belém-PA: EDUEPA, 2008.



OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. **Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.2. **Educação do Campo na Amazônia**.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 6ª ed. rev. e amp. Campinas/SP: Papyrus, 2000.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

PERRENOUD, P.A. **Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº108. FCC, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino médio**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

RODRIGUEZ, A & HERRÁN, C. (2000). **Educação Secundária no Brasil: chegou a hora**. Washington: BID/BIRD.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTIAGO, Anna Rosa F. **Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores**. In: VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p.157-178.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e Interdisciplinaridade: O currículo Integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo, Cortez: 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SEDUC, **Política de Educação Básica do Estado do Pará**. Belém, 2008.

SILVA SOUZA, Dayana Viviany. **Currículo e saberes culturais dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba- Pará**. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2011.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TÁVORA, M. J. S. **Projeto político-pedagógico no Brasil: o estado da arte**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Unesp, Marília.

TRAGTENBERG, M. Relações de Poder na Escola. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político Pedagógico ao Cotidiano da Sala de Aula**. São Paulo: Libert, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In:

\_\_\_\_\_. (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p. 11-35.

\_\_\_\_\_. **Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico**. In VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 9-32.

\_\_\_\_\_. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003, p. 267-281.

VIEIRA, Sofia L. **Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção?** In: DOURADO, Luiz. F.; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). Políticas públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001. p.59-90.

VIEIRA, Luiz de et al. **Movimentos Sociais e Estado: Limites e Possibilidades.** Porto Alegre: CAMP, 2001.

ZIBAS, D. et ali (org). **O ensino médio e a reforma da educação, da escola e das políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A - TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO CONSENTIMENTO

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: **Conceição de Nazaré de Moraes Brayner**

DADOS DA PESQUIADORA: Tv. Lomas Valentinas nº 1412, Apto: 1404 – Pedreira, Belém/PA, CEP: 66.087.441. (Cel. 8144-5477).

TÍTULO DA PESQUISA: **Sistema de Organização Modular de Ensino**: um estudo avaliativo da organização do trabalho pedagógico no ensino médio do meio rural.

Caro (a) professor (a),

Venho por meio deste documento, convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa acima citada, que está sendo desenvolvida por mim, discente/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará/Mestrado em Educação - turma 2011, pesquisa esta orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Josefa de Souza Távora. Cujo objetivo é **analisar as referências que subsidiam a organização do trabalho pedagógico no E.M. do meio rural à luz dos princípios das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo**. Contudo faz-se necessário obter as informações por meio de entrevistas semi-estruturadas, que serão gravadas e transcritas por mim.

Neste sentido esclareço os procedimentos para a consolidação desse processo de coleta de dados:

1º Sobre a pesquisa: apresentar a **síntese do projeto**, contendo o problema, objetivos e metodologia da mesma;

2º Sobre **risco ou reações**: as coletas de dados serão feitas por meio das entrevistas, baseadas por um roteiro com eixos que nortearão as perguntas, deixando claro que tal coleta não possui riscos ou reações aos entrevistados;

3º Sobre os **benefícios**: será de caráter colaborativo com os resultados deste relatório de pesquisa, com a produção de conhecimento em nossa região auxiliando na reflexão sobre a política estadual para o Ensino Médio, e claro com outros estudos e publicações vindouras que possam contribuir para o debate e a superação dos limites da prática pedagógica do EM, na perspectiva de uma educação humanizadora no meio rural.

4º Sobre a participação **voluntária**: a participação do/a entrevistado/a não tem caráter obrigatório, ficando este livre para interromper no momento que julgar necessário;

5º Sobre as **despesas**: o/a entrevistado/a voluntário/a não terá nenhuma despesa referente à pesquisa, assim como não receberá nenhum benefício financeiro;

6º Sobre a **confidencialidade**: a pesquisadora assegurará ao (à) senhor (a) sua identidade sob sigilo e anonimato. Utilizando nomes fictícios para fazer referencia dados do/as entrevistados/as, e assim preservar suas identidades.

## DO CONSENTIMENTO

As informações explicitadas neste documento intitulado TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO CONSENTIMENTO, a pesquisadora respondeu todas dúvidas surgidas neste primeiro momento e se responsabilizou em responder todas e quaisquer dúvidas que surgirem durante todo o processo da pesquisa, até minha completa satisfação. Portanto estou de acordo em participar do referido estudo, assino este documento, dada a informação que o mesmo será arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante: \_\_\_\_\_ Nº de RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA:

Expliquei e esclareci a natureza, objetivos, riscos, benefícios desta pesquisa. O/A entrevistado/a compreendeu as informações dadas e aceitou a assinar este consentimento. Ressalto que a dinâmica de **transcrição da entrevista**, em o que o/a mesmo/a participará de outro momento para tomar conhecimento e discutir tudo o que foi relatado (validação), tendo o/a entrevistado/a total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição. Eu na condição de pesquisadora assumo o compromisso de utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o/a entrevistado/a tiver qualquer dúvida sobre tais procedimentos e da confiabilidade desta pesquisa, procurar a Coordenação do PPGED/CCSE/UEPA pelo fone: 4009-9552, falar com a Professora Dr<sup>a</sup> Maria Josefa de Souza Távora.

Assinatura da pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE B - ENTREVISTA

Prezado(a) Colega **Professor(a)**,

Sou aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED, tendo como Orientadora a Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Josefa de Souza Távora e, nesta etapa, estou elaborando minha dissertação, intitulada: “Sistema de Organização Modular de Ensino Médio: um estudo avaliativo da organização escolar – o trabalho pedagógico em questão”, cujo objetivo é analisar as práticas docentes na perspectiva da educação no meio rural.

Para alcançar o objetivo deste trabalho sua colaboração é fundamental!

Venho, portanto, convidá-lo a contribuir comigo e com a pesquisa nessa área. Para isso, é importante que você faça a gentileza de dedicar alguns minutos para uma entrevista que deverá seguir o roteiro abaixo.

Ressalto que **todas as colocações serão utilizadas apenas para os fins estabelecidos neste trabalho, sendo sua identificação feita por meio de código** (ou seja, está assegurado o sigilo dos respondentes).

Os resultados desta pesquisa, conforme compromisso que assumi com Comitê de Ética, serão apresentados tão logo ela seja concluída.

Antecipadamente agradeço pela sua colaboração.

Conceição Brayner

[conceicaouepa@gmail.com](mailto:conceicaouepa@gmail.com)

(91) 81445477

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1.1 - Idade: .....

1.2 - Gênero: Masculino ( ) Feminino ( )

1.3 - Característica da **instituição onde você possui a maior carga horária semanal:**

( ) Escola Estadual

( ) Escola Municipal

( ) Escola Técnica Pública ( ) Escola Técnica

( ) Escola Privada

1.4 - Indique sua trajetória de formação profissional: Curso Área, Ano de início e Ano de Conclusão:

Superior Incompleto ( ) sim ( ) não

Superior completo ( ) sim ( ) não

Especialização ( ) sim ( ) não

Mestrado ( ) sim ( ) não

Doutorado ( ) sim ( ) não

**1.5 – Disciplina(s) que leciona e Localidades que trabalha atualmente.**



## **II- ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **2.1- PERCEPÇÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO (EM).**

### **2.2- PERCEPÇÃO SOBRE O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO – SOME.**

### **2.3 CONTRIBUIÇÕES DO SISTEMA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

### **2.4- ASPECTOS RELEVANTES PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO SOME.**

2.4.1 - Tipos de **referenciais/documentos/princípios** adotados e/ou consultados na organização do trabalho docente.

2.4.2 - **Metodologias, estratégias de ensino e/ou projetos educativos mais frequentes.** Existem trabalhos alternativos voltados à sustentabilidade.

2.4.3 – **Como se organiza o trabalho pedagógico?** (interdisciplinaridade, contextualização, transversalidade, autonomia, pesquisa, etc.).

2.4.4 – **Práticas/Conteúdos que se relacionam com os saberes culturais?**

2.4.5 – **Qual a finalidade da escola na vida dos estudantes ribeirinhos?**

### **2.4 - ASPECTOS QUE DEVEM SER OBSERVADOS NO SOME PELA GESTÃO DA EDUCAÇÃO.**

Email para contato: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) Aluno(a),

Sou aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED, tendo como orientadora a Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Josefa de Souza Távora e, nesta etapa, estou elaborando minha dissertação, intitulada: “Sistema de Organização Modular de Ensino Médio: um estudo avaliativo da organização escolar – o trabalho pedagógico em questão”, cujo objetivo é analisar as práticas docentes na perspectiva da educação no meio rural.

Para alcançar o objetivo deste trabalho, daremos início à fase de coleta de dados e, sua participação, na coleta de dados, é de fundamental importância para a concretização deste processo. Portanto, gostaria de solicitar a sua colaboração no sentido de responder ao questionário que se segue.

Ressalto que **todas as respostas serão utilizadas apenas para os fins estabelecidos neste trabalho, não sendo necessária sua identificação** (ou seja, está assegurado o sigilo dos respondentes).

Os resultados desta pesquisa, conforme compromisso que assumi junto ao Comitê de Ética, serão apresentados tão logo ela seja concluída.

Antecipadamente agradeço pela sua colaboração.

Conceição Brayner

[conceicaouepa@gmail.com](mailto:conceicaouepa@gmail.com)

(91) 81445477

**I - PERFIL**

1.1 - Idade: .....

1.2 - Gênero: Masculino ( ) Feminino ( )

1.3 - Característica da **instituição onde você concluiu o ensino fundamental:**

( ) Escola estadual

( ) Escola municipal

( ) Escola privada

1.4 - Indique sua trajetória de escolarização:

Ensino Fundamental.

Ano de início:.....

Ano de conclusão:.....

Ensino Médio.

Ano de início:.....

**II- PERCEPÇÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO (EM)**2.1 - **O que você considera a principal função da formação de Ensino Médio?**

( ) Preparatório para o Vestibular.

( ) Uma possibilidade de ingresso do jovem ao mercado de trabalho/ espaço de Profissionalização.

( ) Espaço de aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

( ) Nenhuma das alternativas

Justifique sua (as) opção (ões):

---

---

---

**2.2 – Você acha importante concluir o Ensino Médio? Por quê?**

---

---

---

**2.4 - Você participou de alguma atividade interessante na escola de ensino médio?**

( ) Sim

( ) Não

Caso positivo, QUAL? \_\_\_\_\_

### **III. PERCEPÇÃO SOBRE O PROJETO SOME:**

**3.1 – Como você considera o SOME?**

( ) Um projeto especial para conclusão da educação básica.

( ) Um sistema de ensino que vai nas localidades mais distantes do interior.

( ) Um projeto de educação no campo.

( ) Um proposta de escolarização que deve ser reestruturada.

( ) Outros. Especifique. \_\_\_\_\_

**3.2 - O que o (a) motiva/ou a participar do Projeto SOME?**

( ) Concluir o ensino médio.

( ) Realizar o vestibular.

( ) A única oportunidade de educação no meio rural.

( ) Buscar qualificação para o mercado de trabalho.

( ) Outros. Especifique

---

---

---

3.3 - Você conhece o **Projeto Político-Pedagógico do SOME**? Caso positivo, quais as ações que você considera relevantes na sua localidade?

---

---

---

---

3.4 – Quais as **referências/documentos** que costuma ler para orientar seus estudos?

- ( ) Livro Didático
- ( ) Programa do ENEM
- ( ) Caderno – conteúdo trabalhado pelo Professor
- ( ) Programa Universidade
- ( ) Nenhuma das alternativas
- ( ) Outros. Especifique:\_\_\_\_\_

**O que você considera importante destacar no funcionamento do SOME?**

- ( ) Os professores faltam.
- ( ) Os alunos desistem do SOME.
- ( ) Os conteúdos estudados preparam para o mercado de trabalho.
- ( ) As disciplinas devem se voltar para a realidade do meio rural.
- ( ) Outros. Especifique:\_\_\_\_\_

3.5 - Quais as **estratégias de ensino e/ou projetos educativos** os professores do SOME têm realizado, e que em sua opinião tem gerado retorno positivo para os alunos?

---

---

---

---

---

---

3.6 - O que você aponta como aspectos que devem ser observados no SOME pela **Gestão da Educação**?

- ( ) Lotar Professores com frequência
  - ( ) Estruturar as escolas, disponibilizando materiais e equipamentos.
  - ( ) Realizar visitas nas localidades.
  - ( ) Fortalecer programas voltados para a educação do campo.
  - ( ) Outros. Especifique
-

**IV – IMPRESSÕES:**

4.1 - Contribuindo ainda mais, aproveite este espaço para comentar algo sobre o **Projeto SOME e o ensino médio no meio rural.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Caso seja necessário aprofundar os dados de pesquisa, você tem interesse e disponibilidade para participar de uma entrevista de 30 minutos?

Não

Sim. **Email ou fone para contato:**

---



Universidade do Estado do Pará  
Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado  
Tv: Djalma Dutra s/n – Telegrafo  
[www.UEPA.com.br](http://www.UEPA.com.br)