



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – PPGED

ENELY TAVARES DA SILVA

O SOME NA COMUNIDADE DE TARTARUGUEIRO EM PONTA DE PEDRAS/PA:
entre o legal e o real observado.

Belém/PA
2015

ENELY TAVARES DA SILVA

O SOME NA COMUNIDADE DE TARTARUGUEIRO EM PONTA DE PEDRAS/PA:
entre o legal e o real observado.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Políticas Públicas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. José Bittencourt da Silva.

Belém/PA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Silva, Enely Tavares da, 1977-

O SOME na comunidade de Tartarugueiro em Ponta de Pedras-PA: entre o legal e o real observado. / Enely Tavares da Silva. - 2015.

Orientador: José Bittencourt da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Educação e Estado - Ponta de Pedras (PA).
 2. Educação rural - Ponta de Pedras (PA).
 3. Sistemas de ensino - Ponta de Pedras (PA).
 4. Ensino médio - Ponta de Pedras (PA).
- I. Título.

CDD 22. ed. 379.8115

ENELY TAVARES DA SILVA

O SOME NA COMUNIDADE DE TARTARUGUEIRO EM PONTA DE PEDRAS/PA:
entre o legal e o real observado.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Políticas Públicas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. José Bittencourt da Silva.

Data de Aprovação: ____/____/____

Conceito: _____.

Banca Examinadora:

_____ - Orientador
José Bittencourt da Silva
Doutor em Ciências Ambientais
Universidade Federal do Pará (UFPA)

_____ - Membro interno
Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará (UFPA)

_____ - Membro externo
Maria Josefa de Souza Távora
Doutora em Educação
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Dedico esta conquista à minha mãe e educadora **Edna Tavares**,
exemplo de mulher de fibra e de muita fé em nosso Deus todo poderoso.

E que em muitos momentos abdicou de sua própria felicidade
para criar seus filhos e ser um verdadeiro exemplo de
Mulher, Filha, Mãe, Esposa e Professora.

AGRADECIMENTOS

A DEUS que me concedeu o dom da vida e me fortalece em todos os minutos de minha caminhada.

AOS MEUS PAIS que me orientaram na vida para que eu me tornasse uma pessoa de caráter e de responsabilidade.

AOS MEUS IRMÃOS, Mauro, Cleise e Edenir Júnior que são meus melhores amigos e meus bens preciosos.

AOS MEUS FILHOS, Henrique e Erick que são as minhas maiores conquistas e que hoje são a minha razão de viver. Amo vocês, meus anjos!

AO MEU ESPOSO, Pedro que sempre está comigo nas minhas empreitadas e que muito colabora para o sucesso em meus projetos. Obrigada!

AO MEU AMIGO E MÉDICO Dr. Júlio Montenegro que me auxiliou nos momentos difíceis que passei, em especial, no período da realização deste curso, em que na minha ausência ajudou minha família sempre que foi solicitado. Muito Obrigado!

AOS MEUS COLEGAS de turma Jarbas, Marielson, Luiz, Pedro, Raimundo, Cláudio, Rosilene, Luciane, Adriana, Jennifer, Andreia, Mary Josi. E, em especial, a Jennifer que foi um anjo nos momentos difíceis. A todos, sou muito agradecida.

A COORDENAÇÃO DO PPGED e, em especial, à Secretária Ivanilde que muito me ajudou sempre que foi solicitada nas informações junto a este programa.

A MEUS PROFESSORES DO PPGE, Ronaldo Lima, Doriedson Rodrigues, Rosana Gemaque, Olgaíses Maúes, Vera Jacob, Genylton Odilon.

A TODAS AS PESSOAS que ajudaram no cuidado com meus filhos e, em especial, com meu filho Erick que nasceu neste processo e que muito precisou de carinho, atenção e cuidado na minha ausência.

AS MINHAS MESTRAS ETERNAS: Maria mãe de Jesus, Vovó Dalila, Vovó Felicidade (*in memorian*), e minha Mãe Edna que são pessoas extraordinárias na educação de seus filhos e são verdadeiras heroínas, que muito colaboraram na minha formação de pessoa humana, educada e sincera que sou.

AO N/M LUZEIRO em nome de todas as pessoas que trabalham neste meio de transporte e que sempre muito gentil sempre me deram toda atenção e cuidado sempre que precisei nesta longa caminhada e em especial nas viagens mais difíceis por condições da natureza.

AS PROFESSORAS Dras. Ney Cristina e Maria Josefa que muito me auxiliaram na melhoria e efetivação do meu trabalho, mesmo sem me conhecer foram especiais e exemplo de ser humano. Muito Obrigada!

AOS PROFESSORES MUNICIPAIS E ESTADUAIS DE PONTA DE PEDRAS-PA e em especial a Prof^a Alicidéia que muito colaborou na aprendizagem de meu filho Henrique e que foi um grande suporte nas minhas ausências neste período de estudo.

AO MEU ORIENTADOR Prof. José da Silva Bittencourt que muito contribuiu para a minha formação e que teve muita paciência comigo nos momentos de desânimo e fraqueza durante a jornada. E não poderia deixar de citar a companhia de meus colegas do GEPEDA: Leuzilda, Valcicléia, Jenijúnior, Rosilene e Luciane.

AOS MEUS AMIGOS DA XEROX: Júnior, Léo, Cleide que muito contribuíram para a finalização de meu trabalho.

AOS ALUNOS, PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS E A DIRETORA DA ESCOLA pesquisada que me auxiliaram respondendo sempre a meus questionamentos necessários para a conclusão da pesquisa.

A COMUNIDADE DE TARTARUGUEIRO que sempre me recebeu gentilmente nas visitas que fiz a esta localidade. E aos condutores Ernandes e Marcos que me conduziram até a localidade de Tartarugueiro.

RESUMO

A presente dissertação analisa processos atuais de implementação do ensino médio na comunidade Tartarugueiro, município de Ponta de Pedras, região do Marajó, estado do Pará, o qual vem sendo implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC) por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Metodologicamente, o texto baseou-se em pesquisa de campo de natureza qualitativa e em levantamento bibliográfico e documental. Foram realizadas entrevistas abertas e semiestruturadas e observações *in loco* na própria comunidade, objeto da investigação. A conclusão geral alcançada foi a de, em que pese às dificuldades e problemas para a implementação da escolarização, o SOME é uma possibilidade de aumento de escolaridade com perspectivas de ingresso no mercado de trabalho e acesso para o Ensino Superior, principalmente por conta da cota de remanescentes de quilombolas para sujeitos da comunidade de Tartarugueiro em Ponta de Pedras, no Pará.

Palavras-chave: Ensino Médio. SOME. SEDUC. Comunidade Tartarugueiro.

ABSTRACT

This dissertation analyzes current processes high school implementation in Tartarugueiro community, Ponta de Pedras district, Marajó region, state of Para, which is being implemented by the State Secretariat of Pará State Education (SEDUC) through the System Modular Teaching Organization (SOME). Methodologically, the text was based on qualitative field research and bibliographical and documentary survey. Open and semi-structured interviews were conducted and observations on location at own research object community. The general conclusion reached was that in spite of the difficulties and problems for the implementation of the enrollment, the SOME is a possibility of increased schooling with entry prospects in the labor market and access to higher education, mainly due to the Maroons quota subject to the Tartarugueiro community in Ponta de Pedras, Para.

Keywords: High school. SOME. SEDUC. Community Tartarugueiro.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Ponta de Pedras/Pará.....	23
Figura 2 - Arquipélago do Marajó.....	24
Figura 3 - Localização do município de Ponta de Pedras/PA.....	61
Figura 4 - Farol na entrada do rio Marajó-Açú em Ponta de Pedras/PA.....	61
Figura 5 - Localização da Baía do Marajó.....	84
Figura 6 - Localização da Comunidade de Tartarugueiro.....	88
Figura 7 - Número de comunidades quilombolas na Região Norte.....	91
Figura 8 - Capela de Santana.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de Aprovação no Ensino Médio por Unidade da Federação – 2011.....	19
Gráfico 2 - Taxa de Reprovação no Ensino Médio por Unidade da Federação – 2011.....	19
Gráfico 3 - Taxa de Abandono no Ensino Médio por Unidade da Federação – 2011.....	20
Gráfico 4 - Taxa de analfabetismo 2010.....	71
Gráfico 5 - Demanda de alunos para implantação do SOME em Ponta de Pedras.....	82
Gráfico 6 - Localidades que atendem atualmente o SOME em Ponta de Pedras.....	82
Gráfico 7 - Inclusão de Localidades que irão ter turmas do SOME em Ponta de Pedras, a partir de 2016.....	83

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Frente da cidade de Ponta de Pedras/PA.....	62
Fotografia 2 -	Ribeirinhos navegando em rabeta.....	63
Fotografia 3 -	Variação de canoas que se deslocam pelos rios.....	63
Fotografia 4 -	Sede da Secretaria Municipal de Educação em Ponta de Pedras/PA....	64
Fotografia 5 -	Frente da cidade de Belém/Baia do Guajará.....	84
Fotografia 6 -	Entrada da cidade de Ponta de Pedras, no rio Marajó-Açu.....	85
Fotografia 7 -	Canoa que transporta açaí.....	86
Fotografia 8 -	Rio Arari em Ponta de Pedras/PA.....	86
Fotografia 9 -	Frente da comunidade de Tartarugueiro.....	87
Fotografia 10 -	Porto da comunidade de Tartarugueiro.....	87
Fotografia 11 -	Documento de Certidão de autodefinição como Remanescente de Quilombolas.	89
Fotografia 12 -	Certidão da Associação da Comunidade de Remanescentes de Quilombolas de Tartarugueiro (ARQT).....	90
Fotografia 13 -	Campo de Futebol.....	93
Fotografia 14 -	Ruínas do antigo Engenho e da Calha.....	94
Fotografia 15 -	Casa Grande.....	94
Fotografia 16 -	Fachada da EEEF Isolada de Tartarugueiro.....	96
Fotografia 17 -	Sala de aula e do banheiro.....	96
Fotografia 18 -	Pote de água e armário de merenda escolar.....	97
Fotografia 19 -	Sala com computadores e estante com livros.....	97
Fotografia 20 -	Meio de transporte utilizado pela comunidade de Tartarugueiro.....	98
Fotografia 21 -	Impressora/ CPU da escola e dos computadores.....	99
Fotografia 22 -	Condições precárias do espaço escolar.....	115
Fotografia 23 -	Banheiro, pote de água e quadro.....	116
Fotografia 24 -	Armário com merenda escolar e material de limpeza.....	117
Fotografia 25 -	Computadores e impressora da escola.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Número de escolas e de alunos matriculados por área.....	65
Quadro 2 -	Número de escolas e de alunos matriculados por área.....	65
Quadro 3 -	Número de alunos matriculados, aprovados, repetência, abandono, evasão e distorção idade-série: área urbana – 2014.....	67
Quadro 4 -	Número de alunos matriculados, aprovados, repetência, abandono, evasão e distorção idade-série: área de colônia – 2014.....	69
Quadro 5 -	Número de alunos matriculados, aprovados, repetência, abandono, evasão e distorção idade-série: área rural (campos e florestas) – 2014.....	70
Quadro 6 -	Número de Profissionais da Educação na área urbana – 2014.....	72
Quadro 7 -	Número de Profissionais da Educação na área de Colônia – 2014.....	72
Quadro 8 -	Número de Profissionais da Educação na área rural (campos e florestas /2014).....	73
Quadro 9 -	Número de desempenho geral dos profissionais do Magistério por nível e modalidade de ensino.....	74
Quadro 10 -	Comparativo entre a Lei nº 5.692/71 e as Normas Regulamentares para o SOME.....	78
Quadro 11 -	Escola de Ensino Médio em Ponta de Pedras/PA.....	81
Quadro 12 -	Referente às opções da questão de número 2.1 do questionário (Apêndice C).....	107
Quadro 13 -	Fatores que garantem qualidade na educação e resultados da pesquisa.....	111

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ARQT	Associação da Comunidade de Remanescentes Quilombolas de Tartarugueiro
ASCOM	Assessoria de Comunicação
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferencia Nacional de Educação
CPU	Unidade Central de Processamento
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DRH	Departamento de Recursos Humanos
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
ENADE	Exame Nacional de Curso para o Ensino Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EPT	Educação para Todos
FEP	Federação Educacional do Pará
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional da Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação

PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação no Campo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
TIC's	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Metodologia	25
2	ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO OFERECIDA PELO SOME	30
2.1	Educação como meio de reprodução social	30
2.2	O ensino no Brasil: cenários do ensino médio brasileiro	31
2.2.1	Marcos Históricos, Políticos e Legais do Ensino Médio no Brasil	32
2.2.2	Políticas públicas pós 1990 no Brasil	33
2.2.3	Programas implantados para o Ensino Médio	35
2.2.3.1	<i>Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)</i>	35
2.2.4	Desafios e perspectivas para o Ensino Médio	36
2.2.5	O Ensino Médio no Pará: O SOME	37
2.3	Educação rural versus educação do campo	41
2.3.1	Base legal para uma educação do campo	44
2.3.2	Legislação da educação do campo	45
2.4	O conceito de qualidade e qualidade da educação	46
2.4.1	A questão da qualidade educacional no contexto do Estado brasileiro	48
2.4.2	A qualidade da educação básica e os desafios na atualidade	52
2.4.3	Indicadores/parâmetros da qualidade na perspectiva do MEC	54
3	CARACTERIZAÇÕES ESPACIAIS E HISTÓRICAS DO LOCAL DE PESQUISA	60
3.1	Caracterização do município de Ponta de Pedras/PA	60
3.2	Caracterização da educação em ponta de pedras/PA	64
3.3	Base legal do SOME	77
3.4	Parceria entre município e estado para oferta do SOME	80
3.5	O funcionamento do SOME em Ponta de Pedras – Pará	81
3.6	Localização e historicidade da comunidade de Tartarugueiro	83
3.7	Espacialidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental isolada de Tartarugueiro	95
4	O PROCESSO EDUCATIVO DO SOME ENTRE O LEGAL E O REAL NA COMUNIDADE DE TARTARUGUEIRO EM PONTA DE PEDRAS-PA	100
4.1	A Legalidade dos objetivos educativos do SOME nos documentos oficiais	103
4.2	O SOME e os problemas no contexto do processo educativo: a realidade na comunidade de Tartarugueiro	109
4.3	Os desafios para o futuro no contexto educativo do SOME	119
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	126

**APÊNDICE A – O SOME NA COMUNIDADE DE TARTARUGUEIRO EM
PONTA DE PEDRAS-PA: ENTRE O LEGAL E O REAL OBSERVADO137**

**APÊNDICE B – O SOME NA COMUNIDADE DE TARTARUGUEIRO EM
PONTA DE PEDRAS-PA: ENTRE O LEGAL E O REAL OBSERVADO138**

**APÊNDICE C – O SOME NA COMUNIDADE DE TARTARUGUEIRO EM
PONTA DE PEDRAS-PA: ENTRE O LEGAL E O REAL OBSERVADO139**

1 INTRODUÇÃO

Discutir educação escolar enseja uma percepção ampliada face às complexas relações que se estabelecem em campos diversos da vida coletiva que vão influenciar no cotidiano da escola. Por isso, é realmente impossível apontar um único aspecto como sendo causador de possíveis problemas vivenciados por professores, alunos e gestores. Precisamente, temas como financiamento, gestão, projetos pedagógicos, conteúdos disciplinares, formatos didático-metodológicos de ensino e modos de avaliação de conteúdo são alguns aspectos do fenômeno educacional que precisam ser observados de maneira relacional e abrangente.

A temática tratada neste estudo refere-se à escolarização de alunos da região marajoara inseridos no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e, neste contexto, mostrar como o SOME vem sendo desenvolvido na comunidade Tartarugueiro, município de Ponta de Pedras, no estado do Pará. Este sistema existe desde o ano de 1982 e constitui-se como uma ação educacional da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC), configurando-se como uma estratégia governamental para garantir a universalização da educação escolar básica no estado do Pará (TAVARES NETO, 2000).

Inicialmente, o SOME buscou oferecer qualificação aos professores para atuarem no magistério em turmas de 1ª a 4ª séries nos municípios do interior do estado e, posteriormente, ofertando os cursos de Contabilidade, Administração, Ciências Humanas e Biológicas. Atualmente seu objetivo está voltado para a conclusão do Ensino Fundamental e Médio em locais onde o acesso aos centros urbanos é limitado.

De fato, como afirmado por Cardoso (2013) da Assessoria de Comunicação (ASCOM) da SEDUC, o SOME objetiva atender a oferta de educação nas regiões mais distantes das áreas urbanas do Estado. O SOME é executado dentro do sistema de parceria entre a SEDUC e as prefeituras das cidades atendidas. Nesse contexto, afirma Cardoso (2013), os gestores municipais se comprometem em assegurar as condições adequadas para o funcionamento do sistema modular como, por exemplo, o local para as aulas, o pessoal de apoio (serventes, vigilantes, merendeira e outros) e meio de transporte adequado para os alunos e professores.

Ainda com base nas informações de Cardoso (2013), atualmente o SOME atende 455 localidades de 98 municípios paraenses, com um quadro de 1.361 professores para atender 30.081 alunos, sempre dentro de seu objetivo originário: garantir aos estudantes do interior do

Estado a permanência dos estudos em seu local de origem e a conclusão das séries concernentes ao ensino fundamental e médio.

Passados 32 anos de sua existência, o SOME permanece até os nossos dias como uma importante estratégia governamental na busca pela garantia do acesso ao ensino fundamental e médio para as populações amazônicas, particularmente para as comunidades de pescadores artesanais, extrativistas, quilombolas, ribeirinhos, indígenas e tantos outros grupos humanos paraenses aliçados dos processos de desenvolvimento social, brasileiro e paraense.

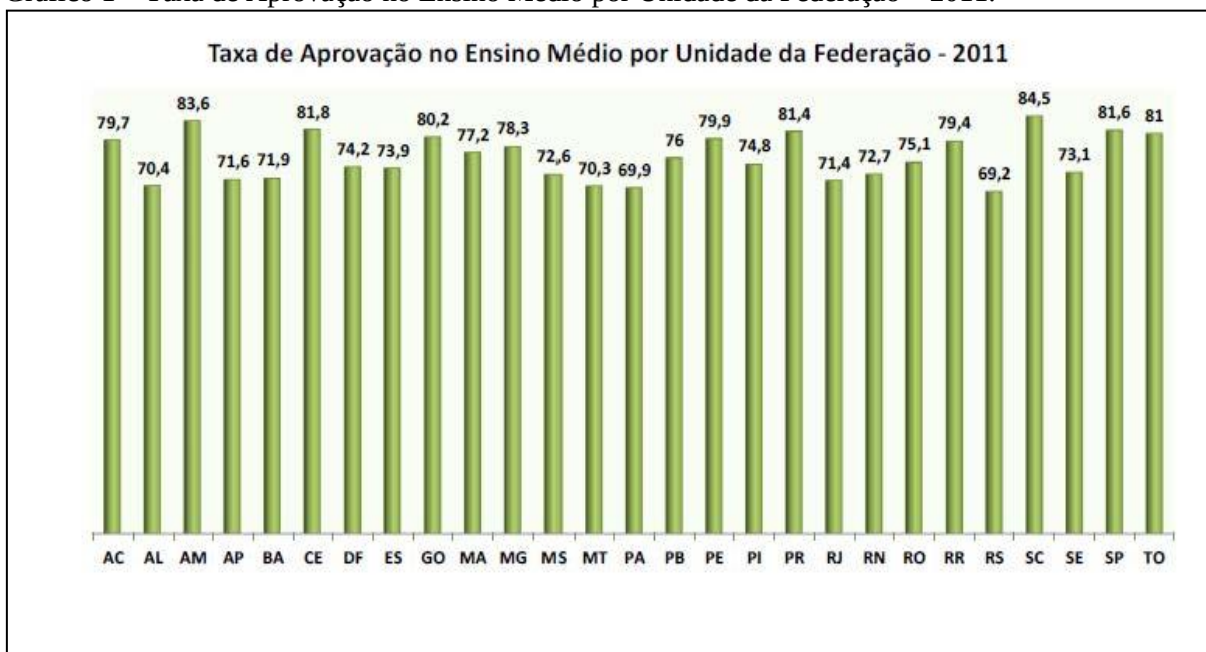
No ano de 2014 o Governo do Estado do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), sancionou a primeira Lei de nº 7.806 de 29 de abril de 2014, que dispõe sobre o regulamento e funcionamento do SOME. Seus principais objetivos e fins são os seguintes:

- I-assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade;
- II-levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim de uma compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia;
- III-valorizar as atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo;
- IV-garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade de estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;
- V-possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio;
- VI-garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado (PARÁ, 2014, p. 5).

O governo do Estado do Pará por meio da Secretaria de Estado de Educação- SEDUC vem propondo por intermédio de discursos (midiáticos, impressos e sítio oficial) que sua proposta educacional está pautada numa educação de qualidade. Inclusive, a recente lei sancionada para regulamentar e organizar o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) apresenta, em pelo menos dois incisos, sendo eles I e VI dos objetivos e fins da referente lei, uma indicação de que o ensino deve ser proposto na concepção de uma educação de qualidade.

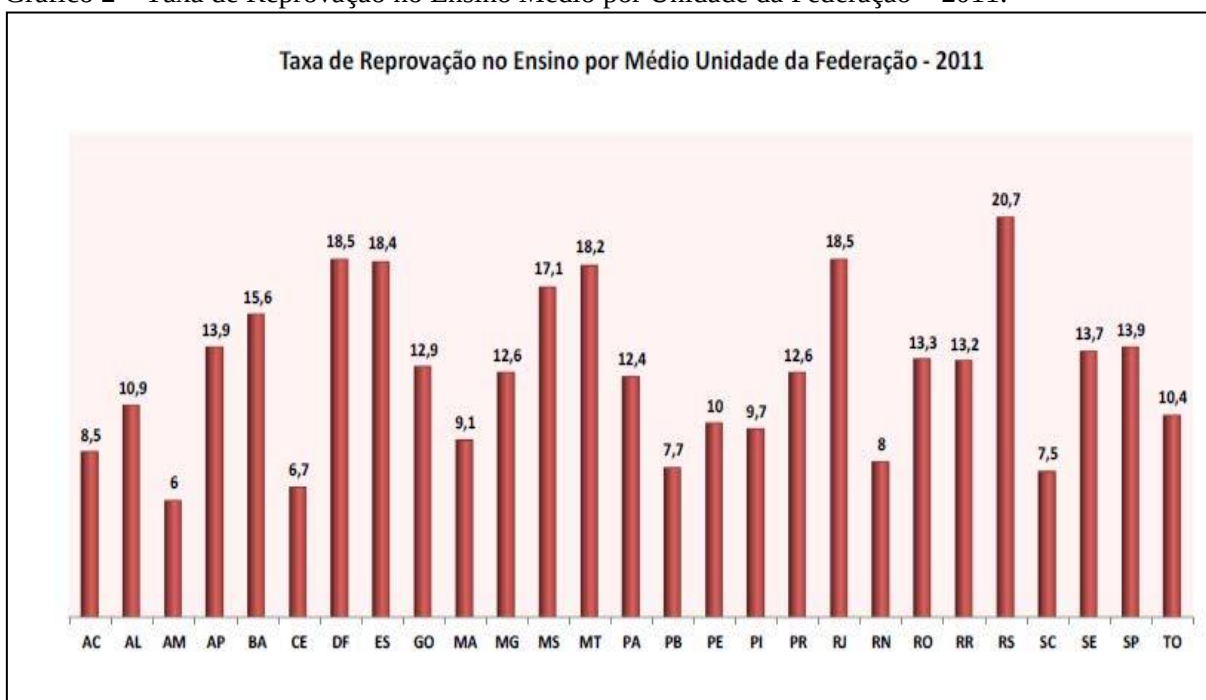
Porém, nota-se que há uma grande desconexão entre o que a lei vem propondo e a prática vivenciada, em especial nas escolas de ensino médio no interior do estado do Pará. Um grande problema, relacionado à qualidade deste ensino, ainda precisa ser resolvido, pois os baixos níveis de aproveitamento e de desempenho dos estudantes aliados aos altos índices de repetência e evasão, em especial no ensino médio, dão conta desses problemas, como pode ser observado nos Gráficos 1, 2 e 3:

Gráfico 1 – Taxa de Aprovação no Ensino Médio por Unidade da Federação – 2011.



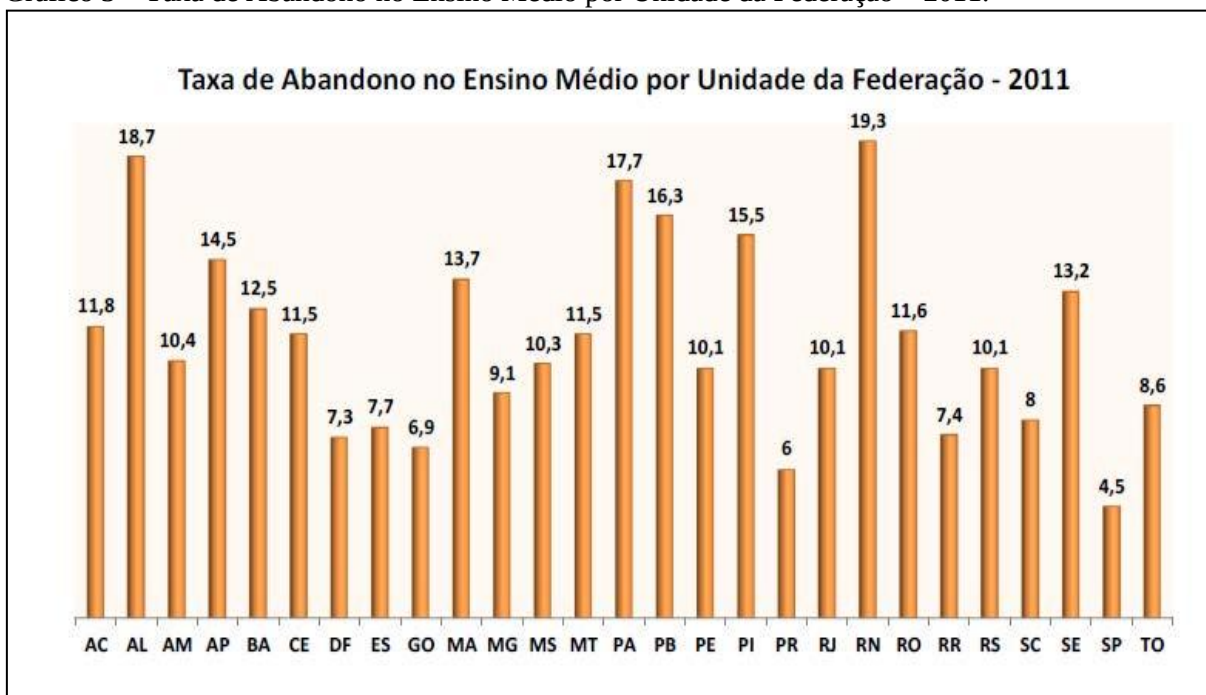
Fonte: Ministério da Educação, 2013, p. 6.

Gráfico 2 – Taxa de Reprovação no Ensino Médio por Unidade da Federação – 2011.



Fonte: Ministério da Educação, 2013, p. 7.

Gráfico 3 – Taxa de Abandono no Ensino Médio por Unidade da Federação – 2011.



Fonte: Ministério da Educação, 2013, p. 8.

Diante dos índices apresentados nos Gráficos 1, 2 e 3, há uma grande necessidade de ampliação e fortalecimento de Políticas Públicas efetivas que garantam o direito ao Ensino Médio de qualidade. Segundo o Ministério da Educação (2013), essa garantia se dará mediante a ampliação da universalização de atendimento à população, consoante à consolidação da função social dessa etapa da Educação Básica.

Neste sentido, apresentamos como questionamento fundamental da presente discussão o seguinte: como os sujeitos educacionais (principalmente os alunos) da comunidade de Tartarugueiro, município de Ponta de Pedras, região do Marajó, estado do Pará, superam os desafios para a efetividade do processo educativo ofertado pelo SOME?

O **objetivo geral** desta pesquisa é analisar os principais desafios escolares enfrentados pelos sujeitos educacionais (em particular os alunos) na busca pela efetivação de seus estudos na Escola Estadual de Ensino Fundamental Isolada de Tartarugueiro, comunidade Tartarugueiro, município de Ponta de Pedras, região do Marajó, estado do Pará.

Por **objetivos específicos**, têm-se:

- a) Caracterizar a escola e suas especificidades enquanto organização de ensino localizada na região marajoara;
- b) Identificar as problemáticas infraestruturais e pedagógicas do processo educativo na comunidade de Tartarugueiro, em Ponta de Pedras;

- c) Analisar o SOME como estratégia pedagógica para o processo educativo da comunidade de Tartarugueiro, com especial atenção para os problemas relacionados ao SOME.

A proposta de trabalhar o SOME nesta pesquisa remonta ao percurso formativo da autora, que após concluir seus estudos secundários no município de Ponta de Pedras, precisou sair do local para dar seguimento aos estudos. Coincidentemente a UFPA nos anos de 1990 estava trabalhando com o Projeto de Interiorização dos cursos de graduação para alguns municípios do estado do Pará, os quais funcionavam por módulos nos meses de janeiro e julho, o que, de fato, oportunizou a muitos, em especial professores, a obterem formação em nível superior. Nesse sentido, pude concluir um curso de graduação em Pedagogia na cidade de Breves/Campos do Marajó.

Para dar prosseguimento aos estudos, alunos do Marajó sempre recorrem aos cursos modulares, que se apresentam como ótimas alternativas em decorrência da grande dificuldade dos cursos regulares se fazerem presentes na região. Assim realizei os demais cursos de Pós-graduação (*lato sensu*) no regime modular.

Nosso interesse em pesquisar a realidade local marajoara de Ponta de Pedras se intensifica no ano de 2008, com aprovação no concurso C-125/SEDUC-PA. Após nossa contratação, fui lotada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr^a Ester Mouta¹ como Técnica em Educação e nos foi confiada, como tarefa principal, a Coordenação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Na ocasião não sabíamos nem o que significava a sigla SOME. Com a vivência no dia-a-dia passamos a conhecer o que era e como funcionava a escola, assim como tivemos a oportunidade de participar de um I Encontro Estadual do SOME em Belém, no ano de 2009, que reuniu todos os professores, técnicos, diretores e coordenadores do SOME de todo o Estado do Pará. Seu objetivo era o Sistema e a construção de um projeto político pedagógico para o SOME.

Outro motivo que nos levou a trabalhar os problemas educacionais na comunidade Tartarugueiro reside no fato de que, ao conhecer mais e melhor essa realidade, as possíveis alternativas à resolução de suas questões tornam-se mais evidentes e possíveis de serem

¹ Escola Estadual com mais de 40 anos de existência e é a Escola Sede do município, fazendo parte da 20ª URE/SEDUC. No ano de 2007 passou a fazer parte do Circuito do SOME em Ponta de Pedras/PA.

resolvidas, afinal ainda há muitas lacunas quanto à compreensão e o entendimento sobre região da Ilha do Marajó² e seus problemas educacionais.

Pouco se sabe sobre os meandros da educação em áreas rurais da Amazônia. Os trabalhos realizados prendem-se mais a aspectos geográficos, econômicos ou de cunho ambiental. A educação na área rural tem enfrentado inúmeros desafios, frutos da desigualdade em que se encontra centenariamente mergulhada a região norte do Brasil (OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Para as diversas localidades do estado do Pará o SOME é muito importante, pois serve como uma alternativa de conclusão do Ensino Médio. Esse sistema modular de ensino conta com um grupo de professores lotados pela SEDUC/PA, distribuídos em Circuitos de disciplinas e, assim, formam um módulo de 3 a 4 disciplinas, totalizando uma carga horária de 40 h/s de tempo integral para cada professor (QUEIROZ; TAUDECCI, 2010).

Atualmente, para um jovem completar sua Educação Básica longe do seu convívio familiar é muito perigoso e custoso, pois as despesas se multiplicam e abrangem desde o aluguel de uma moradia até a compra de seus materiais escolares, vestuário e de despesas de consumo alimentar. Igualmente, também abdicam de uma estrutura familiar e social para viver em centros urbanos que, tão carregados de violência e caminhos obsoletos, levam esses estudantes a desviarem do foco principal: estudar. Esses são fatores que preocupam a maioria dos pais de alunos que, muitas vezes, preferem que seus filhos parem de estudar a terem que enfrentar as visíveis dificuldades nos centros urbanos.

O lócus desta pesquisa foi o município de Ponta de Pedras-Marajó-PA, mostrado na Figura 1. Este município está situado às margens do rio Marajó-Açu a 44 km em linha reta da capital Belém/PA e faz parte dos 16 municípios do arquipélago do Marajó, observados na Figura 2. Ponta de Pedras é um município que vive, em especial, da Pecuária e do Extrativismo, tendo o açaí como o seu principal meio de produção econômica. Atualmente conta com uma população de 25.999 habitantes, segundo o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

O município foi fundado em 1737, com a criação da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição. Na época, a localidade denominava-se Mangabeira. Após a Independência e consequente adesão ao novo regime, em 1833, com a nova divisão da Província do Pará em

² Ilha de Marajó é uma ilha brasileira do estado do Pará, localizada na foz do rio Amazonas no arquipélago do Marajó. A ilha é composta por 16 municípios paraenses. Sendo eles: Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, Soure, Afuá, Anajás, Breves, Curralinho, São Sebastião da Boa Vista, Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

termos de comarca, Ponta de Pedras teve o seu território anexado ao município de Cachoeira do Arari e assim perdurou até 1877, quando dali desmembrou-se para ser erigido em Vila e Município. Nessa condição permaneceu até a independência do Brasil.

Entretanto, no ano de 1930, em virtude da criação do município do Arari, mais tarde Itaguari, os municípios de Ponta de Pedras e Cachoeira foram extintos e os seus territórios passaram a integrar unidade autônoma até que, em 1938, Itaguari passou a chamar-se Ponta de Pedras.

O topônimo atual, de origem portuguesa, foi dado ao município em virtude do acúmulo de pedras existentes ao seu redor (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Figura 1 – Localização do município de Ponta de Pedras/Pará.



Fonte: Adaptado de Coimbra, [2014].

Figura 2 – Arquipélago do Marajó.



Fonte: Maia, 2012.

A Prefeitura de Ponta de Pedras realiza parceria com a SEDUC/PA para o funcionamento do SOME desde sua proposta inicial na década de 1980. Sua primeira participação na educação no município teve como objetivo principal a formação de professores da rede municipal de ensino, bem como da população em geral. Naquele período foram formadas várias turmas de magistério, garantindo formação para os professores da rede municipal de ensino. Após a formação de algumas turmas de magistério também foram ofertadas turmas para os cursos de contabilidade e administração. No ano de 1995 a então Secretaria de Educação Prof^a Berenice Noronha conseguiu junto à SEDUC-PA regularizar o Ensino Médio no município (PARÁ, 2014b).

No ano de 2007, com o crescimento da população e uma grande demanda por matrícula para o Ensino Médio no interior do município de Ponta de Pedras, tornou-se necessária a formalização de uma nova parceria, pela segunda vez, com a SEDUC-PA, para a funcionalidade do SOME. Após o levantamento de demanda, o SOME foi implantado em quatro áreas, sendo duas na área ribeirinha, uma na colônia e uma no campo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2008).

1.1 Metodologia

Metodologicamente, o trabalho se caracterizou por ser uma **pesquisa de campo do tipo qualitativa**. Segundo Ventura e Carlomagno (2009, p. 98) “a pesquisa deve ser entendida como uma atividade fundamental da ciência que questiona e constrói a realidade, veiculando pensamento e ação, alimentando e atualizando a atividade pedagógica”. De fato, a pesquisa que implementamos qualifica-se como científica, pois nos baseamos em um processo investigativo de maneira sistematizada, com métodos e técnicas específicas para que a realidade empírica fosse problematizada, questionada e investigada.

De acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 23), o que distingue a pesquisa científica de outras modalidades do saber é que ela é um processo reflexivo e sistemático de busca de solução para um determinado problema, pois a pesquisa científica tem como objetivo elaborar explicações sobre a realidade, sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente em dado momento histórico, quanto colocar em cheque um dado sistema. Portanto, pesquisar é construir conhecimento com relevância teórica e social que utiliza um conjunto de atividades que direcionam a busca e a produção de novos conhecimentos. Nesse processo há uma relação intrínseca entre a teoria e a prática.

Por outro lado, é através da fundamentação teórica que o processo metodológico da presente investigação é sustentado e justificado. A teoria “[...] é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação, como um sistema organizado de preposições, que orientam a obtenção de dados e de conceitos, que veiculam seu sentido” (DINIZ; SILVA, 2008, p. 23). A pesquisa científica está para além do uso de técnicas e instrumentos de coleta de dados e deve, necessariamente, estar embasada por uma consistente fundamentação teórica, na qual o pesquisador irá compreender e interpretar o processo, bem como delimitar o caminho de sua investigação.

Para Pádua (2004, p. 36) “as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais”. Sendo assim:

As pesquisas qualitativas partem do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O pesquisador torna-se parte integrante do processo de conhecimento e ao observar os fenômenos passa a interpretá-los e a atribuí-los significados (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

Segundo Ventura e Carlomagno (2009) a abordagem qualitativa é indicada para se investigar questões referentes ao ensino e a aprendizagem, podendo-se investigar o currículo, o aspecto físico, o ambiente, a avaliação, a metodologia, a relação entre escola e comunidade e muitas outras questões do cotidiano escolar. Justifica-se a escolha da abordagem qualitativa neste processo de pesquisa por possibilitar uma fonte direta como os dados do ambiente natural, de maneira dialogada e coletando informações da realidade observada. Os dados recolhidos foram depoimentos, imagens registradas em fotos e descrições pessoais de segmentos que fazem parte do processo educacional implementado por Diretor, Professores, Coordenador e Alunos em um contexto específico: a comunidade Tartarugueiro, Município de Ponta de Pedras, região do Marajó, Pará.

A estratégia de investigação escolhida para o encaminhamento deste processo de pesquisa foi a **pesquisa documental** e o **estudo de caso**, por se tratar de uma realidade desvelada por meio de interpretação de um contexto com informações coletadas diante dos pontos de vistas dos pesquisados. Segundo Severino (2007, p. 122) “a pesquisa documental tem como fonte documentos no sentido mais amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas, sobretudo outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, leis e outros”.

No estudo de caso o pesquisador utiliza uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, por meio de variadas fontes de informação. Tem como técnicas fundamentais de pesquisa a observação e a entrevista. Produz relatórios que apresentam um estilo mais informal, narrativo, ilustrado com citações, exemplos e descrições fornecidos pelos sujeitos, podendo, ainda, utilizar fotos, desenhos, colagens ou qualquer outro tipo de material que auxiliem na transmissão do caso.

Esta pesquisa se caracterizou como um estudo de caso único por focalizar um sistema de ensino localizado em Ponta de Pedras-PA, na região do Marajó. Aqui encontram-se alguns motivos que levaram à realização desta pesquisa em Ponta de Pedras: em primeiro lugar, devido a proximidade do pesquisador com o lócus da pesquisa; em segundo, pelo fato desse município ter firmado parceria entre os governos estadual e municipal para a realização desse sistema de ensino pela segunda vez no ano de 2007; e, por último, a busca de informações necessárias para conhecermos como esse sistema de ensino vem sendo realizado diante das legislações nacionais e estaduais, em especial, pelo fato de que a última etapa da educação básica carrega em seu legado um grande número de situações-problema no decorrer deste processo de escolarização.

Alguns passos foram necessários para o encaminhamento deste processo de investigação. Inicialmente foi realizada uma pesquisa documental, na qual recolhemos e analisamos vários documentos, dentre os quais destacamos os Relatórios Anuais do SOME/Tartarugueiro, na E.E.E.F.M. Dr^a Ester Mouta, em Ponta de Pedras/PA. Na sequência foi realizada uma **pesquisa de campo**. Severino (2007) afirma que nesta pesquisa, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados foi feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorriam, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte de outros pesquisadores.

Por meio desta técnica coletamos o máximo de dados possíveis no contexto da pesquisa. Marconi e Lakatos (2008) enfatizam que o interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade. E, também, apresentam-se como vantagens desta pesquisa de campo uma gama de informações sobre um determinado fenômeno e a facilidade de obtenção de amostragem de indivíduos, a respeito de dada população ou classe de fenômenos e fatos.

A técnica de observação frequentemente é combinada com a entrevista, isto é, conduzida no ambiente natural e de tom sistemático e às vezes informal. As entrevistas foram gravadas e tomamos notas para a apreciação posterior de nossas inferências. Para Lüdke e André (1986, p. 34) “a entrevista apresenta uma grande vantagem sobre outras técnicas, pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Nesse sentido a entrevista foi utilizada possibilitando o contato imediato com os segmentos da comunidade escolar nos locais de pesquisa, na fase da coleta de dados. As entrevistas foram semiestruturadas com poucas questões/guias, quase sempre abertas, aplicadas a todos os segmentos pesquisados, ou seja, a uma diretora da escola pesquisada, um coordenador pedagógico, seis professores e quinze alunos.

Após a coleta de dados, iniciou-se o processo de análise, classificação e interpretação das informações coletadas. Segundo Pádua (2004, p. 81-82), “a análise de dados não é uma etapa que se realiza automaticamente”. Exige criatividade, caso contrário o trabalho não ultrapassará o nível da simples compilação de dados e opiniões sobre um determinado tema. Nesta pesquisa, após a coleta dos dados, realizamos uma interpretação das informações com o máximo de criticidade possível, sempre tomando por base o referencial teórico utilizado.

A pesquisa apresentou três momentos em seu desenvolvimento operacional, a saber: **1ª etapa:** revisão bibliográfica e levantamento documental acerca da educação básica no

Brasil e no estado do Pará. Nesse momento buscamos informações de caráter legal e em pesquisas acadêmicas, assim como documentos oficiais (leis, decretos, portarias, relatórios e outros).

A **2ª etapa** constituiu-se no momento da pesquisa de campo, em que realizamos preliminarmente visitas à comunidade de Tartarugueiro, em Ponta de Pedras, com o objetivo de estabelecer uma relação de apoio com os sujeitos locais para a efetivação da investigação, o que foi alcançado. Neste momento foi possível identificar atividades que os professores e alunos já vinha desenvolvendo. Além disso, tivemos a oportunidade de observar algumas atividades e um pouco do cotidiano comunitário/escolar. Nesse contexto, a estratégia de pesquisa que se estabeleceu foi a seguinte: sabendo previamente da disponibilidade dos sujeitos entrevistados e das atividades que a escola realiza, com relevância para a pesquisa, procuramos realizar as entrevistas, observações e os registros fotográficos em tempo hábil.

A **3ª etapa** constituiu-se na análise do material empírico, ou seja, na sistematização e organização de todas as informações recolhidas em campo e na interpretação do material recolhido (transcrição das entrevistas e observações, imagens, documentos, etc.). Na pesquisa qualitativa a interpretação assume um papel central, uma vez que o “ponto de partida é a interpretação dos atores e é o ponto de chegada porque é a interpretação das interpretações” (MINAYO, 2012, p. 80). Segundo Minayo (2012), ao descrevermos os dados de uma pesquisa, devemos fazê-lo a partir de um esquema de análise, indo além da mera descrição dos dados. Ou seja, organizar, valorizar, compreender e interpretar os dados, articulando-os com a teoria que fundamenta a pesquisa e com as leituras que podem vir a ser solicitadas pelo trabalho de campo. Decompondo os dados e buscando relação com e entre as partes, procurando sentido nas falas e ações para se chegar à compreensão e/ou a explicação. E dessa forma identificar os indicadores que direcionem para a compreensão do problema de pesquisa proposto.

Queremos ressaltar aqui, que ao final da pesquisa, análise dos dados, construção e defesa da dissertação será impressa uma cópia, a qual será fornecida à escola, a SEDUC/PA e SEMED/PP, objeto da presente pesquisa. Dessa maneira, pretendemos contribuir com as reflexões acerca da educação escolar local para que futuras ações sejam desenvolvidas em prol da melhoria da realidade educacional local.

A dissertação está dividida da seguinte maneira: a **primeira seção** constitui-se na **Introdução**, composta pela apresentação do tema e da problemática, a justificativa e os objetivos de estudo, os elementos que nos motivaram o interesse pela pesquisa e as metas que nos propusemos a alcançar com a realização da pesquisa. Têm-se também, nesta seção, os

caminhos traçados desde o início da pesquisa até sua conclusão. As técnicas utilizadas e os instrumentos de pesquisa para a devida coleta de dados encontram-se no referencial metodológico.

Nesta estruturação, destacamos o desenvolvimento do estudo, o qual traz na **segunda seção** uma discussão acerca das **Considerações Teóricas e Históricas** a respeito da Educação, apresentando, assim, seus marcos legais e históricos no Brasil e no Estado do Pará. Para compor também esta seção, traçamos uma discussão a respeito da Educação do Campo no que diz respeito à sua conceituação e ao sentido do termo qualidade educacional, utilizado na maioria dos documentos oficiais pesquisados para esta pesquisa.

A **terceira seção** é a exposição da pesquisa propriamente dita. Precisamente, é nesta seção que faremos a descrição das caracterizações da Educação Municipal, da Parceria entre SEDUC-PA e Município de Ponta de Pedras/PA, assim como apresentamos a escola pesquisada e como é realizado seu funcionamento na comunidade objeto de nossas investigações e análise.

Na **quarta seção** realizaram-se as análises, a partir dos dados da pesquisa empírica, apresentando a sistematização e organização de todas as informações, assim como o relatório de análises (dados interpretados) sobre os dados obtidos. Ao final, construímos as **Considerações Finais**, seção que finalizou as discussões da pesquisa, bem como buscou traçar alguns caminhos para as próximas pesquisas relacionadas à realidade educacional marajoara em geral e sobre a educação em Ponta de Pedras, em particular.

2 ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO OFERECIDA PELO SOME

A presente seção busca analisar o papel que a educação vem assumindo na sociedade capitalista, apontando os seus limites, possibilidades e contradições. Iniciamos, nesta seção, uma breve conceituação da educação e sua utilização como meio de reprodução sob a ótica do sistema capitalista e, na sequência, apresentaremos uma visão geral do Ensino Médio no Brasil e, em particular, do Ensino Médio no Pará, assim como seu marco histórico e legal na educação básica. Prosseguindo, faremos uma breve retrospectiva do movimento por uma educação do campo em âmbito nacional e, em particular, no estado do Pará. Para a efetivação da educação e, em particular, a educação do campo não se pode esquecer a participação dos movimentos sociais que foram, em maioria, os grandes diferenciais para que as bases teóricas (leis, decretos, pareceres e portarias) pudessem vir a ser conquistadas, garantindo direitos como a terra e a educação, aos sujeitos que vivem no campo, rios e florestas. E por último, uma conceituação da qualidade da educação e o uso deste termo na maioria dos documentos oficiais referentes à legalidade da educação nacional.

2.1 Educação como meio de reprodução social

A Educação é um fenômeno social e funciona de acordo com o contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente social, afirma Schafranski (2005). Nesse, sentido a educação não é neutra. De acordo com o tempo e em todos os lugares ela não acontece da mesma forma. Assim, a educação está propriamente vinculada ao projeto de homem e sociedade que se quer formar por meio de processos formativos educacionais.

Ainda segundo Schafranski (2005, p. 102):

Tanto na teoria quanto nas práticas educacionais desenvolvem-se, predominantemente, segundo paradigmas dominantes num dado momento histórico, o que leva a educação funcionar essencialmente como elemento reprodutor das condições científicas, políticas, econômicas e culturais de determinada sociedade.

Sendo assim, compreende-se que a educação vem sendo utilizada como suporte ideológico para o sistema capitalista, em quaisquer de seus períodos na história, sendo um elemento de produção pela constituição de qualificação de mão-de-obra técnica e social, isto é, para a manutenção e reprodução do trabalho.

Ainda de acordo com Schafranski (2005, p. 104):

Na educação destacam-se as funções uniformizadoras e diferenciadoras, que, por um lado, visa integrar os indivíduos ao contexto da sociedade, transmitindo valores e desenvolvendo atitudes comuns a todos e, de outro lado, visa diferenciá-los, respondendo à divisão social do trabalho.

Para Oliveira e Araújo (2005) é no contexto do século XX que vamos ter o crescente desenvolvimento nas sociedades modernas sob a responsabilidade do Estado para com a educação, nesse caso, o Estado passa a ter mais a seu cargo os compromissos com a função da educação, o que envolve seu planejamento e a sua integração ao contexto da sociedade vigente.

Nesse sentido:

A escola passou a ser uma instituição gerida pelo Estado que iria dar à sociedade uma resposta aos problemas de ausência de escolarização e de mão-de-obra qualificada para o movimento de modernização e de industrialização pela qual a sociedade necessita para seu desenvolvimento (UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL, 2008, p. 53).

2.2 O ensino no Brasil: cenários do ensino médio brasileiro

Este terceiro e último nível de Educação Básica, ao longo de sua história, caracteriza-se, nos textos oficiais e nos elaborados por especialistas desta área, como um nível de ensino que se encontra com muitos desafios e ambiguidades referentes à sua concepção, ou seja, vem se apresentando como um ensino dualista que, ao mesmo tempo em que prepara para o mundo do trabalho é também um passo para a continuação do ensino superior. Assim, percebe-se que não há uma concepção própria para o Ensino Médio que venha a articular e/ou definir as duas dimensões. Há, portanto, uma crise de identidade (KUENZER, 2009).

Para Kuenzer (2009) esse dualismo existente no ensino médio vem sendo analisado devido ao âmbito das relações de poder, típico de uma sociedade dividida em classes sociais. Sendo assim, o Brasil tem uma sociedade classista desde sua colonização (1500) e com a formação dessa sociedade, duas funções distintas, porém dependentes, foram sendo formadas, onde uma tem a função intelectual e outra a função instrumental, usando a força do trabalho para a produção de bens. O que explica bem esta dualidade é a raiz de como nossa sociedade vem se organizando.

Dessa maneira, Frigotto e Ciavatta (2011, p. 625) apontam que:

Esta estrutura opaca e violenta da classe detentora do capital, no Brasil, radicaliza a dualidade estrutural na educação, especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional é organizada através das Leis Orgânicas, segmentando a educação de acordo com setores produtivos e as profissões, separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para o ingresso na universidade e os que deveriam ter formação profissional para os setores produtivos.

O que se explica segundo Kuenzer (2009, p. 26), em que “o ensino médio inclui os socialmente incluídos e para os excluídos algumas modalidades de preparação para o trabalho”.

2.2.1 Marcos Históricos, Políticos e Legais do Ensino Médio no Brasil

Com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 o ensino secundário passou a ser denominado de Ensino Médio, destinado aos jovens de 15 a 17 anos e não mais com caráter obrigatório e com uma estrutura curricular única em todo território nacional (BRASIL, 1996). Segundo Melo e Duarte (2011, p. 232) “seu eixo estrutural passou a ser a necessidade de oferta de uma formação geral e polivalente que propiciasse a aquisição de saberes e competências básicas que preparassem os jovens para a vida”.

Nos últimos anos o Ensino Médio no Brasil vem sofrendo inúmeras modificações (leis, decretos, planos, pareceres e programas) e estas vêm sendo objetos de pesquisas, frente aos seus problemas – no âmbito de suas implantações, organizações, efetivações, e avaliações – e mediante sua alta complexidade na esfera social, política e pedagógica.

Destacaremos a priori, diante desse quadro, algumas características do Ensino Médio no Brasil, segundo Kuenzer (2009, p. 56):

1º- O Ensino Médio é visto como um mero segmento de elo de Ensino Fundamental e a Educação Superior. E tem como dupla concepção, o ingresso mediante o mercado de trabalho e/ ou a promoção para a Educação Superior, assim como a dualidade do ensino que se apresenta por um viés propedêutico e por outro profissionalizante.

2º- Nos últimos anos tem-se tido por meio do Ensino Médio uma grande reprodução da alta taxa de índice de distorção idade- série e de repetência. Acredita-se que há muitos cidadãos acima dos 17 anos que estão fora das escolas sem ter tido a oportunidade de cursar o Ensino Médio. Inclusive há um grande paradoxo entre o ensino público e o privado, onde o processo de ensino e a aprendizagem e a qualidade do ensino são diferenciados entre muitas instituições promotoras de ensino, pois o ensino privado tem como objetivo principal a promoção para a Educação Superior, diferentemente das escolas públicas que prioritariamente leva a promoção para a inserção imediata para o mercado do trabalho.

Nesse sentido, cabe fazer uma reflexão acerca deste nível de ensino que, até a presente data, não possui identidade definida:

O Ensino Médio no Brasil é historicamente marcado por não possuir uma identidade definida, pois ora está relacionado à preparação do educando para os estudos posteriores, ora está relacionado com a preparação para o mundo do trabalho, isto pode ser associado à própria gênese da Educação Profissional no Brasil, que desde os primórdios, configurou-se como Educação para os desvalidos da fortuna, focalizando a preparação para saberes manuais, enquanto as elites eram preparadas para a continuidade de estudos de nível superior, para o saber intelectual (PARÁ, 2008, p. 13).

Mediante essas afirmações, o Ensino Médio possui ainda outra problemática a ser vista e que está relacionada à sua articulação com a Educação Profissional, que em geral funciona como programas nas escolas com o apoio técnico e financeiro do governo federal, objetivando a busca de soluções inovadoras para a diversificação do currículo, tendo, assim, a melhoria do ensino e da qualidade da educação.

A educação profissional vem assumindo um papel de proporcionar a reintegração do jovem à sociedade, através de políticas direcionadas para os sujeitos marginalizados, no sentido de obter uma profissão, garantindo sua inserção no mercado de trabalho (KUENZER, 2009, p. 323).

A duplicidade de concepção do Ensino Médio vem se delimitando devido à margem que a própria LBD nº 9.394/1996 descreve nas entrelinhas, na qual esse nível de ensino pode servir tanto para a inserção no meio de trabalho quanto para a continuação em estudos posteriores. E isto é uma preocupação, pois esse nível de ensino não possui uma finalidade real e não está sendo efetivado com sucesso, nem como ponte para o nível superior e nem para a qualificação devida voltada ao ingresso no mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

2.2.2 Políticas públicas pós 1990 no Brasil

Observa-se pontualmente que após os anos de 1990 as políticas para o Ensino Médio foram tornando-se mais efetivas para o país, que vem passando por processo de industrialização e que necessita de uma grande mão de obra qualificada.

Uma das primeiras modificações referentes a esse nível de ensino está nos artigos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, tratando do ensino médio em seus artigos 35 e 36. A lei aprovada abandonou a principal característica do seu primeiro projeto no que dizia respeito ao ensino médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo (BRASIL, 1996). “A nova LDB, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambiguidades para permitir

que legislação complementar instituísse novamente estruturas paralelas de ensino” (ZIBAS, 2005, p. 1.071).

Nesse caso, dois decretos foram instituídos, sendo o Decreto nº 2.208/1997 que confirmou a separação do ensino médio e da formação profissional, isto é, formação técnica organizada em módulos, oferecida fora do ensino médio regular (BRASIL, 1997). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), contrariamente a essa concepção, consideram que para voltarmos a ter um ensino médio entendido como parte fundamental da educação básica e articulado com o mundo do trabalho, da ciência e da cultura precisamos primeiramente desconstruir o “entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia de cursos profissionalizantes sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 77).

O segundo Decreto foi o de nº 5.154/2004 que readmite ao conjunto de escolas médias a possibilidade de integrar o ensino médio e a educação profissional. Essa reintegração não é obrigatória, porém o decreto trouxe abertura e estímulo à formação integral.

Posteriormente foram aprovados os Pareceres CEB/CNE nº 15/1998 e o CEB/CNE-Nº 03/1998 que tratam de uma nova reformulação desse nível de ensino, trazendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b).

Na sequência, o Plano Nacional da Educação instituído pela Lei nº 10.172/2001 de 09 de janeiro de 2001 traz as Diretrizes para o Ensino Médio, as quais foram traçadas e que vêm reproduzir e sintetizar os argumentos utilizados pelo Presidente da República, na época, Fernando Henrique Cardoso, que considerando o processo de modernização no Brasil trata o Ensino Médio como um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional (BRASIL, 2001). Diante do diagnóstico realizado nessa etapa de ensino verifica-se um grande abandono no ensino médio devido a algumas causas externas, como a péssima organização escolar e ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse mesmo diagnóstico realizado no PNE/2001, se faz esclarecer que não se trata apenas da expansão do ensino médio, entre os diferentes níveis de ensino, mas que esse foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação (PNE) enfoca que o ensino médio proposto deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade e de toda a sua demanda. Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral,

(BRASIL, 2001). Já no ano de 2009, o Presidente Lula, de acordo com os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) – onde deve oferecer vagas que em dez anos correspondam a 100% da demanda do ensino médio, devido à decorrência da universalização³ – sancionou a Lei nº 12.061/09 de 27 de outubro de 2009 que: “determina caber ao Estado garantir o acesso ao ensino médio totalmente obrigatório e gratuito para toda a população que dele necessitar, ou seja, universalmente” (BRASIL, 2009a, não paginado). Na prática o governo federal priorizou os investimentos para o Ensino Fundamental, deixando para os Estados arcarem com a expansão do Ensino Médio.

Frigotto (2009), em entrevista concedida a Revista Salto para o Futuro, vem fazendo várias críticas a respeito do Ensino Médio, afirmando que no Brasil não existe essa etapa de ensino na sua concretude. Muitos desafios precisam ser superados como o aumento de custo/aluno e a dicotomia que persiste entre o Ensino Profissionalizante e o Propedêutico. Resumindo, esta etapa de ensino está engessada onde não se expande e é de péssima qualidade, o que vem contradizer o inciso VII da Constituição Federal/ 88, onde para Frigotto e Ciavatta (2011, p. 620) “está longe de oferecer à maioria de crianças e jovens condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaços de lazer, arte e cultura”. E que é necessário multiplicar por três o investimento no ensino médio.

Já o PNE (2011- 2020) é visto como um arsenal de proposta para a solução de muitos dos problemas educacionais do país, em especial no Ensino Médio em que uma das propostas do plano é a Universalização do Ensino Médio até 2016 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

2.2.3 Programas implantados para o Ensino Médio

2.2.3.1 Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)

O MEC, com o objetivo de garantir o acesso à educação de qualidade aos jovens do Ensino Médio, vem ampliando suas ações por meio de políticas e programas que atendam de maneira efetiva esse público. Para isso, tem desenvolvido ações conjuntas com Estados e o

³ Universalização: garantir uma educação para todos é torná-la universal. Universalizar o ensino é torná-lo comum a todos, garantindo que todos tenham oportunidade de ensino, em idade escolar ou não (SILVA, 2012).

Distrito Federal de forma a criar condições necessárias para a melhoria da qualidade dessa etapa da Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

O PROEMI vem integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos caminhos dos currículos do Ensino Médio.

O PROEMI foi instituído pela Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009, com o objetivo principal de garantir um debate a respeito do Ensino Médio junto às secretarias estaduais para o movimento em busca de um novo desenho curricular para esse nível de ensino, bem como garantir apoio técnico e financeiro (BRASIL, 2009b).

Segundo Melo e Duarte (2011, p. 236) o PROEMI é uma forma de incentivar as redes estaduais de educação:

Por meio de um Sistema S, a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio mediante o apoio técnico e financeiro do governo federal. A intenção é manifesta é estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-lo atraente.

Nesse sentido, para o Ministério da Educação (2013), as secretarias estaduais ao aderirem ao programa passam a participar de um movimento de cooperação entre entes federados, cabendo a este órgão a responsabilidade de fornecer apoio técnico e financeiro às respectivas secretarias e escolas.

No Estado do Pará esse programa é realizado por meio da SEDUC, assim como os Programas Mundiar, Jovem do Futuro e Mais Educação. Vale ressaltar que na Comunidade de Tartarugueiro, em Ponta de Pedras/PA, nenhum desses programas foi implantado no Ensino Médio gerenciado pelo SOME/SEDUC/PA.

2.2.4 Desafios e perspectivas para o Ensino Médio

Segundo Frigotto e Ciavatta (2011, p. 620) “não apenas no Brasil, mas na América Latina, estamos longe de oferecer à maioria das crianças e jovens condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaços de lazer, arte e cultura”. Pois para estes autores ainda continuamos presos a uma sociedade de classes, onde, não obstante, o discurso é contrário aos avanços ocorridos, o aprendizado

intelectual de excelência é uma reserva para a elite, algo bem próximo à formação de jovens nobres dos latifúndios da Colônia e do Império, enviados à Lisboa e Coimbra.

Frigotto e Ciavatta (2011, p. 620) prosseguem afirmando que:

Ao transpor a última década do século XX para o novo século, a educação básica de nível médio se viu a braços com uma geração de adolescentes, jovens e adultos, onde quase 50% com mais de 15 anos não têm acesso à mesma e os que têm, em sua maioria, é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica. Uma profunda contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana.

Nesse sentido, é visível perceber as mazelas pelas quais não somente a educação vem tendo dificuldades em seu processo de formação, mas também a última etapa da Educação Básica no Brasil. Com a promulgação da LDB nº 9.394/96 foi possível identificar alguns avanços, porém, entraves também permaneceram (BRASIL, 1996). Para Frigotto e Ciavatta (2011) essa mesma lei veio reunir todos os níveis e modalidades da educação no país e também facilitou a criação de muitos decretos e programas do governo.

2.2.5 O Ensino Médio no Pará: o SOME

Diante desse panorama no estado do Pará, o processo de expansão e universalização do Ensino Médio já vem acontecendo há alguns anos por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), que, inclusive, neste ano, completa seus 32 anos. Esse sistema foi criado para expandir as oportunidades educacionais em nível de ensino médio para a população do interior do estado do Pará, pois muitos municípios não possuem condições de promover este ensino em algumas localidades devido ao difícil acesso, ausência de recursos humanos habilitados e também pelas questões econômicas dos muitos municípios paraenses. Sua operacionalização⁴ está pautada na Resolução nº 161/82 de 3/11/82.

O SOME é uma proposta de ensino adequada à realidade das comunidades rurais – ribeirinhas, de planaltos e várzeas – e às grandes distâncias do extenso território do Pará. Um projeto que visa garantir a Educação Básica, especialmente em ensino de nível médio, às populações de comunidades rurais nas quais não existe rede regular de ensino. Essa alternativa de educação formal, de caráter transitório, surge originalmente com os seguintes

⁴ O **SOME** funciona por módulos, trabalhados em 50 dias letivos para o desenvolvimento do conteúdo programático e aplicação de duas avaliações e uma recuperação paralela. O ano letivo é composto por 200 dias letivos, divididos em 04 módulos funcionando simultaneamente em quatro localidades que constituem em circuito, no qual os professores fazem rodízio, trabalhando os blocos de disciplinas (CARNEIRO NETO, 2013).

objetivos: expandir as oportunidades da Educação Básica; interiorizar a educação; fixar o homem na região em que vive; democratizar o ensino médio; oferecer ao homem do campo, condições de participação no processo de mudanças nas políticas sociais; melhorar o nível de vida e bem-estar social da comunidade e ampliar o mercado de trabalho para o profissional de educação (PARÁ, 2008).

O processo de expansão do ensino médio no estado do Pará vem ocorrendo a partir da década de 1980, que segundo Corrêa e Barreto (1999, p. 33):

Muito tenha sido realizado dentro de um clima democrático, foi insuficiente no que concerne a democratização de oportunidades de acesso aos estabelecimentos de ensino, particularmente a modalidade média, a qual continuou segregando do acesso ao saber um número significativo da população escolarizável.

Para o autor esse sistema de ensino ainda não garante escolarização para muitos jovens e adultos do estado paraense, pois não podemos deixar de considerar que são inúmeras as dificuldades de interiorização do estado amazônico entrecortado por rios, lagos e igarapés e uma população pulverizada em pequenas localidades isoladas dos centros urbanos, bem como a ausência de profissionais habilitados, especialmente nas disciplinas de física, química, matemática, biologia, filosofia e sociologia para atuarem no ensino médio.

Porém, percebe-se que, na maioria das leituras vigentes relacionadas ao atual ensino médio, sua progressão é visível, pois hoje já está garantido por lei o acesso a essa etapa de ensino e um considerável aumento do número de matrículas no sistema público educacional. Entretanto, um grande problema, relacionado à qualidade desse ensino, ainda precisa ser resolvido, pois ainda há baixos níveis de aproveitamento e de desempenho dos estudantes, ao lado de altos índices de repetência e de evasão. Recentemente, uma publicação no Jornal Amazônia (2012), traz em manchete que o pior ensino médio é do Pará, relatando que segundo o MEC e de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵, o estado do Pará alcançou a pior nota do país no ensino médio e que os piores desempenhos estão nos municípios e nas escolas estaduais de ensino médio.

Apesar do estado do Pará ter assumido o desafio de construir coletivamente uma Educação de Qualidade, a fim de elaborar um instrumento para nortear a reorganização da educação básica – favorecendo práticas formativas, orientadas por princípios democráticos e com diretrizes comuns – e a SEDUC ter assumido como tarefas prioritárias a qualidade de

⁵ IDEB: é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino (BRASIL, [2015]).

ensino, assim como melhorias na sua infraestrutura e qualificação docente, segundo o Caderno de elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos (PARÁ, 2008a), percebe-se que há uma grande desconexão entre o que a lei vigente vem orientando e a prática vivenciada, em especial nas escolas de ensino médio.

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) surgiu no ano de 1982 sob a Coordenação da Fundação de Educação do Pará (FEP) com o objetivo de garantir acesso à escolarização de alunos, com 40h integrais definidas para o interior do estado, em especial àqueles que vivem em áreas de campos, rios e florestas, garantindo a continuação e/ou conclusão da educação básica. Esse sistema de ensino veio proporcionar oportunidade de escolarização a alunos de comunidades onde não há o ensino regular, pois por meio da parceria entre SEDUC/PA e Prefeituras municipais é possível que este nível de ensino seja ofertado, uma vez que há grandes dificuldades para que este aluno chegue à cidade devido à distância territorial e geográfica, além de número insuficiente de alunos para que se criem escolas regulares para esse nível de ensino em tais localidades.

Nos registros da SEDUC/PA, observa-se que o SOME inicialmente foi organizado para a formação de magistério, buscando dar formação para professores lecionarem nas séries iniciais do ensino fundamental, sob a Lei nº 5.692/71 que traz as normas e regulamenta o SOME (BRASIL, 1971). Posteriormente, com a expansão desse sistema de ensino e com uma demanda crescente por parte do interior do estado também foram ofertados cursos de Administração, Contabilidade, Ciências Humanas e Biológicas (SEDUC, 2008).

Recentemente esse sistema de ensino foi regularizado pela Lei nº 7.806 de 29 de abril de 2014, como uma política pública de educação do estado do Pará. Tendo como principais objetivos e fins assegurar ao aluno do interior o acesso à escola pública, gratuita e de qualidade e, principalmente, garantir os laços de convívio familiar de jovens e adultos que participam desse ensino, possibilitando a conclusão de seus estudos no Ensino Médio (PARÁ, 2014a).

Para que os municípios do estado do Pará implantem esse sistema de ensino é necessário que uma parceria seja firmada entre a SEDUC e o município e que haja o cumprimento de algumas condições, tais como: nesta comunidade não deve haver a existência de uma escola de esfera estadual que ofereça o Ensino Médio; a localidade necessita ter escola pública municipal de ensino fundamental e que disponha de um espaço físico adequado para o funcionamento das aulas. E principalmente deve haver uma demanda considerável de alunos matriculados nessa comunidade. Assim como condições de permanência do professor,

condições para um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e transporte de qualidade para os alunos.

Esse sistema de ensino funciona com duzentos dias letivos, divididos em quatro módulos com cada um, contendo cinquenta dias. Para cada disciplina ofertada são necessárias pelo menos duas avaliações. Toda documentação é expedida pela escola-sede do município.

Para melhor compreensão, o SOME possui uma estrutura e funcionamento específicos e que vale compreendermos as terminalidades utilizadas nesse sistema de ensino:

- a) Módulo: É constituído por um conjunto de disciplinas afins, ministradas e organizado de forma intensa e rotativa, desenvolvido num período de cinquenta dias de aula e/ou atividades de ensino;
- b) Etapa: É um conjunto de quatro módulos trabalhados num período letivo, correspondente à grade curricular de cada série/ano do ensino médio;
- c) Rodízio: É o período no qual cada grupo de disciplinas afins permanece na comunidade, desenvolvendo os conteúdos e atividades correspondentes à carga horária anual de cada disciplina;
- d) Circuito: É o conjunto de quatro municípios onde um grupo de trabalho ou equipe desenvolve as suas atividades.

A lotação dos professores do quadro docente do SOME por circuitos e módulos devem ser de uma jornada de 40h integrais definidas no inciso III do artigo 35 da recente lei do SOME e fica sob a responsabilidade da Coordenação Geral do SOME/SEDUC/PARÁ (PARÁ, 2014). Quando o professor não consegue completar as 40h propostas por lei, deverá realizar Projetos Educacionais Específicos de sua área de atuação para poder atingir a jornada. Nem sempre o professor lotado no SOME é concursado para esse sistema, na maioria são lotações por apadrinhamento, respeitando apenas a disciplina que vai lecionar na qual deve possuir formação superior.

A remuneração dos Professores do SOME é um dos grandes atrativos por parte dos docentes lotados na SEDUC/PA, pois são lotados com 200h para trabalhar somente 100h, sendo este de jornada exclusiva para as atividades do SOME. A locação dos professores lotados no SOME é de inteira responsabilidade da parceria entre a SEDUC/PA e o município, cabendo ao município fazer o pagamento de um aluguel destinado à moradia dos professores. Vale ressaltar que aos alunos do SOME são garantidos, por lei, transporte escolar, merenda e

livros didáticos. A rede municipal tem uma parceria com a rede estadual referente ao transporte escolar.

2.3 Educação rural *versus* educação do campo

De acordo com os registros da história da educação no Brasil (SAVIANI, 2007; OLIVEIRA, 2011) percebe-se que desde o Período Colonial já havia uma grande negação do direito à educação ao povo, independentemente de sua classe. Para Oliveira (2011) a elite colonizadora era privilegiada com todos os direitos à escolarização, pois seriam futuramente os escolhidos para fazerem parte da elite do país. Aos negros, índios, brancos pobres e mestiços, lhes restavam uma educação doutrinada a cargo dos Padres Jesuítas, os quais eram educados aos modos do processo de aculturação⁶.

Sendo assim, a educação oferecida a esse povo era apenas para lhes garantir a manutenção da vida, sem a intenção de promoção e dignidade humana. Desse modo, a Corte Portuguesa não tinha a intenção de promover a transformação social, econômica e cultural do restante da colônia.

Ao se reportar à educação brasileira Romanelli (2013) relata que a educação nacional sempre foi marcada por grandes desníveis sociais e que estes serviram como instrumentos de reforço para as desigualdades, cabendo à escola a função de ajudar a manter os privilégios de classe. Para este mesmo autor até o final da década de 1920, as camadas dominantes tinham o objetivo de servir e alimentar seus próprios interesses.

Desse modo, percebe-se que a educação no Brasil no início de sua organização de ensino apresentou-se de forma fragmentária, decorrente do avanço e fortalecimento de um regime centralizador, em que as formas tradicionais de manter o controle foram fortalecidas ao invés de ocorrer a criação de novas formas de ensino.

É nesse contexto que a educação no Brasil foi se estabelecendo com proposta, na maioria das vezes, pensada para uma minoria que vivia nos centros urbanos. Por volta de 1920 a educação rural teve seu processo de consolidação, pois passou a ser assunto para os mais variados debates educacionais, uma vez que era crescente o número de analfabetos no país e principalmente pela intensa migração da população rural – chamados rurícolas – que

⁶ Aculturação: é um processo de troca e/ou fusão entre culturas. Através do contato prolongado ou permanente, duas ou mais culturas permutam entre si seus valores, conhecimentos, normas hábitos, costumes, símbolos, enfim, seus traços culturais. Nesse processo, uma cultura se caracteriza como doadora e a outra receptora, o que não significa dizer que este seja um processo de via única (ULLMANN, 1991).

migraram para os centros urbanos em busca de trabalho nas recentes fábricas instaladas no país.

Nota-se que os objetivos da educação rural foram fixar o homem na terra, para que permanecessem em seu lugar de origem, isto é, conter a população que estava migrando para os centros urbanos.

Santos (2010) relata que inicialmente deu-se a este povo um ensino de pouca utilidade, ou seja, com pouca ênfase nos conteúdos e com metodologias que procurassem ensinar atividades referentes ao modo próprio da vida no campo, tais como: mexer com a terra, ordenar vacas, plantar e colher alimentos para garantir sua sobrevivência.

Além de fixar o homem no campo este ensino tinha a intenção de manter a exploração desses trabalhadores por meio do trabalho manual, em especial nas lavouras dos grandes latifundiários. A educação rural está enraizada na lógica econômica do latifúndio e do trabalho escravista, que pretende o controle político sobre a terra e as pessoas que vivem nelas, como forma de mantê-las servis aos latifundiários (SANTOS, 2010).

Para Marschner (2011) a educação no meio rural sempre foi relegada a papel secundário pelas políticas públicas, pois historicamente o espaço rural fora marcado pela ausência de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem a organização e funcionamento da escola neste espaço.

A educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 a 1891, evidenciando-se de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios de matrizes curriculares vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2002, p. 7).

Segundo Abraão (1986) até a década de 1940 a escolarização estava ligada ao patronato, modelo de financiamento privado, com iniciativas dos grandes donos de terra e somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61 é que a educação rural passa a ser de responsabilidade dos municípios, com a oferta de vagas escolares para as séries iniciais do Ensino Fundamental, com as estratégias de nuclearização (BRASIL, 1961).

A educação rural está relacionada à educação precária, atrasada e desprovida de recursos suficientes para o desenvolvimento da prática educacional (OLIVEIRA, 2011). Com o objetivo de mudar a concepção de educação traçada para o espaço rural nos anos de 1990, alguns movimentos sociais e rurais se organizaram para pensar, planejar e lutar para que

fossem garantidos seus direitos tanto pela terra, garantindo a sobrevivência e manutenção de seu povo, quanto por direitos básicos como a educação, saúde, transporte e outros.

Oliveira (2011) faz referências ao espaço rural não mais como um lugar de atraso, onde as pessoas são confinadas a nascerem e a morrerem trabalhando para os grandes proprietários de terra. Mas como um “lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto de natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental de seus sujeitos” (DECLARAÇÃO..., 2004, não paginado).

O movimento por uma educação do campo surge na contramão desse paradigma rural que se estabeleceu nos espaços rurais desde a colonização do país. Segundo Oliveira (2011) o movimento por uma educação do campo é um movimento sociocultural, ético e político que luta para a defesa e reconhecimento do campo como um espaço rural de sujeitos socioculturais.

Nos anos de 1990 alguns movimentos sociais e rurais⁷ organizaram-se em âmbito nacional em luta para que fossem garantidos seus direitos tanto pela terra para a garantia de sua sobrevivência e manutenção de seu povo quanto por direito à educação. Fazem parte deste grupo segundo a Declaração por uma educação do campo (2004), milhões de brasileiros e brasileiras, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo, como pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

O objetivo central desses movimentos é de construção de uma concepção de Educação do/no Campo, isto é, de conceber e desenvolver uma educação contra-hegemônica. Segundo Hage (2011, p. 134) esse movimento assumiu:

Um papel efetivo para impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias que matem a precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político- pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posições nos confrontos entre concepções de agricultura, de projeto de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas, sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas.

⁷ Organizações sindicais, Entidades e organizações da sociedade civil, Movimentos Sociais Camponeses, Fóruns e Comitês estaduais e municipais, universidades públicas, órgão de poder público de fomento ao desenvolvimento e de área educacional e instituições internacionais.

Para Caldart (2009) a educação do campo é um movimento real de combate ao atual estado de coisa, isto é, com movimento prático, de objetivos e fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projeto de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vistas de orientar ações/lutas concretas. Educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada, ela afirma e luta por uma concepção de educação no e do campo.

Caldart (2009) afirma que a educação do campo nasce como uma crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Rossi e Di Giordi (2014, p. 655) salientam a compreensão na mudança do termo “rural” para “do campo”, pois significa uma postura qualitativa, há uma modificação na concepção de educação na perspectiva da formação, práxis e reflexão. Destacam, ainda, que esta compreensão é dada a partir dos movimentos sociais por uma educação do campo e não de Estado.

2.3.1 Base legal para uma educação do campo

Os movimentos que ao longo dos anos foram se fortalecendo a favor de uma educação do campo tiveram como foco a luta por uma educação organizada e planejada a partir de ações coletivas pelos próprios sujeitos do campo, devendo resultar na transformação social. Segundo Hage (2014, p. 1167) este processo se deu de maneira em que:

Envolvendo progressivamente um conjunto ampliado de organizações e entidades em encontros locais, regionais e nacionais de educação do campo ocorridos desde o final dos anos de 1990, esse movimento tem reivindicado que a educação do campo seja assumida como política pública de maneira mais explícita, que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes e reconheçam a dívida social, cultural e educativa que tem para com os mais diversos sujeitos que vivem no campo e na floresta; e que seja reconhecida a especificidade desses povos e de suas formas de viver e de ser, de formar-se, de socializar-se, de aprender, de produzir e de relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura.

A Educação do Campo teve como marcos fundamentais eventos considerados importantes para o movimento da educação do campo, em especial o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) no ano de 1997 em Brasília. Na sequência aconteceram as I e II Conferência Nacional de Educação do Campo na cidade de

Luziânia-Goiás, nos anos de 1998 e 2004, respectivamente. Outra conquista foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no ano de 1998.

Percebe-se, assim, segundo Oliveira França e Santos (2011, p. 63), que a educação do campo ao longo da sua trajetória de luta política e social, por meio de seus protagonistas procurou:

Pautar em diversos espaços sociais que o compromisso do movimento é, sobretudo, a criação de políticas públicas que estejam de acordo com as realidades socioculturais e culturais dos povos do campo. Políticas que objetivem que as pessoas possam viver dignamente ao lugar em que moram, sem que precisem sair para busca de melhores condições de vida.

As Universidades aparecem como um fortalecimento e estreitando relações com o Movimento pela educação do campo e a partir dessa parceria organizaram o I Encontro Nacional de Pesquisa de Educação do Campo, que contou com mais duas edições que ocorreram nos anos de 2008 e 2010, respectivamente.

- a) Espaço de pesquisa e de reflexão de toda essa movimentação em torno da construção e fortalecimento da educação do campo;
- b) Reuniu pesquisadores de todo o Brasil e de vários países;
- c) Com o objetivo de promover o debate sobre os paradigmas construídos nesta última década, avaliar e articular as pesquisas e reunir subsídios para a elaboração de políticas públicas, os eventos buscaram desenvolver uma metodologia que oportunizasse maior socialização das questões a serem enfrentados na continuidade da formulação dos projetos de campo e de sociedade que a educação do campo quer ajudar e a construir (MOLINA, 2010, p. 7).

Nos dias 16 e 17 de agosto de 2010 em Brasília aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) com o objetivo de fortalecer a educação do campo, na qual foi criado o Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC) que teve como objetivo, segundo Pires (2012), discutir e analisar de forma crítica e independente as políticas públicas de educação do campo.

2.3.2 Legislação da educação do campo

Após uma longa jornada de planejamento, organização e execução para a mobilização da necessidade de construção de uma educação do campo para os que nele vivem, alguns pontos positivos vieram constituir um conjunto de instrumentos legais para o fortalecimento de uma educação emancipadora para a realidade do povo do campo. Em síntese Hage (2014, p. 1167) destaca as principais conquistas do movimento:

- a) Resolução1/2002 do CNE/CEB- que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- b) Parecer nº 1/2006- que reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância;
- c) Resolução2/2008 do CNE/ CEB- que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica;
- d) Resolução4/2010 do CNE/ CEB- que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo;
- e) Decreto de nº 352/2010 da Presidência da República- que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado regulamenta o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA);
- f) Portaria 83/2013 do MEC- que institui o Programa Nacional de Educação do Campo- PRONACAMPO;
- g) Lei nº 12.960/ 2014 da Presidência da República- que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do ensino do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígena e quilombolas;

2.4 O conceito de qualidade e qualidade da educação

Autores como Enguita (2001), Oliveira e Araújo (2005), Dourado (2007), Gusmão (2009), Costa (2011) e Gadotti (2010), mostram que a definição do conceito de qualidade configura-se como uma tarefa não muito simples de realizar em virtude da polissemia do termo.

Qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas (DOURADO, 2007, p. 7).

Segundo Dourado (2007) muitos são os elementos que expressam a qualidade da educação, compreende-se que ela deva ser entendida em uma perspectiva polissêmica, pois se modifica de acordo com circunstâncias políticas, econômicas e sociais. Enguita (2001) afirma que a qualidade da educação vem convertendo-se em um grito de guerra em torno do qual deve-se juntar todos os esforços. Devido à polissemia, pode mobilizar em torno de si e dos professores que querem melhorar salários e mais recursos, além dos empresários do ensino que desejam manter os bons resultados educacionais com a diminuição dos custos. Qualidade também é almejada por empregadores que anseiam por uma força de trabalho mais disciplinada e por estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com os interesses. Do mesmo modo, os que desejam favorecer a equidade na educação e os que querem aumentar suas vantagens pessoais também utilizam o termo qualidade como parâmetro para suas reivindicações.

Para Dourado (2007) o termo qualidade aparece no cenário a partir de concepções econômicas no mercado de produção, ou seja, a obtenção da qualidade de um determinado produto.

Para Gadotti (2013) qualidade é uma categoria central deste novo paradigma de educação sustentável, na visão das Nações Unidas. O autor também acrescenta que esta qualidade não está separada de quantidade e até agora entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Gadotti (2013, p. 2) afirma que:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 2).

No processo histórico da educação nacional pelo menos três conceitos sobre a qualidade evoluíram e passaram a circular simbolicamente e concretamente na sociedade (DOURADO, 2007). O primeiro conceito de qualidade surgiu nos anos 1980 e ficou associado à redemocratização da escolarização, isto é, a qualidade significava universalização do acesso à escola. Para Oliveira e Araújo (2005) o primeiro indicador foi condicionado pela oferta limitada. Sendo assim a primeira noção de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso. A partir desse primeiro critério indicador de qualidade condicionado pela oferta limitada, coube à política educacional acatar a demanda pela escolarização e para responder a essa prerrogativa procurou apenas construir mais prédios escolares, comprar materiais escolares e conseqüentemente diminuir a precarização do trabalho docente. Desse modo, o segundo indicador representou simbolicamente como representante da qualidade a permanência, pois além de ter acesso à escola era necessário que se garantisse a permanência desse aluno no ambiente educacional.

A expansão quantitativa da rede, a complexidade resultante do crescimento, a multiplicação e diversificação dos quadros de tarefa resultaram a burocratização e ritualização dos serviços. Além disso, a expansão trouxe problemas como a improvisação de salas de aula e de professores, a escassez de recursos, a multiplicação de períodos de funcionamento da escola, bem como a alteração do currículo com vistas a atender as novas exigências e necessidades da demanda. (BEISIEGEL, 2006, p. 36).

O terceiro e último indicador de qualidade da educação tem sido atualmente o principal significado de qualidade da educação e está relacionado diretamente à capacidade

cognitiva dos alunos aferida pelos resultados da aprendizagem, medidos pelos muitos testes de larga escala. No Brasil há destaque para sistemas de avaliação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que acontece desde 1990, desmembrado na Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Curso para o Ensino Superior (ENADE) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). O país ainda passa por avaliações internacionais e a principal é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), fazendo parte desse processo alunos das redes públicas e privadas com faixa etária de 15 anos.

Para Oliveira e Araújo (2005) a partir de diretrizes e matrizes curriculares para as diferentes etapas e níveis de escolarização, são preparados exames padronizados que, em tese, aferem o conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização. Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos. Essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da nossa história e cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida, apesar da importância socialmente atribuída aos exames vestibulares na difusão de certo padrão de qualidade de ensino.

2.4.1 A questão da qualidade educacional no contexto do Estado brasileiro

A educação nacional ao longo do processo histórico vem passando por muitas transformações e os movimentos educacionais ganharam força trazendo contribuições positivas para a área educacional. Não podemos deixar de frisar que na década de 1980 uma questão crucial marcou pautas de grandes eventos educacionais, como o da universalização de acesso à escolarização da sociedade em geral, isto é, concedendo acesso à escola para todos. Concomitantemente, análises relacionadas à qualidade dessa educação ofertada passaram a estar presentes na agenda educacional.

A atual configuração da educação básica brasileira reflete, em grande medida, as mudanças desencadeadas pelas reformas dos anos de 1990. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), uma série de alterações aconteceu. Novas propostas de gestão da educação, de financiamento, de programas de avaliação educacional, de políticas de formação de professores, dentre outras medidas, foram implementadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação (COSTA; AKKARI; SILVA, 2011, p. 76).

Nos anos 2000, movimentos e debates são organizados a fim de realizar reflexões e análises críticas a respeito do resultado da universalização, uma vez que problemas estavam sendo verificados, pois a escolarização foi garantida, mas ainda faltava a avaliação de questões relacionadas à forma como ocorreu essa implementação e quais elementos ainda faltavam serem pensados para a efetivação de uma educação de qualidade, ou seja, a preocupação agora era com a qualidade do ensino ofertado. Segundo Beisiegel (2006) a qualidade de ensino começou a ser prejudicada justamente pela rápida expansão da rede. A crise do ensino no que se refere à qualidade é dada após a grande extensão de oportunidades educacionais às camadas mais carentes da população. Inclusive após a promulgação das leis de nº 5.540/68, que incluiu o Ensino Superior, e a de nº 5.692/71, que alterou a sistemática de funcionamento do ensino do primário e segundo grau e formalizou a expansão educacional (BRASIL, 1968; BRASIL, 1971).

A democratização das oportunidades de acesso e a expansão da rede das escolas básicas a contingentes cada vez maiores da população romperam com a conjunção harmônica entre qualidade e a escola de elite. A qualidade, nesse caso, decorria fundamentalmente de rigorosos mecanismos de seleção extra e intra-escolares (MELLO, 1979 apud OLIVEIRA, 2005, p. 8).

Os questionamentos referentes à qualidade na educação são uma preocupação mundial e foram progressivamente se tornando centrais no debate educacional a partir da década de 1940, sendo neste mesmo período que se inicia no Brasil um processo significativo de expansão da oportunidade de escolarização da população. Nesse processo de democratização de acesso à escola, segundo Oliveira e Araújo (2005), foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes daquelas que antes constituíam o grupo de usuários da escola, ou seja, com o processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade.

Gomes (2005) destaca que um dos maiores desafios da história da educação é organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente consiga que alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, aprendam. É perceptível que há uma grande insatisfação com o desempenho da escola e da educação básica no Brasil, com a qualidade da educação em todos os seus níveis de ensino.

Para Oliveira e Araújo (2005) a carta magna de 1988 é um dos primeiros documentos que sinaliza sobre a garantia não só de acesso e de permanência, mas também faz referências,

em seu Art. 206 no inciso III, à garantia de padrão de qualidade como princípio que estruturará o ensino. Oliveira e Araújo (2005) afirmam, ainda, que a Constituição Federal de 1988 assinalou uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais e avançou na tentativa de formalizar, do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, um Estado de bem-estar social numa dimensão inédita em nossa história. Nessa mesma linha de pensamento, Giorgi e Leite (2010, p. 314) apontam que:

A Constituição Federal de 1988 traz como elemento marcante a presença do povo e a valorização da cidadania e da soberania popular. Comparada às outras Constituições, apresenta o mais longo capítulo sobre educação. Consagra- a como direito público subjetivo e estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público.

Nesse sentido, houve uma grande expansão de escolas para que se garantisse vaga para todos, porém não foi planejado como deveria ser efetivado esse processo de escolarização e em quais condições o ensino seria ofertado. Como ficaria o ensino? E este teria qualidade?

Nos anos de 1990 muitos debates foram organizados no país a fim de responder sobre a temática da qualidade da educação. Campos (2000) faz referência ao Encontro sobre a Qualidade da Educação promovido pelo Ministério da Educação (MEC), com apoio da Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que aconteceu em Brasília em novembro de 1990. Nesse encontro os participantes procuraram levantar questões relacionadas à qualidade da educação (ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1990). Também alguns textos e artigos de alto teor acadêmico foram apresentados por seus respectivos autores, tais como Pedro Demo, JohannaFilp e textos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Campos (2000) destaca o fato de que os textos anteriormente citados trazem diretrizes e linhas de ação que seriam adotadas ao longo da década de 1990 pelo governo federal e pelos governos estaduais no país.

Outro evento importante que merece destaque é a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), em Jomtien na Tailândia, nos dias 05 a 09 de março de 1990, a qual enfatizou a importância da temática da qualidade da educação enquanto elemento central nas políticas educacionais de diversos países (COSTA, 2011).

Depois de uma longa jornada de tramitação, a versão final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada e incorporada de muitas concepções presentes nas reformas educacionais da década de 1990 (BRASIL, 1961). A Lei nº 9.394/96

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada no dia 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e veio confirmar, em seus princípios da educação nacional, as concepções da qualidade da educação mencionada pela Constituição Federal de 1988.

Segundo Costa (2000) o texto da LDB menciona diretamente a questão da qualidade e avaliação da educação em diversos trechos. A garantia de padrão de qualidade é um dos onze princípios básicos para o ensino, definidos no Art. 3º, o dever do Estado para com a educação deve ser garantido por nove condições, entre as quais “[...] padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem” (BRASIL, 1961, não paginado). A autora também faz referências as nove atribuições da União para a organização da educação nacional que consta no Artigo 8º, inciso VI, que é de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhorias da qualidade de ensino” (BRASIL, 1961, não paginado).

Giorgi e Leite (2010) asseguram que desse modo o Governo Federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os estados e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido por uma política de avaliação para todos os níveis de ensino como forma de melhorar a qualidade da educação.

Sendo assim, essas definições legais vieram dar respaldo para o planejamento e execução dos programas de avaliação implantados no país na esfera federal e estadual, tais como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que acontece desde 1990, desmembrada pela Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Curso para o Ensino Superior (ENADE) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Apesar das leis vigentes (CF/1988, LDB 9.394/96) fazerem referências à qualidade da educação, não definem como será planejada e organizada esta educação e, conseqüentemente, não sinalizam os padrões e/ou indicadores da qualidade da educação nacional. Para Oliveira e Araújo (2005) a legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino a partir da Constituição Federal de 1988, fato insuficiente para estabelecer de forma razoavelmente precisa em que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão da qualidade do ensino brasileiro, o que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade. Afinal, como caracterizar um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para o julgamento?

2.4.2 A qualidade da educação básica e os desafios na atualidade

A educação básica nacional enfrenta atualmente muitos desafios para garantir uma educação de qualidade. Um dos principais desafios é assegurar o acesso a todos que com idade escolar ingressem na escola, além de garantir sua permanência, que se transformou em um desafio cada vez mais provocador para os dirigentes, professores e especialistas educacionais.

Segundo Clímaco et al (2010), as dificuldades de acesso à educação infantil, ao ensino fundamental e ensino médio, bem como de permanência nessas etapas da educação, há muito vêm sendo considerados sintomas e/ou causas da má qualidade da educação básica. No que diz respeito ao acesso, portanto à expansão de vagas nessa etapa, essa questão merece ser repensada.

Clímaco et al (2010) afirmam que no tocante ao ensino fundamental e médio, a questão do acesso está praticamente equalizada, a ponto de outros autores apontarem atualmente que o quantitativo de vagas é superior à população da faixa etária correspondente a esses níveis de ensino. Mesmo no ensino fundamental, em que há vagas para atender à demanda, e no ensino médio, no qual houve expansão significativa, estas nem sempre se encontram onde precisam estar. Nas grandes cidades e em suas regiões mais centrais, sobram vagas, enquanto no meio rural, nas periferias e bairros novos, elas faltam (CLÍMACO et al, 2010).

No que diz respeito à oferta de educação no campo, por exemplo, tem-se buscado resolver a disparidade com sérios prejuízos aos alunos, por meio do transporte destes para escolas urbanas, medida que não leva em consideração o campo como um espaço de vida, de trabalho, de cultura, de relações sociais. Essa política expressa uma nítida concepção de que a falta de escolas pode facilmente ser resolvida com o mero processo de deslocamento dos alunos, desrespeitando-os, assim, no tocante à qualidade de sua educação, aspectos políticos e culturais importantes do meio rural do qual os alunos se originam, assim como questões de ordem pedagógica que essa transposição acarreta.

Em Ponta de Pedras, assim como na região marajoara, muitos alunos que moram na área ribeirinha da cidade são transportados à sede para completarem seus estudos a partir do ensino fundamental maior, uma vez que há uma grande dificuldade de ofertar ensino nesse nível em decorrência da ausência de professores licenciados em áreas específicas como a arte, língua estrangeira, educação física e também pela ausência de espaços para o funcionamento das turmas. Nesse sentido, grandes desafios são traçados por estes alunos, uma vez que sua

realidade não condiz, na maioria das vezes, com as ações pedagógicas retratadas em sala de aula, em especial nas aulas de geografia em que não são considerados, por parte dos professores, os seus espaços de origem (localização, meio ambiente, modos, crenças e costumes familiares), realidade igualmente observada nos livros didáticos que, em geral, retratam apenas os espaços urbanos.

Nesse sentido, o acesso às camadas da sociedade excluídas do sistema escolar, traz uma preocupação em relação à qualidade do ensino ofertado. Para Clímaco et al (2010), à medida em que se supera a exclusão pela ampliação do acesso, pela regularização do fluxo e pela ampliação do quantitativo de concluintes do ensino fundamental, torna-se mais evidente a questão do aprendizado, normalmente considerado insuficiente; repõe-se, agora de forma redefinida, a questão da qualidade.

Evidencia-se segundo os autores Clímaco et al (2010), que o principal desafio da escola hoje pauta-se em como ensinar a todos, medida que exigiria grande revolução no sistema escolar, pois mudanças na organização do trabalho pedagógico, no quantitativo de alunos por turma, nas condições salariais e de trabalho do professor, na formação de professores, na metodologia de ensino, nos materiais pedagógicos, nas condições físicas da escola, na gestão da instituição escolar e nas relações com alunos e com as suas famílias, certamente serão essenciais. Todas essas mudanças que custam muito tornam necessário maior investimento na educação e mais controle no uso dos recursos a ela destinados.

Para Clímaco et al (2010), a escola é uma instituição cuja grande importância é ressaltada por todos, mas ao mesmo tempo, como um produto cuja qualidade é de difícil avaliação. Por isso, as avaliações que se prendem exclusivamente aos índices de aprovação, reprovação e resultado de provas e testes devem ser relativizadas, pois se reduzem apenas a um dos aspectos passíveis de avaliação. O produto da escola é o aluno, não a aula. Esta é apenas um meio para a aprendizagem; se não acontece, não existe produtividade da escola. Paro (2001) afirma que só há ensino quando há aprendizagem. Além disso, chama atenção para o objeto de trabalho da escola: o aluno. Diferentemente de outros trabalhos, esse objeto é um ser humano que, para aprender, precisa ter vontade, como sujeito e como ser humano.

A partir de 1990, em especial após a promulgação da LDB/96 – que assegura caber à União a responsabilidade de promover nacionalmente a avaliação de rendimento escolar dos níveis de ensino da educação básica – foi implantada no Brasil uma avaliação em larga escala, principalmente na educação da rede pública conhecida como SAEB. Para Clímaco et al (2010) essas avaliações escancararam a ausência de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e médio nas disciplinas de português e matemática.

Países situados em diferentes partes do mundo passaram a desenvolver sistemas que possibilitassem fazer uma avaliação da qualidade da educação. Internacionalmente, um dos exemplos é o Programa Internacional de avaliação dos Estudantes- PISA, desenvolvido pela OCDE (GUSMÃO, 2009, p. 6).

No Brasil segundo Oliveira e Araújo (2005) as políticas de avaliação, mediante testes padronizados como o SAEB, constituindo indicadores de sucesso/fracasso escolar, se por um lado aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro não possuem efetividade, visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados, ou seja, não possuem validade consequential. Dessa forma, os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino. Ademais, há questões de ordem metodológica que dificultam a análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico e cultural e as práticas escolares têm sobre a aprendizagem dos alunos.

2.4.3 Indicadores/parâmetros da qualidade na perspectiva do MEC

Segundo o Ministério da Educação (2007), não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Nesse sentido, ainda segundo o Ministério da Educação (2007), Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca pela qualidade da educação. E os indicadores da qualidade na educação foram criados para ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola.

Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir e melhorar sua qualidade conforme seus próprios critérios e prioridades. Para tanto, o Ministério da Educação (2007) identificou sete elementos fundamentais, aqui nomeados como dimensões, que devem ser considerados pela escola na reflexão de sua qualidade. Para avaliar essas dimensões, foram criados alguns sinalizadores de qualidade de aspectos importantes da realidade escolar: os indicadores.

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da escola em relação aos importantes elementos de sua realidade: as dimensões. São sete as dimensões propostas pelo Ministério da Educação (2007): ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de

trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso escolar.

Segundo Gadotti (2010) há necessidade do estabelecimento de padrões de qualidade do ensino-aprendizagem e de mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos. Mas para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores da qualidade deve ser levado em conta. A qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares, sendo preciso considerar outros critérios subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente.

Para Dourado (2007), as dimensões mínimas comuns da qualidade da educação no plano extraescolar devem incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no âmbito do Estado. Sequencialmente, no plano intraescolar a qualidade da educação inclui as condições de oferta de ensino; a gestão é a organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desenvolvimento escolar. Nesse sentido, para Dourado (2007, p. 940) o conceito de qualidade:

[...] não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. Assim a educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola- professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Segundo Silva, Oliveira e Loureiro (2009, p. 273) para a garantia da qualidade da educação é necessária a identificação e análise constante de pelo menos seis pontos importantes, sendo eles:

- 1-da dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos;
- 2-do papel do Estado e suas obrigações na garantia dos direitos à educação pública, gratuita e de qualidade;
- 3-dos fatores inerentes as condições de oferta de ensino que mais interferem no processo de construção de uma educação de qualidade;
- 4-dos elementos relativos à gestão e organização do trabalho escolar;
- 5-das políticas e ação de formação inicial e continuada, profissionalização e ação pedagógica do docente em cada sistema de ensino, por nível, etapa e modalidade da educação;
- 6-das condições de acesso, permanência e desempenho escolar e suas vinculações com a qualidade da educação.

Ainda na concepção de Silva, Oliveira e Loureiro (2009), essas dimensões intra e extraescolares afetariam de forma significativa a aprendizagem dos alunos, o que exigiria a

consideração dessas dimensões de forma articulada, para o estabelecimento de políticas educativas, programas de formação e gestão pedagógica. Logo, essas medidas seriam indispensáveis para a garantia do sucesso dos estudantes e de uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (2007) publicou um material intitulado “Indicadores da Qualidade da Educação”, no qual encontramos os sete indicadores da qualidade da educação que nortearão as escolas com o objetivo principal de avaliar e melhorar a qualidade da escola. A primeira dimensão tratada pelo Ministério da Educação (2007) está relacionada ao *Ambiente Educativo*, definindo a escola como um espaço de ensino, aprendizagem e vivências de valores, em que os indivíduos se socializam, brincam e experimentam a convivência com a diversidade humana. Para o Ministério da Educação (2007), no ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade, a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos.

Nesse contexto, Dourado e Oliveira (2009) definem a escola no seu sentido mais institucional, no qual esta é um espaço institucional de produção e disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade.

E hoje qual será a função da escola? Observa-se, portanto que há dois grandes desafios a serem avançados pela escola atualmente, sendo o primeiro garantir uma eficiente gestão do ambiente físico, isto é, a disponibilidade de espaços não somente bem arquitetados, mas que contenham equipamentos em boas condições de uso e que também sejam locais de interações pedagógicas; e um segundo desafio é a garantia de um ambiente agradável à convivência de todas as pessoas que participam do espaço educativo, em especial as salas de aula, áreas físicas nas quais os alunos passam a maior parte do tempo. Sendo assim, para Silva (2001) à escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social. Silva (2001) ressalta que hoje na escola está confinada cada vez mais a formação dos sujeitos, o que a transformou num espaço social privilegiado de convivências e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos.

A segunda dimensão trata das *Práticas pedagógicas e avaliação*. Para Souza e Costa (2004) é importante que se compreenda que a prática pedagógica tem duas dimensões, sendo a primeira conhecida como uma parte do processo social maior, ou seja, envolve as dimensões educativas intra e extraescolares nas relações sociais que produzem aprendizagens. Já a

segunda dimensão é a prática pedagógica em si e expressa as atividades rotineiras desenvolvidas no espaço escolar. Essas atividades podem ser para possibilitar a transformação ou não. Veiga (1992) afirma que a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. Para o Ministério da Educação (2007), a fim de atingir objetivos positivos relacionados à aprendizagem dos alunos é necessário que práticas pedagógicas sejam planejadas, organizadas e avaliadas com o intuito de que esses alunos aprendam e adquiram o gosto por aprender cada vez mais e com autonomia.

A avaliação caracteriza-se como parte integrante e fundamental do processo educativo. Por meio dela o professor fica sabendo como está a aprendizagem dos alunos e obtém indícios para refletir e melhorar sua própria prática pedagógica. Um bom processo de ensino e aprendizagem na escola inclui uma avaliação inicial (diagnóstica), para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho (somatória). A avaliação deve ser um processo, ou seja, deve acontecer durante todo o ano, em vários momentos e de diversas formas (formativa) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Como terceira dimensão apresenta-se o *Ensino e Aprendizagem da Leitura e Escrita*, definida como a tarefa principal da escola que é a de ensinar os alunos a ler e escrever (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). Vale ressaltar que leitura e escrita são ferramentas indispensáveis para as conquistas de direitos básicos na sociedade em que vivemos. Sendo assim, compete à escola a tarefa complexa de fazer com que todos os alunos sejam membros da comunidade de leitores e escritores.

No processo de ensino e aprendizagem é necessário que a escola propicie condições adequadas para que esta escolarização aconteça. E alguns mecanismos devem ser planejados, construídos e organizados na escola, tais como: biblioteca e/ou seus derivados – Canto de leitura, Sala de leitura, etc.

Para Ribeiro (1994) a biblioteca escolar possui função educativa e cultural. A primeira auxilia na ação do aluno e do professor; a segunda complementa a educação formal, ao oferecer possibilidades de leitura, colaborando para que alunos ampliem os conhecimentos e as ideias acerca do mundo, além de incentivar o gosto pela leitura na comunidade escolar. Carvalho (1972) destaca os objetivos específicos da biblioteca, devendo facilitar o ensino, fornecendo material bibliográfico adequado tanto para o uso dos professores quanto para o uso dos alunos; desenvolvendo, nos estudantes, o gosto pela boa leitura, habituando-os à utilização dos livros; desenvolvendo-lhes a capacidade da pesquisa, enriquecendo sua

experiência pessoal, tornando-os, assim, aptos a progredir nas profissões para as quais estão sendo preparados.

Uma biblioteca estruturada e em funcionamento é condição básica de sustentação de um ensino de qualidade, onde a repetência e a evasão escolar são predominantes nas escolas de baixa qualidade de ensino e não utilizam a biblioteca como suporte de ensino e aprendizagem (PERUCCHI, 1999, p. 3).

Sendo assim, bibliotecas são espaços com funções educativas que complementam as formações culturais e científicas dos estudantes. Essa unidade de informação deve estar atualizada, além de conter leituras diversificadas em conteúdos e suportes, tais como: livros, jornais, revistas, CDs, DVDs, filmes, tapetes, computadores para pesquisar o acervo, datashow e, principalmente, a necessidade informacional dos usuários deve suprida de maneira dinâmica, criativa e com efetivas práticas de aprendizagem e de difusão de informações e de formação.

Com a Revolução Tecnológica, além das Bibliotecas, as Salas de Informática aliaram-se aos recursos pedagógicos no auxílio ao processo de ensino e aprendizagem e à inclusão digital. Segundo Buzato (2010), nos últimos anos houve um grande desenvolvimento associado às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) que são chaves para o crescimento da competitividade, do desenvolvimento e da inclusão social. O que para Gadotti (1991) significa que a escola é considerada uma instituição inclusiva caracterizada pelo desafio de atender a diversidade da população escolar e oferecer qualidade no ensino.

Nessa quarta dimensão, o Ministério da Educação (2007) apresenta algumas características que fazem parte de uma *Gestão Escolar Democrática*, tais como: compartilhar decisões e informações, preocupação com a qualidade da educação e também com a relação de custo-benefício e a transparência nos serviços da escola. Apresenta-se como eixo principal nessa gestão escolar democrática, o compartilhamento de informações e de decisões e principalmente o envolvimento de toda a comunidade escolar nesse processo. Segundo o Ministério da Educação (2007), é necessário garantir que os mecanismos de participação estejam aptos a funcionarem nos espaços escolares, sendo eles: Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil, garantindo, assim, a participação de todos na escola e na busca por uma educação de qualidade para todos.

Outra dimensão se faz necessária para que sejam garantidos os objetivos da escola propostos nos projetos pedagógicos escolares, refere-se à quinta dimensão *Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola*. Nesse sentido, se faz necessário garantir a

formação e condições de trabalho dos profissionais da escola. Sendo que cada um dos demais profissionais possui um papel fundamental no processo educativo e cabe a eles, também, a garantia de boas condições de trabalho, formação continuada, estabilidade e salários condizentes com a importância do trabalho executado na escola.

A sexta dimensão para o Ministério da Educação (2007) refere-se ao *Ambiente físico escolar*. Nessa dimensão são tratados os espaços educativos de nossas escolas. Nesse sentido, verifica-se que a Sociedade vive em transformação, em especial após o início do século XXI. Muitas mudanças são perceptíveis, isto é, as relações pessoais, no trabalho, no campo econômico. Porém, percebe-se que a instituição escolar é a que menos sofreu mudanças seja na sua área estrutural física, nas atitudes de relação com o meio e com o ser humano.

Para Ficagna e Orth (2010) mudanças sociais relevantes podem começar pela escola, partindo do princípio de que todos passam (ou deveriam passar) por ela, pois as grandes transformações não se originam apenas de grandes efeitos, mas de iniciativas do dia-a-dia, simples ou persistentes. É essencial que a escola desperte nos alunos a capacidade de compreenderem e atuarem no mundo em que vivem. É preciso dar-lhes informações e formação para que possam atuar como cidadãos, organizando-se e defendendo seus interesses e da coletividade. Precisam, porém, aprender a respeitar regras, leis e normas estabelecidas.

Beltrame e Moura (2009) destacam a importância de garantir ao aluno um ambiente educativo adequado para o processo de escolarização, pois desde os primórdios da história, sobre os espaços destinados à educação, sempre houve uma preocupação com a busca de um ambiente que favorecesse a aprendizagem. O importante dessa trajetória da educação e suas edificações são os reflexos acerca do desenvolvimento humano e a busca na forma de adequar a prática educativa com o ambiente em que o aluno está inserido, objetiva o equilíbrio entre espaço físico e atividades pedagógicas, visando o desenvolvimento integral. Daí a necessidade crescente desse equilíbrio, no qual a questão da ambientação adequada, o local onde está o prédio e até a disposição da mobília existente estejam em harmonia.

A última dimensão trata do *Acesso e permanência dos alunos na escola* e, segundo Ministério da Educação (2007), essa dimensão é um dos grandes desafios da escola e de todos os envolvidos nesse processo, isto é, fazer com que todos os alunos tenham seu acesso e permanência na escola com êxito, em todas as etapas da educação, bem como sejam garantidos todos seus direitos educativos.

3 CARACTERIZAÇÕES ESPACIAIS E HISTÓRICAS DO LOCAL DE PESQUISA

Apresentamos nesta seção a caracterização do município de Ponta de Pedras e, na sequência, faremos uma breve caracterização da Educação e uma exposição do SOME no que diz respeito à sua Base Legal, à Parceria entre Município e o Estado e seu funcionamento em Ponta de Pedras. Apresentaremos, também, a historicidade, localização e espacialidade da Escola Isolada de Tartarugueiro em Ponta de Pedras. Para a construção desta seção foram utilizados materiais bibliográficos, documentais e pesquisa de campo, ou seja, as observações *in loco*, além de dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Ponta de Pedras/PA.

3.1 Caracterização do município de Ponta de Pedras – Pará

O município de Ponta de Pedras possui uma área territorial de 3.365.152 km² e está localizado ao norte com o município de Santa Cruz do Arari, ao sul com Barcarena, à leste com Cachoeira do Arari e à oeste com o município de Muaná e Anajás (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). A sede do município está situada à margem direita do Rio Marajó-Açu, distante a 44 km em linha reta da Capital do Estado, Belém. Seu principal acesso é o transporte fluvial, com duração média de três horas de viagem saindo de Belém, e por via aérea em até quinze minutos de duração.

Na Figura 3, podemos observar na foz do rio Amazonas o município Ponta de Pedras, destacado na cor cenoura. A imagem também nos revela o percurso fluvial deste município em relação à cidade de Belém e região metropolitana, bem como apresenta algumas fronteiras municipais do Arquipélago do Marajó, como Cachoeira do Arari (à direita) e Muaná (à esquerda).

Na Fotografia 1, apresenta-se a imagem da frente da cidade de Ponta de Pedras com destaque para o trapiche municipal, com seus barcos ancorados, o vai-e-vem de pessoas e mercadorias que são vendidas aos moradores locais.

Fotografia 1 – Frente da cidade de Ponta de Pedras/PA.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

De acordo com o último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) a população de Ponta de Pedras está estimada em 25.999 habitantes, distribuídos em 12.429 (47,82%) habitantes na área urbana e 13.560 (52,18%) habitantes na área rural. Esses dados demonstram que, apesar de haver um claro processo de concentração de pessoas nas áreas urbanas, este município ainda encontra-se com uma maior concentração de indivíduos nas áreas interioranas.

São ribeirinhos que vivem, na maioria das vezes, da pesca artesanal, do cultivo da roça e, principalmente, do cultivo e extração do açaí. Vale ressaltar que, apesar dessa predominância de pessoas vivendo em áreas campesinas (ou rurais), é possível perceber modificações indeléveis em seus modos de vida, muito provavelmente em virtude do avanço da sociedade capitalista moderna e suas tecnologias.

As principais mudanças são efetuadas pelos meios de comunicação que, outrora baseado principalmente no uso do Rádio, atualmente vêm sendo substituídos pela utilização de aparelhos celulares, televisores e seus derivados. Outra mudança significativa é a utilização de meios de transporte mais rápidos do que a canoa a remo, que hoje já está sendo trocada

pela rabeta⁸ para viagens de médios e longos percursos. A seguir temos a Fotografia 2, na qual observamos um barco do tipo rabeta e, na Fotografia 3, temos uma variação de canoas utilizada pelos ribeirinhos.

Fotografia 2 – Ribeirinhos navegando em rabeta.



Fonte: A autora da pesquisa, 2014.

Fotografia 3 – Variação de canoas que se deslocam pelos rios.



Fonte: A autora da pesquisa, 2014.

⁸ Canoas com motor portátil, onde são colocados para locomoção e retirados dos cascos e guardadas quando necessárias (BARTHOS JÚNIOR, 2009).

O município de Ponta de Pedras vive economicamente da pecuária, pesca artesanal de peixe e camarão, cultivo da roça e principalmente do plantio e extração do Açaí. O açaí, na maioria das vezes, está sendo exportado para a capital do Estado.

Na seção a seguir trataremos de como se encontra a Educação em Ponta de Pedras, enfatizando a Educação em Geral e a Educação na área rural.

3.2 Caracterização da educação em Ponta de Pedras/PA

A Secretaria Municipal de Educação, observada na Fotografia 4, atualmente conta com uma sede própria⁹ e funciona de segunda a sexta nos horários de 08:00h as 13:00h. Está composta por várias repartições como o Censo Escolar, Departamento de Programas e Projetos, Sala dos Técnicos, Departamento de Recursos Humanos (DRH), Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), Departamento de Estatística, Sala da Secretária e seus coordenadores.

Fotografia 4 – Sede da Secretaria Municipal de Educação em Ponta de Pedras/PA.



Fonte: A autora da pesquisa, 2014.

⁹ Este prédio foi construído no período da Revolução de 1930 para o funcionamento da 1ª Delegacia Municipal de Ponta de Pedras. Vale ressaltar que prédios antigos eram datados, por exemplo, este prédio é da data de 1950 conforme mostra na imagem. Por muitos anos este prédio foi desativado e depois foi revitalizado onde funcionou com Hospital e a Sede da Prefeitura Municipal depois do incêndio criminoso na prefeitura em 10 de setembro de 1999.

No ano de 2014 a rede municipal de ensino de Ponta de Pedras contou com onze instituições educacionais na área urbana, sendo dez escolas de educação infantil (pré-escola) e ensino fundamental menor e uma escola com fundamental maior. Na rede estadual há três escolas, sendo uma de ensino fundamental menor (fundada sob o ofício de 06 de fevereiro de 1933), uma com ensino fundamental maior e ensino médio (fundada em 1972) e uma com ensino médio (PARÁ, 2006).

Observa-se nos quadros 1 e 2 os números de alunos matriculados nos anos de 2014 e 2015.

Quadro 1 – Número de escolas e de alunos matriculados por área.

AREA		ESCOLAS	Nº DE ALUNNOS MATRICULADOS/ANO: 2014
URBANA		11	2.548
C A M P O	COLÔNIA	09	698
	RURAL (CAMPOS E FLORESTAS)	38	2.367
TOTAL		58	5.613

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015a.

Quadro 2 – Número de escolas e de alunos matriculados por área.

ÁREA		ESCOLAS	Nº DE ALUNNOS ATRICULADOS/ANO: 2015
URBANA		11	2.550
C A M P O	COLÔNIA	09	715
	RURAL (CAMPOS E FLORESTAS)	38	2.506
TOTAL		59	5.771

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015a.

Para uma breve análise, considerando os números de alunos matriculados em 2014 e os números de 2015 como mostram os Quadro 1 e 2, percebe-se que os números de alunos nesse município vêm crescendo a cada ano e neste período houve um aumento de 139 alunos na área rural (Colônia, Campos e Florestas).

Nesse sentido, é impossível analisar a Educação no município de Ponta de Pedras sem fazer referência à Educação do Campo, pois se observa que há mais escolas e alunos na área rural (Colônia, Campos e Floresta¹⁰) do que na área urbana.

O município de Ponta de Pedras, ao aderir à Lei nº 11.274/2006¹¹, passou a trabalhar com o ensino Fundamental de 9 anos e aos poucos vem eliminando o Ensino de 8 anos de sua rede municipal.

No ano de 2014 o município de Ponta de Pedras apresentou como dados oficiais os referentes ao número de matriculados, aprovados, repetência, abandono, evasão e distorção idade-série, como mostra o Quadro 3:

¹⁰ Essas denominações são criadas pelo Censo Escolar de acordo com a localização geográfica de todas as escolas municipal.

¹¹ Lei que regulamenta o aumento da duração de 08 para 09 anos o ensino fundamental, com matrícula obrigatória à partir dos 06(seis) anos de idade (BRASIL, 2006b).

Quadro 3 – Número de alunos matriculados, aprovados, repetência, abandono, evasão e distorção idade-série: área urbana – 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA DE PEDRAS QUADRO ESTATÍSTICO DE ALUNOS 2014-FINAL <u>ZONA URBANA 2014</u>							
	MAT. INIC.	MATF IN.	PROMOVIDO		EVADIDO	TRANSFERIDO	
PRÉ	573	564	554		10	9	
%	-	-	97%		2%	1%	
	MAT. INIC.	MAT. FIN.	AVANÇA APROV.	APRO V. C. DEP.	RETIDO /REP.	EVADIDO	TRANSE.
1º ANO	290	274	274	-	-	-	16
%	-	-	94%	-	-	-	6%
2º ANO	183	175	175	-	-	2	6
%	-	-	96%	-	-	1%	3%
3º ANO	273	256	205	-	51	4	13
%	-	-	75%	-	18%	2%	5%
4º ANO	194	190	172	-	18	-	4
%	-	-	89%	-	9%	-	2%
5º ANO	229	213	188	-	25	12	4
%	-	-	82%	-	11%	5%	2%
6º ANO	290	246	172	32	42	39	5
%	-	-	59%	11%	14%	13%	3%
6ª SÉRIE	204	180	148	29	3	21	3
%	-	-	73%	14%	1%	10%	2%
7ª SÉRIE	116	102	93	7	2	12	2
%	-	-	80%	6%	2%	10%	2%
8ª SÉRIE	75	63	57	3	3	9	3
%	-	-	76%	4%	4%	12%	4%
3ª ETAP.	74	27	23	-	4	44	3
%	-	-	31%	-	6%	59%	4%
4ª ETAP.	47	28	21	-	7	19	-
%	-	-	45%	-	15%	40	-

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015a.

Podemos observar no Quadro 3 que a os maiores índices de reprovação aconteceram no 3º ano do ensino fundamental, devido à retenção decorrente do final do 1º ciclo. E voltamos a perceber esse aumento de índice de reprovação no 6º ano, esse fato se dá devido ao início do ensino fundamental maior, pois de certa forma há um aumento de habilidades e competências para este ano do ensino fundamental. Na sequência, observamos um grande número de evadidos na 3ª etapa do Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

No Quadro 4, relacionado ao número de alunos matriculados, aprovados, repetência, abandono, evasão e distorção idade-série em área de colônia no ano de 2014, percebe-se um número menor em relação às evasões e transferências, tendo o 6º ano com um índice de 15% de alunos retidos/reprovados.

Quadro 4 – Número de alunos matriculados, aprovados, repetência, abandono, evasão e distorção idade-série: área de colônia – 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA DE PEDRAS QUADRO ESTATÍSTICO DE ALUNOS 2014-FINAL <u>ZONA DE COLÔNIA 2014</u>							
	MAT. INIC.	MAT. FIN.	PROMOVIDO		EVADIDO	TRANSFERIDO	
PRÉ	111	107	107		2	2	
%	-	-	96%		2%	2%	
	MAT. INIC.	MAT. FIN.	AVANÇA APROV.	APROV. C. DEP.	RETIDO /REP.	EVADIDO	TRANSF.
1º ANO	75	73	73	-	-	2	-
%	-	-	97%	-	-	3%	-
2º ANO	62	62	62	-	-	-	-
%	-	-	1.00%	-	-	-	-
3º ANO	83	74	62	-	14	5	2
%	-	-	75%	-	17%	6%	2%
4º ANO	62	57	56	-	1	2	3
%	-	-	90%	-	2%	3%	5%
5º ANO	65	57	50	-	8	6	1
%	-	-	77%	-	12%	9%	2%
6º ANO	84	74	53	9	13	7	2
%	-	-	63%	12%	15%	8%	2%
6ª SÉRIE	74	64	38	17	9	5	5
%	-	-	51%	23%	12%	7%	7%
7ª SÉRIE	48	40	37	6	3	-	2
%	-	-	77%	13%	6%	-	4%
8ª SÉRIE	34	34	33	-	1	-	-
%	-	-	97%	-	3%	-	-

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015a.

Quadro 5 – Número de alunos matriculados, aprovados, repetência, abandono, evasão e distorção idade-série: área rural (campos e florestas) – 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA DE PEDRAS QUADRO ESTATÍSTICO DE ALUNOS 2014-FINAL <u>ZONA RURAL (CAMPOS E FLORESTAS) 2014</u>							
	MAT. INIC.	MAT. FIN.	PROMOVIDO		EVADIDO	TRANSFERIDO	
PRÉ	307	297	297		90	-	
%	-	-	97%		3%	-	
	MAT. INIC.	MAT. FIN.	AVANÇA APROV.	APROV. C. DEP.	RETIDO /REP.	EVADIDO	TRANSF.
1º ANO	211	208	208	-	-	3	-
%	-	-	99%	-	-	1%	-
2º ANO	248	241	241	-	-	3	4
%	-	-	97%	-	-	1%	2%
3º ANO	333	297	213	-	84	30	6
%	-	-	64%	-	25%	9%	2%
4º ANO	286	255	212	-	50	21	7
%	-	-	74%	-	17%	7%	2%
5º ANO	350	282	260	-	68	21	7
%	-	-	73%	-	19%	6%	2%
6º ANO	349	265	188	41	57	62	1
%	-	-	54%	11%	16%	18%	1%
6ª SÉRIE	162	138	99	22	17	23	1
%	-	-	61%	14%	10%	14%	1%
7ª SÉRIE	112	100	74	19	7	11	1
%	-	-	66%	17%	6%	10%	1%
8ª SÉRIE	110	90	88	-	2	16	4
%	-	-	80%	-	2%	14%	4%
3ª ETAP.	39	29	29	-	-	10	-
%	-	-	74%	-	-	26%	-
4ª ETAP.	51	45	45	-	2	4	-
%	-	-	88%	-	4%	8%	-

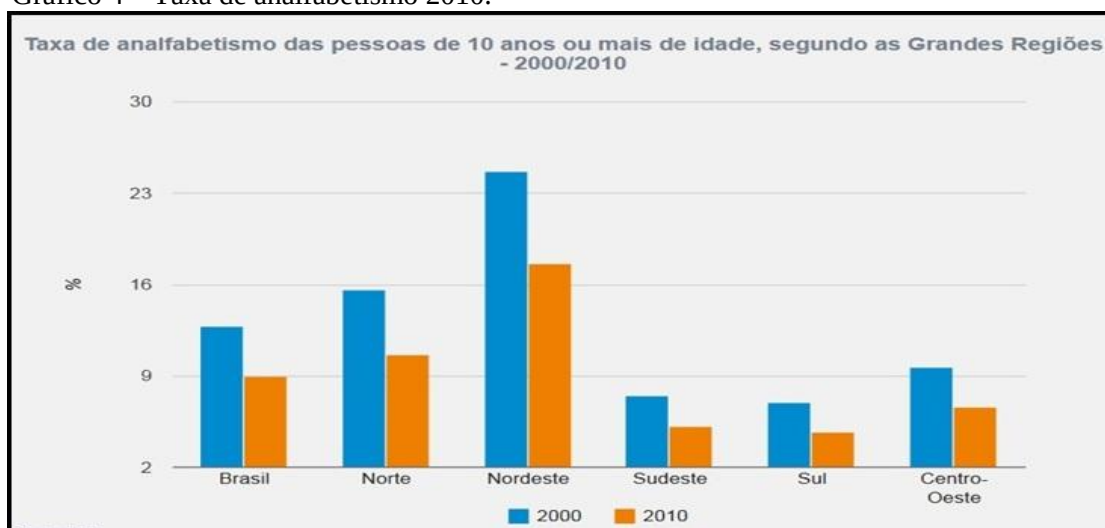
Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015a.

Em relação ao Quadro 5, observa-se um índice baixo de aprovações, em especial nos 3º e 6º anos, seguidos da 6ª e 7ª séries.

Para a SEMED/Ponta de Pedras esses índices podem estar relacionados ao fato de que muitas crianças e jovens não sabem ler e escrever e, dessa forma, acabam não conseguindo acompanhar sua turma no processo de ensino-aprendizagem. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) o Brasil tem um percentual de 9% de não alfabetizados, o que equivale a, aproximadamente, 18% de milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) revela que os índices de analfabetismo são maiores nas regiões Nordeste e Norte do país. Segundo o Gráfico 4, podemos observar os elevados índices de analfabetismo, com a Região Norte em segundo lugar, destacados nas colunas de cor laranja.

Gráfico 4 – Taxa de analfabetismo 2010.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

Os requisitos básicos para uma boa escolarização – Saber ler, escrever e realizar contas – são importantes para que os alunos possam progredir no seu processo de ensino e aprendizagem. Porém, percebe-se, na vivência de professores e pais de alunos da educação no município de Ponta de Pedras, que há a necessidade de melhores investimentos, tais como: revitalização da infraestrutura escolar, materiais pedagógicos e didáticos para a dinamização do processo de alfabetização, um novo acervo de livros para a formação de leitores e,

imprescindivelmente, a valorização de formação pontual¹² para todos os professores (de todos os níveis, modalidades e áreas), em especial nas áreas da leitura, escrita e na matemática.

Em relação aos Profissionais da Educação, o município de Ponta de Pedras teve em seu quadro no ano de 2014 um total de 453 (quatrocentos e cinquenta e três) professores lotados na rede, como apresentam os seguintes dados nos Quadros 6, 7 e 8.

Quadro 6 – Número de Profissionais da Educação na área urbana – 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA DE PEDRAS DESEMPENHO GERAL DOS PROFISIONAIS DO MAGISTÉRIO POR MODALIDADE. <u>ÁREA URBANA/ 2014</u>	
MODALIDADES	TOTAL
ED. INF/PRE. ESCOLA	58
FUND. MENOR	88
FUND. MAIOR	25
E.J.A	07
TOTAL	176

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015a.

Quadro 7 – Número de Profissionais da Educação na área de Colônia – 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA DE PEDRAS DESEMPENHO GERAL DOS PROFISIONAIS DO MAGISTÉRIO POR MODALIDADE <u>ÁREA DE COLÔNIA/2014</u>	
MODALIDADES	TOTAL
ED. INF/PRE. ESCOLA	06
FUND. MENOR	43
FUND. MAIOR	24
TOTAL	73

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015a.

¹² Formação Pontual: É necessário que se faça um trabalho de pesquisa junto aos professores da rede e que seu início nasça dentro da própria prática educativa e busque melhores formas de atuação dentro da sala de aula, como, por exemplo, planejamento de aulas mais dinâmicas e com recursos materiais e midiáticos atualizados para trabalhar com alunos frutos do século XXI, além da construção de instrumentos avaliativos do processo de ensino e aprendizagem com início, meio e fim, ou seja, avaliações diagnósticas, formativas e somatórias. (Sugestão da própria autora).

Quadro 8 – Número de Profissionais da Educação na área rural (campos e florestas/2014).

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA DE PEDRAS DESEMPENHO GERAL DOS PROFISIONAIS DO MAGISTÉRIO POR MODALIDADE. <u>AREA RURAL – CAMPOS E FLORESTAS/2014</u>	
MODALIDADES	TOTAL
ED. INF/PRE. ESCOLA	32
FUND. MENOR	100
FUND. MAIOR	60
E.J.A	12
TOTAL	204

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015a.

No Quadro 9, apresentamos um número mais detalhado com o desempenho geral dos profissionais do Magistério por nível e modalidade de ensino.

Quadro 9 – Número de desempenho geral dos profissionais do Magistério por nível e modalidade de ensino.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA DE PEDRAS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DESEMPENHO GERAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO POR NÍVEL/MODALIDADE ESCOLAS MUNICIPAIS (URBANA 2014)					
MODALIDADE	FUNDAMENTAL	NÍVEL MÉDIO	SUPERIOR CURSANDO	SUPERIOR COMPLETO	TOTAL
ED. INF/PRE. ESCOLA	1	21	11	25	58
FUND. MENOR	1	21	11	55	88
FUND. MAIOR	-	-	1	24	25
E. J. A	-	-	1	6	7
ESCOLAS MUNICIPAIS (ZONA RURAL) CAMPOS E FLORESTAS 2014					
MODALIDADE	FUNDAMENTAL	NÍVEL MÉDIO	SUPERIOR CURSANDO	SUPERIOR COMPLETO	TOTAL
ED. INF/PRE. ESCOLA	8	14	3	7	32
FUND. MENOR	6	32	23	39	100
FUND. MAIOR	-	3	14	43	60
E. J. A	-	1	3	8	12
TOTAL	14	50	43	97	204
ESCOLAS MUNICIPAIS (COLÔNIA 2014)					
MODALIDADE	FUNDAMENTAL	NÍVEL MÉDIO	SUPERIOR CURSANDO	SUPERIOR COMPLETO	TOTAL
ED. INF/PRE. ESCOLA	-	3	-	3	6
FUND. MENOR	-	13	5	25	43
FUND. MAIOR	-	3	-	21	24
TOTAL	-	19	5	49	73

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015a.

Observa-se, a partir do Quadro 9, um número expressivo de professores da rede de educação básica com graduação em suas áreas de atuação, tanto da zona urbana quanto da zona rural. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Ponta de Pedras (2015) esse grande aumento de professores formados na área rural é consequência de alguns programas que vieram contribuir para que professores do campo, com apenas o ensino

fundamental incompleto, pudessem continuar seus estudos e, assim, obterem seus níveis superiores, a exemplo dos programas PROINFANTIL¹³ e PARFOR¹⁴.

Para a Coordenação de Estatística da SEMED (2015), esses programas são de grande valia para professores que se encontram em localidades distantes do centro urbano para cursar uma faculdade no período regular, para a Coordenação, a SEMED está sempre disponível para que mais professores obtenham formação adequada voltada à prática pedagógica em sala de aula e, relata brevemente o que já fizeram para que fossem concretizadas essas ações:

Em 2009 o município aderiu ao programa PROINFANTIL, e então fizemos um levantamento de todos os profissionais da área rural que não tinham o ensino fundamental completo e aqui os técnicos aplicaram provas de aceleração e obtiveram toda a documentação legal para ingressar no PROINFANTIL, deste modo passaram a estudar em Belém na UFPA em períodos intervalares e assim concluindo este programa receberam certificação do Ensino Médio. No ano seguinte como estes professores estavam no Censo Escolar foram selecionados pela Plataforma Freire e assim começaram a estudar os cursos ofertados para obtenção de nível superior. Hoje já temos muitos frutos desse processo e lamenta que só não tem seu nível superior o professor que não fez um esforço para tal, pois sabe também não foi fácil. (LEAL, 2015, não paginado)¹⁵.

Porém, apresenta-se uma falha visível nesses programas, pois a formação não é específica para professores da área rural. Em maioria, são cursos de graduação em Pedagogia, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Integradas, que não possuem perfil específico voltado à formação na Educação do Campo.

Segundo informações da SEMED/Ponta de Pedras a única formação específica para professores da área do campo foi o programa Escola Ativa¹⁶, que não gerou resultados positivos em uma breve avaliação, pois no período de realização deste programa os professores da rede municipal de ensino estavam participando concomitantemente do PROINFANTIL, PRO-LETRAMENTO¹⁷ e UAB¹⁸.

¹³ PROINFANTIL: Formação Continuada para Professores da área rural que não tinham o Ensino Médio.

¹⁴ PARFOR: Professores que estão sem formação em sala de aula passam a ter formação inicial para obtenção de nível superior.

¹⁵ Entrevista com a Coordenadora de Estatística, SEMED de Ponta de Pedras/PA,

¹⁶ ESCOLA ATIVA: Programa criado em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) para tentar solucionar alguns problemas de classes multisseriadas. No Pará funciona desde 2008, por meio do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Seu principal objetivo era de capacitar professores de classes multisseriadas em escolas municipais do campo em cursos por módulos (GADELHA, 2011).

¹⁷ PRO-LETRAMENTO: é um programa que prioriza mobilização pela qualidade da educação. É programa que funciona com formação continuada de professores para a melhoria de qualidade de aprendizagem de leitura e escrita e de matemática nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental. É um programa realizado pelo MEC com parceria com as universidades que integram a rede nacional de formação continuada e com adesão dos estados e municípios. Seu público alvo é para professores das escolas com ensino nas séries iniciais do ensino fundamental. O Pro-letramento tem sua base legal na Resolução CD/ FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2015]).

Atualmente os Programas que estão funcionando junto à SEMED/Ponta de Pedras são:

- a) PAR: Plano de Ações Articuladas é um planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os estados e o distrito devem fazer para um período de quatro anos. O Par é coordenado pela secretaria municipal/estadual de educação e deve ser elaborado com a participação de gestores, de professores e da comunidade local. O Par é supervisionado pela SEB/ MEC e pelo FNDE. Suas bases legais estão definidas em resoluções e leis, tais, como: Resolução CD/ FNDE n. 22 de 04 de agosto de 2010, Resolução CD/ FNDE n. 23 de 04 de agosto de 2010 e a Lei N. 12.695 de 25 de junho de 2012 (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, [2015], não paginado);
- b) PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa é um compromisso formal assinado pelos Governos Federal, Distrito, Estados e Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 08 anos de idade, do final do 3º ano do ensino fundamental. A LEI Nº 867 de 04 de junho de 2012 institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as Ações do Pacto e define as Diretrizes Gerais (BRASIL, 2015, p. 31).
- c) PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola é um programa de apoio a Gestão Escolar baseado no Planejamento Participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas à melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo Programa o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou parte de seu planejamento. A ferramenta utilizada para fazer o Planejamento é o PDDE INTERATIVO (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2015b], não paginado).
- d) PDDE INTERATIVO: é uma ferramenta de Planejamento de Gestão Escolar disponível para todas as escolas públicas. Em 2012 o sistema encontra-se disponível para todas as escolas públicas que desejarem utilizar a ferramenta. Faz parte deste planejamento o PDDE ESCOLA, ATLETA NA ESCOLA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2015a], não paginado)
- e) PDDE ESCOLA: Programa Dinheiro Direto na Escola, tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar às escolas públicas de educação básica. O programa engloba várias ações e objetiva melhorar a infraestrutura física e pedagógica da escola e o reforço da autogestão. Este programa foi criado em 1995 e com a Lei n. 11.947 de 16 de junho de 2009 passou a abranger toda a educação básica; (BRASIL, 2013, p. 95)
- f) ATLETA NA ESCOLA: Este programa foi lançado em 2013 com o objetivo de incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes de educação básica, estimular a formação do atleta na escola e identificar e orientar jovens atletas; (BRASIL, 2013, p. 136)
- g) PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Este programa está regulamentado pelo Decreto n. 17 de 2007 e pela Lei n. 7. 083 de 2010 em que constitui como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação de jornada escolar e a organização curricular na perspectiva de uma educação integral (BRASIL, [2015d], não paginado).
- h) PDDE ÁGUA NA ESCOLA E ESGOTAMENTO SANITÁRIO: É um programa que destina recursos financeiros a escola pública da rede distrital, estadual e municipal de Educação Básica, localizada no campo a fim de garantir o abastecimento da água em condições apropriadas para o consumo, através da aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de mão de obra

¹⁸ UAB: É um sistema integrado por Universidades Públicas que oferece cursos de nível superior para as camadas da população que tem dificuldades de acesso de formação universitária, por meio de metodologia de Educação a Distância. É para a população em geral, mas professores da educação básica tem prioridade à formação. A UAB foi instituída pelo Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006a).

voltada para a construção de poços ou cisternas e a utilização de outra forma e meios que lhe assegurem o abastecimento contínuo de água adequada e potável e/ ou o esgotamento sanitário nas unidades escolares beneficiárias (BRASIL, 2013, p. 87).

- i) PROJETO TRILHAS: O Projeto Trilhas de Leitura teve início em 2009, mas foi em 2011 que ganhou notoriedade ao ser reconhecido pelo MEC como projeto educativo eficaz para ser implementado no ano de 2012 como política pública, junto às metodologias e projetos de alfabetização, já desenvolvidas com as escolas públicas (TUCCI, 2014, não paginado).
- j) PDDE CAMPO: É um programa que destina recursos financeiros de custeio e de capital as escolas públicas municipais, estaduais, distritais localizadas no Campo, e que tenham estudantes matriculados na educação básica. Para a melhoria de infraestrutura, necessário a realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas a melhoria de qualidade do ensino. Este programa está regulamentado pelo Decreto n. 36 de 21 de agosto de 2012 (BRASIL, 2013, p. 108).
- k) PROJOVEM CAMPO: Este programa oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 à 29 anos de idade que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade de educação à essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidades de gênero, étnico racial, cultural, geracional, potencial, econômica, territorial e produtiva aos povos do campo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2015b], não paginado).

No início de 2015, o município de Ponta de Pedras, por meio da SEMED/Ponta de Pedras, aprovou o Plano Decenal de Educação/2015-2025, elaborado de acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE). Segundo a Secretaria de Educação, este documento é um marco para a educação do município, pois foram realizadas as formações para a escolha das comissões por categorias, fóruns e três conferências com a participação coletiva de várias entidades, principalmente pelos funcionários das escolas. Inicialmente, esse Projeto-Lei passou pela Câmara Legislativa Municipal para apreciação e aprovação e, posteriormente, foi sancionado pela Gestão Municipal. O Plano Municipal de Educação foi sancionado pela Lei Municipal nº 580/2015, 17 de junho de 2015 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015b).

3.3 Base legal do SOME

Segundo Oliveira (2010, p. 37) inicialmente o SOME foi regulamentado pela Federação Educacional do Pará (FEP) que conseguiu implementar o Ensino Médio desenvolvido pelo SOME sob a Lei nº 5.692/71, garantindo, assim, sua base legal para funcionamento. A FEP conseguiu aprovação através das Normas Regulamentares no ano de 1980, assegurando a validade dos estudos realizados. Oliveira (2010) evidencia, no Quadro 10, uma rápida comparação entre a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) e as Normas Regulamentares para o SOME:

Quadro 10 – Comparativo entre a Lei nº 5.692/71 e as Normas Regulamentares para o SOME.

LEI 5.692/71	NORMAS REGULAMENTARES PARA O SOME	OBSERVAÇÕES
Art.II Dias Letivos	Art. 10	200 dias letivos
Art.21 Conclusão do 1º Grau	Art. 9º	Levantamento de concluintes
Art.22- 3 a 4 séries anuais com 2.200 ou 2.900h letivos	Art.7º e 8º “estabelece o funcionamento de ensino em três séries letivas para o cumprimento do Currículo Pleno com calendário próprio baixado pela FEP”.	Iniciou com cursos de apenas 03 séries.
Art. 30 item de qualificação docente	Art.14 e Art. 15	Exige formação mínima para o exercício de magistério, Licenciatura Plena em curso superior com experiência em magistério profissional.
Art.13 de transferência do aluno	Foi previsto um adendo na Lei	A transferência só pode ocorrer ao final de uma etapa (série), quando o aluno conclui as disciplinas integrantes do currículo.
Art.13 e Art.14 Verificação da aprendizagem	Artigos 23, 24, 25, 26 e 27 preconiza que o aluno que não obtiver aprovação, poderá prosseguir estudos e repetir a disciplina em turno oportuno.	Foi reformulado pelo CEE devido as características da experiência que não oferecia tempo para o aluno cumprir a disciplina em regime de dependência.
Art.17 Expedição de Diploma e certificados por escolas		O CEE vinculou as Escolas da comunidade às Escolas da Capital cabendo a estas ultimas a expedição dos certificados para a qual as escolas enviam os documentos
		Comprobatórios do curso.

Fonte: Oliveira, 2010.

A Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP) foi uma:

Instituição criada através da Lei nº 2. 395, de 29 de novembro de 1961, pelo Governo do Estado do Pará, e reorganizada pela Lei nº3. 759, de 03 de novembro de 1966, e Decreto-Lei nº 98, de 24 de novembro de 1969. Uma instituição sem fins lucrativos, dotada de autonomia administrativa, didática e financeira, vinculada à Secretaria de Estado de Educação. Tendo como objetivos a capacitação de docentes e outros profissionais para a atuação no Interior do Estado, tão carente de ensino, de recursos e de desenvolvimento e no ano de 1980 criou o ensino de 2º grau, através do Sistema modular, atingindo em 1982, 12(doze) municípios. O êxito desse sistema alcançou maior dimensão quando o Ministério da Educação solicitou uma avaliação do seu funcionamento com objetivo de implantação a nível nacional (PARÁ, 1980, p. 63).

Segundo a coordenadoria de Interiorização/FEP (1980) mesmo com a transferência do 2º grau para a Secretaria de Estado de Educação, o sistema modular continuou a ser desenvolvido no interior do Estado e hoje é, em grande parte, responsável pelo funcionamento do ensino de 2º grau na maioria dos municípios do Estado (PARÁ, 1980).

No ano de 2014, o SOME passou a ser regulamentado pela Lei nº 7.806 de 29 de abril de 2014 e contemplou em seus artigos o que Lei nº 5.692/71 e as Normas Regulamentares para o SOME (FEP) já vinham no início regulamentando para o processo de escolarização do SOME (PARÁ, 2014a; BRASIL, 1971). Em seu art. 3º, o Sistema de Organização Modular de Ensino deve ser desenvolvido em consonância com as orientações e diretrizes curriculares vigentes no Estado do Pará e no Brasil (PARÁ, 2014a).

A carga horária e os dias letivos desenvolvidos pelo SOME foram contemplados no Art. 6º:

No Sistema Organização Modular de Ensino, a carga horária anual mínima será de 800 (oitocentas) horas distribuídas em pelo menos duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar.

§1º O ano letivo do SOME, será composto de quatro módulos desenvolvidos em, no mínimo, cinquenta dias, para o desenvolvimento do conteúdo programático e aplicação de, no mínimo, duas avaliações em cada disciplina, executando-se o mês de julho e o período de recesso escolar definido no calendário escolar da Secretaria de Educação.

§2º Para os alunos em dependência será ofertada no ano subsequente, a atividade curricular paralela ao período letivo correspondente (PARÁ, 2014a, p. 5).

Uma mudança significativa proposta na nova lei foi a questão da Certificação escolar, que agora pode ser expedida pela Escola Sede do município, como propõe o Art. 7º. A documentação escolar dos alunos do ensino modular será expedida pela Escola Sede dos municípios, obedecendo às exigências curriculares legais estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação.

A presente lei não faz referências sobre como deve ser a qualificação docente do professor que atuará no SOME. Todavia, faz referências acerca de como será lotado e quem serão os responsáveis por esta lotação conforme, o Art. 8º em que:

Os professores que atuam no Sistema de Organização Modular de Ensino- SOME serão lotados com jornada integral de 40 horas semanais, definida no inciso III do art. 35 da Lei nº 7.442, de 02 de junho de 2010. §1º A lotação de professor do quadro docente do SOME, por circuito e módulos, será feita conjuntamente pela Direção da URE'S, Escolas Sede, Supervisão pedagógica, e Coordenação Geral do SOME, observando a diversidade geográfica com diferentes distâncias entre as localidades e as sedes na composição de circuitos (PARÁ, 2014a, p. 5).

A presente lei nº 7.806 é um avanço para o sistema modular de ensino, pois ao ter uma lei sancionada é mais viável que seus dispositivos sejam alcançados e respeitados pelo governo que administra esse sistema.

3.4 Parceria entre município e estado para oferta do SOME

Para Oliveira (2010) após 10 anos de funcionamento do SOME, surge o Termo de Parceria, pois o Programa não tinha recursos da União e só poderia ser ampliado com um ato de parceria entre o Governo Estadual e Municipal, originando, assim, um Convênio entre as partes interessadas. O objetivo deste Convênio é uma ação conjunta da SEDUC e da Prefeitura para o funcionamento do SOME em determinado município.

A atual Lei nº 7.806 de 29 de abril de 2014, que regulamenta o SOME, trata em seus artigos 5º, 17, 19 e 20 da parceria entre os municípios e o Estado para a efetivação do SOME (PARÁ, 2014a, p. 5):

Art 5º O Ensino Modular deverá ser implantado nos municípios quando:

- II- não existir escola pública estadual que ofereça os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio;
- III- existir escola pública municipal de ensino fundamental com espaço físico disponível e capacidade de expansão;
- IV- existir comprovada demanda nas localidades do município, quando não existir escolas estaduais, para a criação de turmas com, no máximo, quarenta alunos;
- V- houver comprovada necessidade e solicitação da comunidade a ser beneficiada que será analisada pela URE e convalidada pela Coordenação Estadual do SOME;

§1º A implantação de turma do ensino modular dependerá da análise da Coordenação Estadual do SOME, independente de número mínimo de alunos;

§2º A diagnose favorável para a implantação do SOME em novas localidades deve envolver as seguintes condições: demanda, condições de permanência do professor, condições para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, e transporte de qualidade para os alunos;

Art. 17- A Secretaria de Estado de Educação poderá celebrar convênio de cooperação técnica com os municípios, visando desenvolver o Sistema de Organização Modular de Ensino.

Art. 19- A Secretaria de Estado de Educação providenciará moradia em condições adequadas, para uso exclusivo dos professores que desempenham as atividades pedagógicas no Sistema de Organização Modular de Ensino, em parceria com os municípios;

Art. 20- Cabe à Secretaria de Estado de Educação, em parceria com os municípios, garantir aos alunos do Sistema de Organização Modular de Ensino, transporte e alimentação escolar, bem como a distribuição de livros didáticos.

Em visita à comunidade de Tartarugueiro, junto à escola na qual funciona o SOME, percebemos o quão é frágil a questão do Art. 20 da referida lei, em que há um grande jogo de empurrar as responsabilidades em relação ao transporte escolar, sendo que, segundo relatos de

alunos e professores, na maioria das vezes não há transporte adequado e com segurança para transportar os alunos que vêm de várias localidades¹⁹ próximas de Tartarugueiro. Por questões de fenômenos da natureza, a travessia de barcos pequenos e lotados por alunos se torna um grande risco quando há ventos fortes e o mar fica agitado²⁰.

Nas visitas realizadas à Tartarugueiro foi possível perceber, diante das falas dos professores, em relação à moradia da qual trata o art. 19, que apresentam satisfação com a moradia em que se encontram nos períodos de permanência na comunidade e sentem-se tranquilos em relação à segurança no local²¹.

3.5 O funcionamento do SOME em Ponta de Pedras/Pará

No município de Ponta de Pedras o Ensino Médio está constituído somente pela rede estadual de ensino na área urbana, como mostra o Quadro 11:

Quadro 11 – Escola de Ensino Médio em Ponta de Pedras/PA.

ENSINO MÉDIO – ÁREA URBANA	
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dra Ester Mouta (1972- SEDE/ 20ª URE)	Escola Estadual de Ensino Médio Dalcídio Jurandir (2006 - Projeto Alvorada)

Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

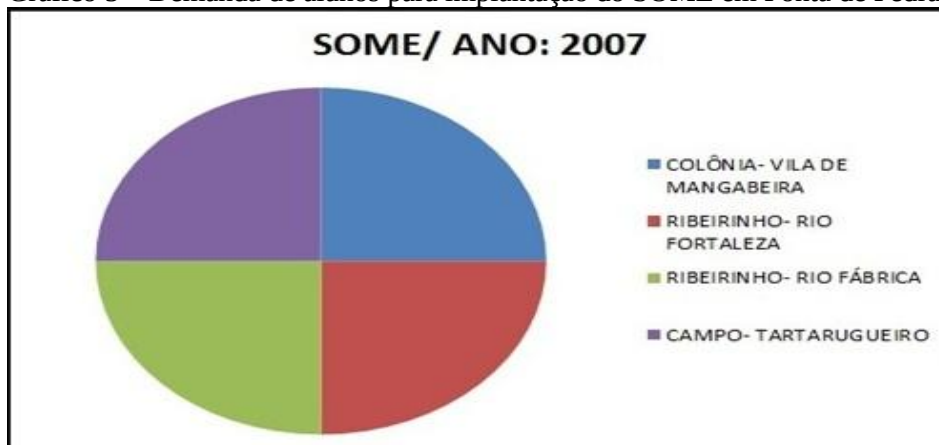
No ano de 2007, com a parceria entre a SEMED/Ponta de Pedras e a SEDUC/PA, foi implantado o SOME para atender uma demanda de alunos do interior do município, que necessitava concluir a educação básica com o último nível de ensino: o Ensino Médio. Na época, as maiores demandas foram para as localidades relacionadas no Gráfico 5:

¹⁹ Comunidades de Crairu, Santana do Arari, Porto Santo, Santa Maria e Guajará(Dados fornecidos pela Escola Isolada de Tartarugueiro, 2014).

²⁰ Relatos de alunos e professores na reunião com a Coordenadora do SOME/Ponta de Pedras, em 22 de agosto de 2014.

²¹ Relatos do Professores do SOME/Ponta de Pedras, em 22 de agosto de 2014 e em 23 de fevereiro de 2015. Durante a pesquisa foram entrevistados dois grupos de professores: o 1º Grupo era formado por professores da área da exata, como: Matemática, Física e Educação Física e o 2º grupo era formado por professores da área da humana, sendo professores de Geografia, História e Língua Portuguesa.

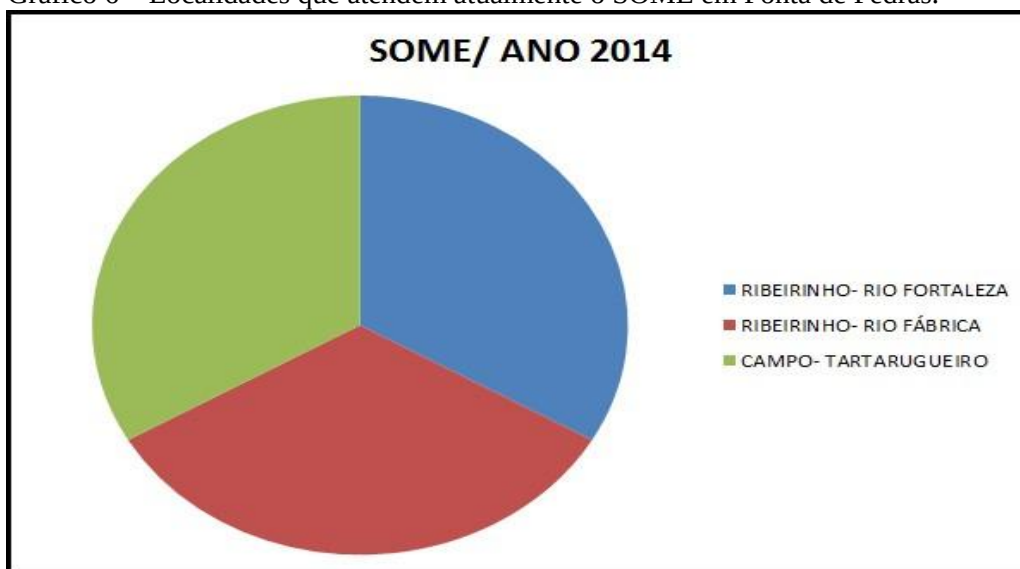
Gráfico 5 – Demanda de alunos para implantação do SOME em Ponta de Pedras.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

Atualmente o SOME, em Ponta de Pedras, funciona somente em três localidades. A escola anexa que atendia às turmas do SOME na Colônia (Vila de Mangabeira) foi desativada devido a um grande número de evasão dos alunos e um dos motivos para que houvesse esta desativação foi a proximidade da escola com o centro urbano, uma vez que os alunos preferiam se deslocar para a área urbana e estudar no turno da noite. O Gráfico 6 oferece melhor visualização dessa realidade:

Gráfico 6 – Localidades que atendem atualmente o SOME em Ponta de Pedras.

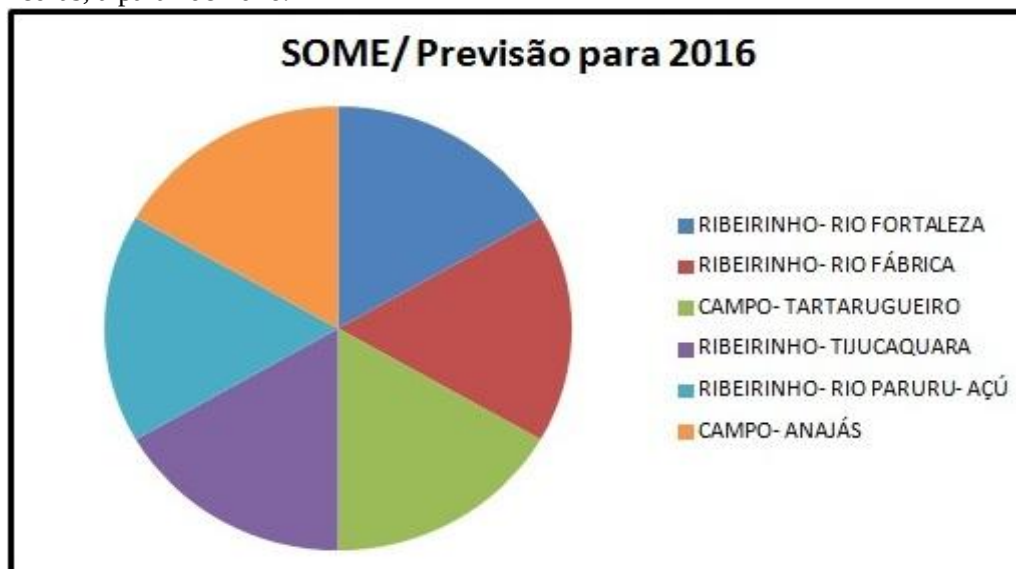


Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015c.

Segundo informações prestadas pela Coordenadora de Estatística da SEMED/Ponta de Pedras, para o ano de 2016 já se encontra uma demanda maior de localidade para que seja ofertado o ensino médio através do SOME, sendo que a localidade de Tijucaquara já deu

entrada na documentação junto à SEDUC/PA e as comunidades de Anajás e Rio Paruru-Açu estão fazendo levantamento e atualizando dados, como mostra o Gráfico 7:

Gráfico 7 – Inclusão de Localidades que irão ter turmas do SOME em Ponta de Pedras, a partir de 2016.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015c.

Nesse sentido, há uma demanda para que o SOME ainda faça parte da formação em nível médio para alunos jovens e adultos de localidades de difícil acesso nos interiores do município de Ponta de Pedras.

3.6 Localização e historicidade da comunidade de Tartarugueiro

Nesta seção faremos um breve roteiro de como chegar à comunidade de Tartarugueiro, no município de Ponta de Pedras, estado do Pará. Para traçar este roteiro, foram escutados depoimentos dos professores do SOME que atuam em Ponta de Pedras e seguimos seus passos. Na oportunidade faremos um apanhado de como esta comunidade vive e narraremos um pouco de sua história, assim como apresentaremos a escola na qual encontra-se o anexo do SOME. A partida, saindo de Belém-Pará:

No bairro da Cidade Velha, principal centro histórico de Belém, está concentrado a maioria dos Portos Fluviais com viagens diárias para o interior do estado. Sendo desses mesmos Portos que saem as embarcações para o município de Ponta de Pedras, com viagens pela manhã e duração máxima de três horas. Atualmente há uma grande diversidade de embarcações que fazem linha de Ponta de Pedras x Belém, desde Barcos Motores de madeira

a Navios Motores e/ou Lanchas voadeiras com duração máxima de viagem de 1h e 30 minutos.

Na saída pelas águas da Baía do Guajará, nos despedimos da cidade de pedras rumo aos rios que entrecortam as mais diversas ilhas que constituem o arquipélago do Marajó, como mostra a Fotografia 5:

Fotografia 5 – Frente da cidade de Belém/Baía do Guajará.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Em alguns minutos o cenário muda completamente, pois a floresta nativa da região amazônica nos conduz a rios de plena beleza e, com simplicidade, leva-nos a conhecer a foz da Baía do Marajó, cuja localização pode ser observada na Figura 5²²:

Figura 5 – Localização da Baía do Marajó.



Fonte: Google Maps, 2015.

²² Baía do Marajó: É a foz em estuário do rio Pará, um dos componentes da grande foz do rio Amazonas, em sua porção sul do litoral da ilha de Marajó. (AMAZÔNIA..., [2015]).

Dependendo da embarcação que pegamos para viajar, com no máximo três horas de viagem chegamos à Ponta de Pedras e um sinal muito importante nos alerta para a entrada no rio Marajó-Açu, que nos leva à sede do município, o Farol mostrado na Fotografia 6.

Fotografia 6 – Entrada da cidade de Ponta de Pedras, no rio Marajó-Açu.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Na chegada à sede do Município de Ponta de Pedras, precisamos fazer uma parada para dormir e, no dia seguinte, seguir viagem para a comunidade de Tratarugueiro. Na oportunidade é necessário que os professores do SOME visitem a Escola Sede, pois o memorando deve ser deixado com a Coordenadora do SOME para que nossa chegada ao município seja registrada.

Para chegar à Ilha de Santana do Arari atualmente há dois caminhos, sendo o mais antigo pelo transporte fluvial que sai da sede de Ponta de Pedras; o outro caminho alternativo é pelo transporte rodoviário²³, pois esta comunidade está localizada no Rio Arari, próximo ao município de Cachoeira do Arari. Geralmente, pelas manhãs há saídas de embarcações rumo à comunidade de Tartarugueiro. São utilizadas diversas embarcações para se chegar à

²³ Rota rodoviária para Tartarugueiro: é um caminho alternativo que as pessoas fazem utilizando motocicletas ou carro de pequeno porte para chegarem a comunidade. As saídas são pela Rodovia Mangabeira até a Ponta que é o final da linha e para atravessar o rio pedem carona de pessoas donas de pequenas embarcações para chegar a margem do outro rio e assim prosseguir caminho pelas rotas das comunidades de Fábrica até a Ilha de Santana e prosseguir para Tartarugueiro.

comunidade, porém, as mais utilizadas são as Canoas de Açaí²⁴. Na Fotografia 7 apresenta-se uma pequena embarcação semelhante às canoas de açaí:

Fotografia 7 – Canoa que transporta açaí.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Optou-se por apresentar, nesta pesquisa, a rota realizada pelo transporte fluvial para chegar à Tartarugueiro. Após aproximadamente duas horas de viagem, temos a visão do Rio Arari que fica em frente à comunidade de Tartarugueiro, como mostra a Fotografia 8:

Fotografia 8 – Rio Arari em Ponta de Pedras/PA.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

²⁴ CANOAS DE AÇAÍ: São canoas a motor que transportam açaí do interior do município de Ponta de Pedras para Belém do Pará. E na ocasião transportam passageiros que precisam se deslocar de Ponta de Pedras para Belém ou visse versa.

Na margem direita do rio está localizada a comunidade de Tartarugueiro, observada na Fotografia 9. Esta comunidade é cercada por muitas pedras. Segundo relatos de moradores, a comunidade já foi amplamente modificada, pois devido à exploração econômica relacionada à extração das pedras, muitas foram retiradas das ilhas para o uso em construções.

Fotografia 9 – Frente da comunidade de Tartarugueiro.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

À primeira vista é um amontoado de pedras e uma linda paisagem turística. E assim chegamos à comunidade de Tartarugueiro. Como apresenta a Fotografia 10:

Fotografia 10 – Porto da comunidade de Tartarugueiro.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Segundo Costa (2008) as comunidades de Santana do Arari e Tartarugueiro têm vocação para o Turismo receptivo internacional e, assim, compõem juntamente com o município de Acará, um roteiro turístico paraense denominado “Amazônia Quilombola”.

A comunidade de Tartarugueiro localiza-se na Ilha de Santana, a duas horas de barco da sede de Ponta de Pedras, no estado do Pará. Na Figura 6 podemos visualizar a comunidade de Tartarugueiro, a qual está localizada próximo à Baía do Marajó.

Figura 6 – Localização da Comunidade de Tartarugueiro.



Fonte: Google Maps, 2015.

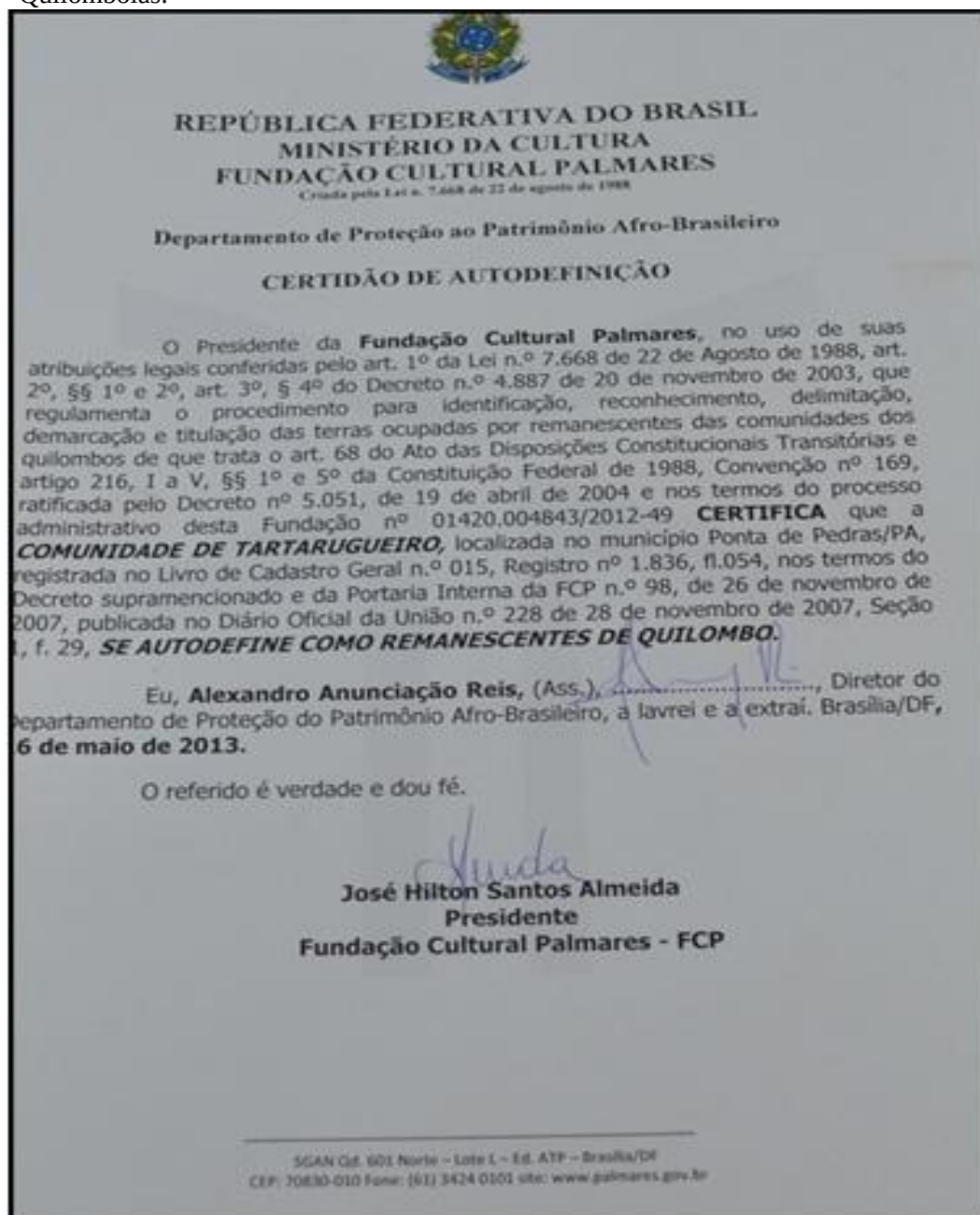
A Ilha de Santana teria sido a primeira Sesmaria²⁵ dos padres mercenários no Marajó, com o primeiro engenho de açúcar nesse arquipélago.

Segundo Campos (2000), a Ilha de Santana está localizada na margem direita do Rio Arari e, nessa ilha, havia apenas a comunidade de Santana, outras localidades, como a de Tartarugueiro, desenvolveram-se ao longo do tempo. Há relatos de que além de um engenho de açúcar, essa comunidade também foi um dos primeiros matadouros do estado do Pará.

Em entrevistas no ano de 2007 com os moradores de Santana e Tartarugueiro, Campos (2000) relata que a Ilha de Santana pertence à Diocese de Ponta de Pedras e abriga comunidades afrodescendentes originárias de famílias do Maranhão e de outras localidades do Marajó na época da escravidão. Na Fotografia 11, temos o documento que atesta a veracidade dos entrevistados com a Certidão de autodefinição de que essa comunidade é Remanescente de Quilombolas.

²⁵ SESMARIA: eram terrenos incultos e abandonados, entregues pela Monarquia portuguesa, desde o século XII, às pessoas que se comprometiam a colonizá-los dentro de um prazo previamente estabelecido. Na época do império o Rei de Portugal cedia aos agricultores que eram os sesmários para plantar e cultivar, etc. (SANTANA, [2015], não paginado).

Fotografia 11 – Documento de Certidão de autodefinição como Remanescente de Quilombolas.



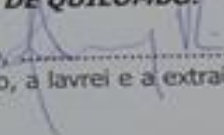


REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
Criada pela Lei n.º 7.668 de 22 de agosto de 1988

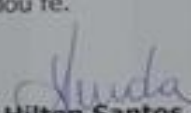
Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção nº 169, ratificada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 e nos termos do processo administrativo desta Fundação nº 01420.004843/2012-49 **CERTIFICA** que a **COMUNIDADE DE TARTARUGUEIRO**, localizada no município Ponta de Pedras/PA, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 015, Registro nº 1.836, fl.054, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União n.º 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, f. 29, **SE AUTODEFINIU COMO REMANESCENTES DE QUILOMBO.**

Eu, **Alexandro Anunciação Reis, (Ass.)**, , Diretor do Departamento de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília/DF, **6 de maio de 2013.**

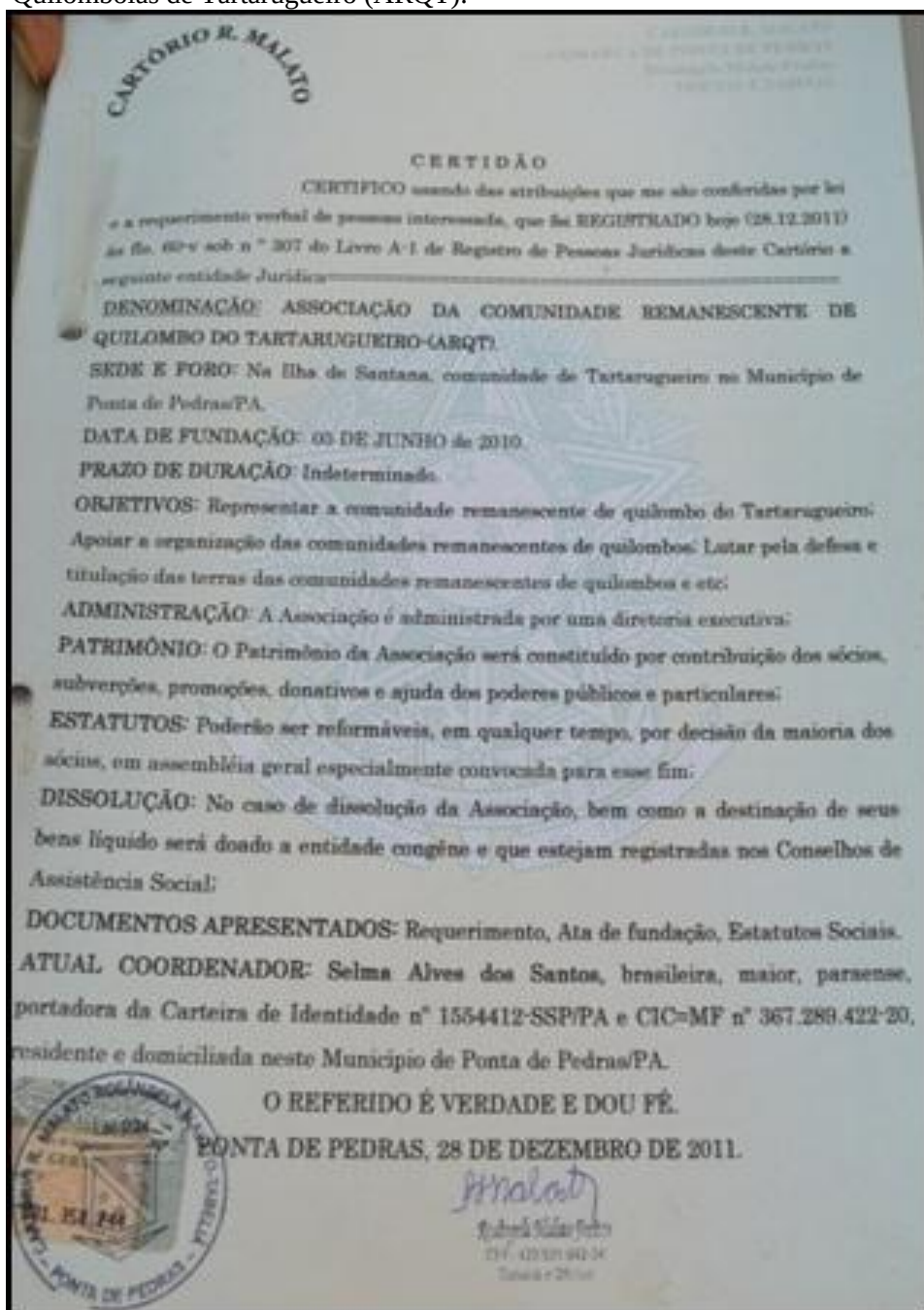
O referido é verdade e dou fé.


José Hilton Santos Almeida
Presidente
Fundação Cultural Palmares - FCP

SGAN Qd. 601 Norte - Lote L - Ed. ATP - Brasília/DF
CEP: 70830-010 Fone: (61) 3424 0101 site: www.palmares.gov.br

Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Fotografia 12 – Certidão da Associação da Comunidade de Remanescentes de Quilombolas de Tartarugueiro (ARQT).



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Na Fotografia 12 temos a Certidão da Associação da Comunidade Remanescente de Quilombolas de Tartarugueiro (ARQT), fundada em 5 de junho de 2010, com o objetivo de representar a comunidade remanescente de Quilombos de Tartarugueiro, de apoiar a organização das comunidades remanescentes de quilombos e de lutar pela defesa e titulação de terras das comunidades remanescentes de quilombos, etc.

Segundo relatos de moradores da comunidade, supõe-se que a origem do nome da comunidade deu-se devido à grande quantidade de tartarugas encontradas nas praias da ilha.

Com o passar do tempo, o consumo excessivo desse animal causou sua extinção do local e a comunidade passou a ser conhecida como Tartarugueiro.

Segundo Fiel (2015) o Estado do Pará tem o maior número de comunidades quilombolas na Região Norte, como mostra a Figura 7:

Figura 7 – Número de comunidades quilombolas na Região Norte.



Fonte: Fiel, 2015.

Em Ponta de Pedras/PA, as comunidades de Santana do Arari e Tartarugueiro são descendentes de quilombolas. Modesto (2014), em seu trabalho intitulado “Comunidade de Santana do Arari”, apresenta de maneira sucinta uma parte da história dessas comunidades. A metodologia que Modesto (2014) utilizou para reescrever parte da história de Santana do Arari foi a História Oral, pois através dela foram analisados os depoimentos sobre os saberes presentes na memória dos moradores mais antigos, que relataram suas lembranças e as histórias que seus pais e avós lhes contaram sobre o lugar pesquisado.

Ainda segundo Modesto (2014, p. 11) os grupos que hoje são considerados remanescentes de comunidades quilombolas e se constituíram a partir de:

Uma grande diversidade de processos que incluem resistência através de conflitos, fugas, com ocupação de terras livres e geralmente próximas dos centros urbanos ou de dentro de fazendas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras durante o período da escravidão e após sua extinção.

Outra denominação também é possível para esses agrupamentos identificados como remanescentes de quilombo, seria a de “terra de preto”, ou “território de negro”, tal como é

utilizada por vários autores, que enfatizam sua condição de coletividade camponesa definida pelo compartilhamento de um território e de uma identidade (MODESTO, 2014).

Para Santos (2010) o termo quilombola/mocambos surgiu oficialmente no Brasil no século XVIII e era definido como toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em áreas despovoadas, ainda que não tenham construído habitação própria.

Santos (2010) em seus escritos relata que, embora tenha havido quilombos/mocambos de norte a sul do Brasil, entre eles não houveram muitas diferenças, uma vez que tinham características semelhantes na sua formação e organização, eram constituídos de escravos fugidos de uma mesma fazenda ou de fazendas e regiões próximas.

Vale ressaltar que nesses agrupamentos havia, também, a participação de brancos, mestiços, livres e libertos e, principalmente no norte, tinha a presença de indígenas que buscavam a liberdade nos acampamentos quilombolas compartilhando as suas experiências adquiridas como forma de sobrevivência. O que nos é confirmado por Bezerra Neto (2001, p. 45), que afirma que na Amazônia a constituição de mocambos era formada por índios, africanos, colonos brancos e mestiços de todos os tons.

Os moradores da comunidade de Tartarugueiro vivem de forma bastante simples e utilizam os recursos naturais como principal meio de sobrevivência. Seu cotidiano é resumido por Modesto (2014, p. 24):

O dia-dia dos moradores é bastante agitado. Pela manhã, por volta das 05h30min os pais de famílias deixam suas residências em movimentos diversos, cruzam-se pelo trajeto em busca do seu sustento diário. Percebe-se que neste percurso, os mais novos cumprimentam os mais velhos onde a “benção” é a marca fundamental- “benção padrinho”, “benção fulano”, tornando assim a rua, um espaço movimentado aonde uns vão a roça, outro para os açais e alguns para a pesca.

Economicamente essa comunidade vive da pesca, extração do açaí e da produção da farinha, que contribuem para a renda familiar. Em decorrência da distância da comunidade em relação aos centros urbanos alguns moradores têm, em suas residências, pequenos comércios chamados de “baiúcas”, “mercearias”, em que, na maioria das vezes, os produtos são comercializados com preços elevados.

Para Campos (2000) comunidades quilombolas mantêm características culturais específicas e, em geral, vivem do extrativismo, agricultura e pesca de subsistência, com grandes dificuldades de comercialização e obtenção de renda.

Segundo Modesto (2014) nessa comunidade a cultura possui grande relevância, pois é uma referência na cultura popular tradicional. Uma das maiores festividades é a Dança da

Farinhada e do Negro que acontecem no mês de julho. Como forma de lazer, a comunidade utiliza o campo, que está localizado em frente à escola Isolada de Tartarugueiro, para jogar futebol e em algumas épocas do ano a comunidade também promove torneios, nos quais times de várias localidades locais se inscrevem para participar.

Fotografia 13 – Campo de Futebol.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Para Modesto (2014) muitas comunidades remanescentes de quilombolas possui forte influência do catolicismo. No caso de Tartarugueiro não é diferente e o catolicismo está fortemente presente em seu cotidiano.

Costa (2008), em seu trabalho intitulado “O planejamento do uso Turístico de Sítios Arqueológicos”, apresenta um estudo sobre a Ilha de Santana do Arari, em Ponta de Pedras, Marajó, Estado do Pará, no qual afirma que as comunidades de Santana do Arari e Tartarugueiro habitam um território que possui sítios arqueológicos pré-coloniais e coloniais.

Segundo Costa (2008) vestígios de cerâmica pré-colonial são comumente encontrados durante a preparação de roças, construções de casa e outras atividades nas comunidades e que, possivelmente, as comunidades ocupam área de antigo cemitério indígena. Além disso, as duas comunidades são descendentes de negros escravos que permaneceram no engenho de açúcar após a libertação, portanto, vivem em constante contato com a casa grande, a igreja, a calha, e outros vestígios referentes a este período.

Na Fotografia 14 podemos visualizar as Ruínas do antigo Engenho e da Calha encontradas na comunidade de Tartarugueiro. E na Fotografia 15 e Figura 8 podemos visualizar a antiga Casa grande e a Capela de Santana.

Fotografia 14 – Ruínas do antigo Engenho e da Calha.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Fotografia 15 – Casa Grande.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Figura 8 – Capela de Santana.



Fonte: Carvalho, 2012.

3.7 Espacialidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental isolada de Tartarugueiro

Segundo informações obtidas nos depoimentos dos Funcionários da Escola Estadual Isolada de Tartarugueiro, foi possível discorrer brevemente sobre a sua historicidade. A trajetória escolar dessa instituição se inicia no ano de 1977, na gestão do Prefeito Antônio Malato, e surge com o anseio da necessidade de escolarização no interior do município de Ponta de Pedras, estado do Pará. No mês de setembro do corrente ano, a escola foi inaugurada e denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental Isolada de Tartarugueiro.

Segundo informações na Secretaria municipal de Educação de Ponta de Pedras, as primeiras escolas quando inauguradas nas comunidades do interior do município recebiam o nome do próprio dono da terra ou do lugar, por conta de um regime de colaboração entre a Prefeitura e os representantes das comunidades, onde estes donos de terra eram os que disponibilizavam uma parte do terreno para a construção dos prédios escolares.

A escola está localizada na Comunidade de Tartarugueiro, no município de Ponta de Pedras, e seu nome foi atribuído pelos próprios moradores, que narram à existência de muitas tartarugas nessa localidade. As comunidades mais próximas são Santana do Arari, Porto Santo, Laranjeira e Crairu.

No ano de 1995, na gestão do Prefeito Bernadino Ribeiro, a referida instituição recebeu uma escola anexa chamada de Escola Municipal de Ensino Fundamental Bento Miranda, nome que faz referência a um antigo senhor morador da comunidade.

A EEEF Isolada de Tartarugueiro (Fotografia 16) é de alvenaria e possui a seguinte estrutura física composta por dez dependências, sendo: uma sala em que funciona a diretoria e secretaria da escola, quatro salas de aula, dois banheiros, um depósito de merenda escolar, uma área livre e uma sala com computadores. A escola atende aos alunos do ensino médio no turno da manhã e, no período vespertino, atende aos alunos do ensino fundamental pela rede municipal de ensino.

Fotografia 16 – Fachada da EEEF Isolada de Tartarugueiro.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Desde sua inauguração, a escola não recebeu reparos em termos de infraestrutura e, inclusive, não tem energia elétrica. As Fotografias 17, 18 e 19 demonstram algumas áreas da escola.

Fotografia 17 – Sala de aula e do banheiro.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Fotografia 18 – Pote de água e armário de merenda escolar.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Fotografia 19 – Sala com computadores e estante com livros.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

No ano de 2007, com regime de parceria entre município de Ponta de Pedras e a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará, o SOME passou a exercer suas atividades nesse prédio com três turmas anuais, funcionando turmas de 1º, 2º e 3º anos no período da manhã, por conta do transporte escolar.

Com seus 32 anos de implantação acredita-se que esse sistema de ensino é de grande importância devido à possibilidade da alternativa de conclusão de estudos na educação básica para muitos jovens e adultos que vivem em comunidades isoladas dos centros urbanos e, que por não terem essa oportunidade, acabam sendo fadados ao trabalho árduo da plantação de roças, cultivo e extração do açaí e até mesmo da pesca em alto mar, deixando, assim, de prosseguirem em seus estudos e melhorarem a vida futura. Outro fator positivo da

implantação do SOME volta-se ao favorecimento da permanência de jovens e adultos no seio familiar durante o período de escolarização.

Entretanto, ao voltar os olhares para a qualidade desse ensino sabe-se que precisa ser enxergado pelas autoridades administrativas, que fazem parte desta parceria (SEDUC/PA e SEMED/PP), com mais atenção, pois esses espaços ainda necessitam de mudanças estruturais significativas, tais como: boa iluminação, pintura, compra de carteiras, quadros, armários, material didático e de expediente, construção de novos espaços como biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática e de ciências, assim como a construção de uma quadra polivalente coberta para a prática de esporte e lazer e convívio social (festas, gincanas, formatura e outros).

Outro fator que merece destaque para a melhoria da escolarização desses alunos refere-se ao meio de transporte que não é suficiente para transportar todos os estudantes.

Fotografia 20 – Meio de transporte utilizado pela comunidade de Tartarugueiro.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

A ausência da energia elétrica é apontada pela comunidade escolar como um dos maiores problemas na escola, por impossibilitar a utilização de computadores e impressora, equipamentos essenciais na realização de pesquisas e digitação de textos. Na Fotografia 21, apresentam-se os equipamentos que a escola não utiliza por falta de energia elétrica.

Fotografia 21 – Impressora/ CPU da escola e dos computadores.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Sendo assim, o SOME vem contribuindo, mesmo em condições precárias, para a conclusão da educação básica de alunos das mais diversas localidades marajoaras, em especial da comunidade quilombola de Tartarugueiro, em Ponta de Pedras/PA.

4 O PROCESSO EDUCATIVO DO SOME ENTRE O LEGAL E O REAL NA COMUNIDADE DE TARTARUGUEIRO EM PONTA DE PEDRAS/PA

A presente seção descreve as bases metodológicas que nortearam a articulação entre o referencial teórico e os dados encontrados na pesquisa. Apresentaremos o percurso do estudo, os dados coletados por meio dos instrumentos de observação, entrevistas e dos documentos, além da análise e das conclusões dos dados encontrados. A estrutura desta seção está organizada em três tópicos. No primeiro tópico, realizou-se uma análise diante dos documentos oficiais que regulamentam o processo educativo do SOME e a relação com a qualidade de ensino. Em seguida, trataremos das problemáticas que permeiam o SOME na realidade pesquisada e, para finalizar, temos a discussão sobre os desafios para o futuro no contexto do processo educativo do SOME na Comunidade de Tartarugueiro, em Ponta de Pedras.

Pesquisar e conhecer a legalidade e a realidade do SOME na comunidade de Tartarugueiro em Ponta de Pedras, assim como seus objetivos e resultados, a fim de buscar melhorias para a qualidade do ensino no meio rural na Amazônia nos levam a fazer alguns questionamentos que por hora nos inquietam: O ambiente educativo em que se encontra o SOME está em boas condições para utilização, garantindo uma harmoniosa convivência e um ensino de qualidade? Como as práticas pedagógicas estão sendo planejadas, organizadas e avaliadas? A escola que atende ao SOME disponibiliza espaços em condições que propiciem uma boa escolarização, como Bibliotecas, Laboratórios e Quadra Esportiva? A gestão escolar e as parcerias proporcionam projetos que viabilizem melhorias para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos? São planejadas e ofertadas formações continuadas com o objetivo de atualizar e qualificar os professores do quadro do SOME? São garantidas condições de trabalho aos Professores do SOME? Aos alunos do SOME, são garantidos espaços educativos que proporcionem uma educação que informa e forma para a cidadania? O acesso à escola está sendo ofertado em condições para que o aluno chegue com segurança à escola?

Essas questões remetem à necessidade de estudos mais aprofundados sobre a realidade do ensino desenvolvido pelo SOME na escola da comunidade de Tartarugueiro e, assim, apresentar os desafios que os professores e alunos enfrentam no seu contexto educacional.

Porém, nota-se que há uma grande desconexão entre o que a lei vem propondo e a prática vivenciada, em especial nas escolas de ensino médio no interior do estado do Pará.

Um grande problema, relacionado à qualidade deste ensino, precisa ser resolvido, pois ainda há baixos níveis de aproveitamento e de desempenho dos estudantes aliados aos altos índices de repetência e de evasão, em especial no ensino médio.

Nesse sentido, apresenta-se como questionamento fundamental da presente discussão: Quais os principais desafios escolares enfrentados pelos sujeitos educacionais, em especial o alunos da EEEF Isolada de Tartarugueiro, na comunidade de Tartarugueiro, município de Ponta de Pedras, Estado do Pará?. Diante dessa situação nos propomos a obter respostas para os seguintes objetivos:

- a) Caracterizar a escola e suas especificidades enquanto organização de ensino localizada na região marajoara;
- b) Identificar as problemáticas infraestruturais e pedagógicas do processo educativo na comunidade de Tartarugueiro, em Ponta de Pedras;
- c) Expor e analisar os desafios vividos no processo educativo dos alunos na comunidade de Tartarugueiro, com especial atenção para os problemas relacionados ao SOME.

A pesquisa de campo realizada foi do tipo qualitativo, pois buscou-se compreender a complexidade do contexto e as relações sociais em que se encontra o SOME na comunidade de Tartarugueiro. Realizou-se, inicialmente, uma pesquisa documental a fim de ter conhecimento das bases legais que estabelecem a oferta desse ensino. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso único, por se tratar de focalizar um sistema de ensino que funciona há mais de 32 anos no estado do Pará e que se encontra em três localidades do município de Ponta de Pedras/PA. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a observação *in loco* na comunidade de Tartarugueiro junto ao contexto escolar do SOME e, também, a entrevista do tipo semiestruturada, com algumas questões guias (Apêndice A).

O lócus da pesquisa constituiu-se na EEEF Isolada de Tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA, cujo critério de escolha se deu pelo fato de ser uma escola em que funciona o SOME com o maior número de alunos em relação a outros anexos existentes no município de Ponta de Pedras/PA.

Na EEEF Isolada de Tartarugueiro, os sujeitos da pesquisa: 01 Diretora, 06 Professores, 15 Alunos e 01 Coordenador Local.

A diretora é formada em Pedagogia e atua no magistério há cinco anos. É funcionária da rede municipal com vínculo temporário, sendo lotada pela SEDUC/PA, como professora

do ensino fundamental. Na sua entrevista, relatando seus afazeres na escola, nos demonstrou que exerce várias funções: diretora, merendeira, faxineira e, sobretudo, docente.

Dos professores: 03 (três) são do sexo masculino e 03 (três) são do sexo feminino. A faixa etária dos entrevistados é de 35 a 45 anos. Todos os professores possuem nível superior e trabalham na área de sua formação, dentre os quais: quatro são efetivos por meio de concurso público para professor e dois são contratados. A atuação no magistério varia entre 03 a 10 anos, em especial no SOME.

A faixa etária dos alunos do SOME vai de 15 a 20 anos, predominando os alunos de 16 a 17 anos. Esses alunos, em maioria, moram com seus pais e ajudam no sustento da família com os trabalhos de pesca, na roça e no plantio e colheita do açaí.

As turmas pesquisadas do SOME, na comunidade de Tartarugueiro, são compostas por um número de 20 a 40 alunos, sendo as turmas de 1º ano as maiores e, no início do ano letivo, contam com mais de 40 alunos matriculados.

Com a intenção de resguardar as identidades dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa, utilizamos nomes de pedras preciosas²⁶ para identificá-los. A ideia surgiu juntamente aos entrevistados que não queriam que seus nomes fossem mencionados na pesquisa e pela transparência em que todos demonstraram em seus relatos. A escolha por pedras preciosas deu-se devido à grande quantidade de pedras encontradas nos quatro cantos do município de Ponta de Pedras, em especial nas praias de Tartarugueiro.

No levantamento de dados tivemos a fase exploratória, a qual contou com visitas à:

- a) EEEF e Médio Drª Ester Mouta: a referida escola é a SEDE das escolas estaduais do município de Ponta de Pedras. Nesta escola tivemos a oportunidade de conseguir junto a Secretária Escolar os dados referentes ao número de alunos do SOME na localidade de Tartarugueiro dos anos de 2007 a 2013, neste quadro tivemos acesso aos números de alunos matriculados, desistentes, aprovados, reprovados e transferidos nos respectivos anos do ensino médio;
- b) EEEF Isolada de Tartarugueiro: esta escola oferta turmas do SOME desde o ano de 2007. Neste mesmo prédio funciona um anexo da rede municipal de ensino com turmas de 1º ao 5º ano. Na oportunidade coletamos dados por meio de

²⁶ Pedras Preciosas: são minerais cristalinos que se distinguem pela sua beleza, pureza e cor, transparência, brilho, pureza e índice de refração da luz. Existem cerca de 130 espécies minerais classificados como pedras preciosas- GEMAS. As pedras preciosas são diferentes das pedras comuns, tendo em sua aparência mais caracterizada pelas cores e brilho, sendo muito valiosas devido sua robustez e principalmente pela sua raridade. Cada pedra preciosa tem a sua própria característica, seus próprios componentes e significados. (SIGNIFICADOS, [2015]).

entrevistas com a diretora, com os professores com o coordenador e os alunos do SOME. Durante a pesquisa fizemos duas visitas à escola. Na primeira visita foi realizada uma reunião com a comunidade escolar e neste evento foi apresentada a pesquisa e seus objetivos. Na oportunidade foi elencada a importância de realizar uma pesquisa sobre o SOME na região marajoara e de que maneira estes sujeitos estariam contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa visita conversamos com um grupo de professores que lecionam disciplinas de ciências exatas. E, na segunda visita, conversamos com o grupo de professores da área das ciências humanas;

- c) Casa dos Professores do SOME: neste local tivemos momentos especiais, pois na oportunidade pudemos conversar com os professores do SOME na sua rotina, isto se deu nas duas visitas à comunidade de Tartarugueiro;
- d) SEDUC/PA: na SEDUC/PA foi realizada a apresentação da pesquisa do curso de mestrado do PPGED/UFPA referente ao SOME na comunidade de Tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA. Nessa secretaria não obtivemos nenhuma informação solicitada via ofício sobre dados de matrículas, PPP, lotação, etc.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, alunos, diretora e coordenador pedagógico do SOME, utilizando um roteiro contendo os seguintes eixos temáticos: dados pessoais e perguntas relacionadas ao contexto pedagógico do SOME e à qualidade de ensino.

A partir de um levantamento bibliográfico relativo ao SOME no Estado do Pará, encontramos dissertações e artigos relacionados (OLIVEIRA, 2010; QUEIROZ, 2009; BRAYNER, 2013), alguns desses trabalhos são pioneiros em relação ao SOME no Estado do Pará e contribuíram para a realização desta pesquisa.

4.1 A legalidade dos objetivos educativos do SOME nos documentos oficiais

O SOME, com seus 32 anos de funcionamento, tem como objetivo principal oferecer a oportunidade de escolarização a jovens e adultos dos mais distintos locais interioranos do Estado do Pará. A fim de analisar sua legalidade diante do processo educativo, foram analisados a LDB nº 9.394/96 e a lei que regulamenta e organiza o SOME nº 7.806/ 2014. No art. 2º da LDB nº 9.394/96, em que trata da educação como dever da família e do estado, inspirados em princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por

finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, verifica-se que a Educação executada pelo SOME na comunidade pesquisada, em relação às competências do Estado, está deixando de fornecer princípios básicos para a formação de jovens e adultos, em especial a questão com a sua finalidade ao pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Nesse sistema de ensino não há formação técnica, apenas formação em nível médio normal (PARÁ, 2014a).

Na sequência, no Art. 3º dessa mesma lei são apresentados os princípios para que seja ministrado o ensino. Nesta pesquisa foram analisados os três incisos a seguir: “I- Igualdade de acesso e permanência na escola; IX- da garantia de padrão de qualidade; XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (PARÁ, 2014a, p. 5).

Se tratando de uma educação ofertada na área rural, observa-se que os que necessitam desse ensino já iniciam seus estudos com uma grande desigualdade de acesso à educação, pois a primeira dificuldade encontrada refere-se à locomoção para a escola – diferenciada do meio de transporte de um aluno da cidade – em que as longas distâncias e os meios de condução são mais demorados e sem nenhuma qualidade. Em relação aos padrões de qualidade, percebe-se que nem o mínimo lhes é garantido.

Na realidade pesquisada, os espaços estruturais se encontram em péssimas condições de acesso e com ausências de espaços destinados à leitura, informática e laboratórios para pesquisa. Referente à vinculação entre a educação escolar e o trabalho e as práticas sociais na escola pesquisada, somente alguns professores em determinadas disciplinas planejam projetos de intervenção que trabalhem com a vinculação destes três eixos: educação x trabalho x práticas sociais.

Na lei que regulamenta o SOME, no seu artigo 2º, parágrafo único, o Ensino Médio Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não exista o ensino regular, de modo complementar ao ensino municipal (PARÁ, 2014a). Diante dessa proposta de oportunidade educacional por meio de ensino modular, os alunos da comunidade de Tartarugueiro assim se expressam:

- a) O ensino por meio do SOME é uma oportunidade, sem o módulo estava tudo parado, inclusive o sonho de cursar uma Universidade (PÉROLA, 2014, não paginado).
- b) O SOME é uma grande oportunidade para nós da comunidade do Tartarugueiro, por causa da distância para chegar na cidade (OPALA, 2014, não paginado).
- c) O SOME é uma alternativa muito boa, assim posso concluir meus estudos junto de meus familiares, e também posso pensar num futuro diferente de meus pais, como ter um emprego, cursar uma faculdade (TOPÁZIO, 2014, não paginado).

Nas falas anteriores é possível verificar a forte ideia de que os alunos reconhecem o SOME como um meio de continuação de seus estudos e com o objetivo de concluir a educação básica, tendo a oportunidade de um trabalho e de poder participar do sistema de cotas para universidade pública, uma vez que essa comunidade é reconhecida como Remanescente de Quilombolas. Há um reconhecimento, por parte dos alunos, que com o SOME eles podem continuar na comunidade estudando e ajudando no sustento familiar, contribuindo economicamente para a renda de sua própria família.

Na sequência, no artigo 4º que dispõe sobre os objetivos e fins do Ensino Modular, os incisos I e VI, tratam, respectivamente, sobre a qualidade da escola e do ensino (PARÁ, 2014a, p. 5): “I-Assegurar o direito a uma escola pública e gratuita e de qualidade; VI-Garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado”.

Gadotti (2010) afirma que, de fato, houve somente uma educação de qualidade para poucos. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. Nesse sentido, é a partir da escola que se deve garantir o bem viver de todos os envolvidos nesse contexto, cada um com seus direitos garantidos em condições dignas de vida.

Geograficamente a comunidade de Tartarugueiro encontra-se muito distante da cidade de Ponta de Pedras/PA, ou seja, mais ou menos a duas horas de viagem de barco. Dessa forma, também são grandes as dificuldades que a população local enfrenta, desde a ausência de energia elétrica e perpassando pela falta de assistência médica, alimentos em variedades e de boa qualidade. Essas características da comunidade local limitam a garantia de um bem viver. E na educação não é diferente, pois nas visitas à escola pesquisada foi possível constatar, junto aos seus segmentos, alguns problemas que limitam a comunidade escolar a obter melhores condições de estudo, especialmente no caso da Energia Elétrica, ocasionadora de um espaço quente e escuro e da não utilização de recursos midiáticos.

Silva (2008) apresenta alguns pontos que determinam a garantia de objetivos para se obter uma qualidade na educação. Inicialmente trata-se da questão do papel do Estado com

suas obrigações na garantia dos direitos à educação pública, gratuita e de qualidade. Não há como negar que o poder público em muitos casos não cumpre com suas atribuições na garantia do direito à educação. Ao adentrar na escola pesquisada percebe-se uma verdadeira ausência do poder público nas condições mínimas das estruturas físicas do espaço escolar, tais como: ausência de mobiliária para os estudantes, materiais de apoio pedagógico e de expediente, quadros magnéticos adequados e outros.

Quanto à Gestão e Organização do espaço escolar, percebe-se que esta questão exige muito das pessoas que estão administrando a escola. Na realidade, as pessoas confiadas a esta administração, na maioria das vezes, possuem competências para o gerenciamento e condução dos trabalhos no espaço educativo, mas em que pese a estrutura em si desses espaços, ausências de recursos, materiais didáticos e de expediente, ausência de um verdadeiro PPP que oriente as ações da escola, fazem com que não haja condições físicas, sociais, econômicas e humanas para administrar os espaços educacionais.

Se tratando das Políticas e Ação de Formação de profissionais e docentes da educação, os sistemas de ensino ofertam poucas ações para qualificação do profissional da educação e, assim, quando ofertam não atendem às reais necessidades docentes, que geralmente são formações focais de âmbito nacional e não atendem aos anseios regionais e locais. Referente à oferta de ensino, os governos estaduais e municipais apenas vêm cumprindo com a universalização do ensino fundamental e progressivamente do ensino médio e não estão preocupados em que condições a educação está sendo ofertada, em especial na área rural, que, para Hage (2014), na maioria abrem-se vagas de ensino para que os educandos estudem em Salões de Festa, Barracões de Associações Comunitárias, Igrejas, etc.

Das condições de acesso, permanência e desempenho escolar esse tripé educacional ainda está longe de ser o ideal. Quando se trata do acesso, deve ser pensado primeiramente em que condições o aluno sai de sua casa para ir à escola. Mas erroneamente pensa-se no acesso apenas e exclusivamente em ter vagas no sistema público de ensino, seja da rede municipal ou da rede estadual. Tratar de acesso e de condições nas quais alunos sofrem para chegar à escola deve ser objeto de análise em pesquisas educacionais, pois é uma situação calamitosa.

E a permanência? Como fazer com que crianças, jovens e adultos permaneçam nas escolas sem o mínimo de acessibilidade. Prédios sucateados, sujos, quentes e sem carteiras, água potável e merenda, são apenas alguns motivos que levam alunos à desmotivação e à evasão das únicas escolas que existem em seu entorno para estudar. E como ter sucesso escolar diante de tanto descaso com a educação?

Diante desses pontos que devem ser melhores planejados, estruturados para dar condições mínimas de acesso e permanência e sucesso escolar aos alunos em sua escolarização, não podemos deixar de frisar o papel da família nesse contexto. A dimensão socioeconômica e cultural dos alunos, inclusive, deve ser inicialmente de responsabilidade de seus agentes familiares.

As citações anteriores tratam das dimensões intra e extraescolares que, para Silva (2008), se articuladas entre as Políticas Educativas, Programas de Formação, Gestão Pedagógica e os segmentos escolares contribuíram para a garantia do sucesso dos alunos e para uma educação de qualidade.

Quando perguntado aos alunos, o que entende por qualidade de ensino? E se o SOME trabalha com uma educação de qualidade? Apenas 20% dos alunos entrevistados consideraram que o SOME oferece uma educação de qualidade. Notou-se que mesmo sem ter um conhecimento teórico em relação à qualidade da educação, os alunos têm a concepção de que a qualidade é um conceito de algo bom em relação à educação, isto é, as condições negativas que existem no contexto do SOME, geram uma má qualidade.

Ao serem indagados sobre como consideram o objetivo principal da formação em nível médio os alunos responderam, respectivamente:

Quadro 12 – Referente às opções da questão de número 2.1 do questionário (Apêndice C).

ALTERNATIVAS	RESPOSTAS
a) Preparação para o Vestibular	06
b) Uma possibilidade de ingresso do jovem ao mercado de trabalho	07
c) Uma contribuição para o processo de conquista dos objetivos	00

Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

De acordo com as respostas dos alunos percebe-se que os mesmos ainda ficam divididos quanto à principal função da formação do Ensino Médio, pois 50% dos alunos acham que essa formação serve para a preparação para o Ensino Superior e os demais como uma possibilidade de ingresso ao mercado de trabalho.

De acordo com Kuenzer (2009), o ensino médio no Brasil vive uma crise de identidade, pois é constituído por um ensino dualista, que ao mesmo tempo em que prepara para o mercado de trabalho é, também, um passo para o ingresso no Ensino Superior. No contexto do SOME os professores entrevistados relataram essa dualidade nesse nível de

ensino, pois não há uma proposta única que defina a questão do currículo e conteúdos para essa etapa de ensino. Segundo a fala de uma professora:

O SOME é regido por uma coordenação específica em que trabalha as bases estruturais do ensino médio, mas ficamos em crise ao definir conteúdos para o ensino médio, ENEM, concursos nacionais e estaduais. Somente alguns professores trabalham com projetos e utilizam o contexto da comunidade em suas disciplinas, mas uma vez a educação urbanocêntrica prevalecendo no contexto de uma escola que se localiza no campo (JADE, 2015, não paginado).

Referente ao SOME, perguntamos aos jovens como consideram este sistema de ensino. Obtivemos com respostas positivas de que os alunos conhecem seus objetivos e têm a ideia de que é um sistema de ensino que vai às localidades mais distantes do interior, segundo o art. 2º, parágrafo único da lei nº 7.806/2014 (PARÁ, 2014). Os alunos reconhecem, também, que essa proposta de escolarização deve ser mais bem estruturada:

Precisamos de livros didáticos para melhorar nosso ensino, pois não temos outro meio de pesquisa. Na nossa comunidade não temos energia elétrica e assim não podemos usar os computadores com internet para fazer pesquisas mais atualizadas (ESMERALDA, 2014, não paginado).

Ainda temos professores TQQ (que são aqueles que só querem dar aulas nos dias terça, quarta e quinta da semana) que são sem compromisso e que por não se acostumarem na nossa localidade não aparecem na segunda-feira para dar aulas e na sexta vão embora para Belém, para trabalhar neste sistema sem que tenham compromisso e responsabilidade (TOPÁZIO, 2014, não paginado).

Hage (2011) salienta o fato de que essas escolas se constituem, geralmente, como uma única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo.

A questão do livro didático é muito preocupante, segundo relatos dos professores entrevistados. No normal os livros didáticos são enviados para a Escola-Sede do estado no município de Ponta de Pedras/PA e, nesta escola, os livros são distribuídos para os alunos, os livros que sobram são enviados para as escolas que funcionam com SOME e sem data, pois ficam na espera de uma ocasião para que possam ser levados para a escola do interior. A professora do SOME, em seu relato, destaca a importância do livro didático:

O livro didático é um grande benefício para que possamos trabalhar com os alunos, porém não concordo com a forma como os alunos do SOME são tratados, pois os livros vêm para a escola sede e depois do levantamento e entrega de livros para os alunos da cidade é que o que sobrou que é mandado para os alunos do SOME e que na maioria das vezes não são suficientes e somente alguns volumes são enviados para a escola. Neste momento em que a tecnologia esta presente no cotidiano da maioria das pessoas, aqui nesta e em outras mais comunidades em que funciona o SOME, o livro didático é o que nos resta, pois na comunidade não há energia elétrica. E quando vamos para uma comunidade com este dificuldade providenciamos algumas xerox com o material didático atualizado, mas que na maioria das vezes não são suficientes, veja bem, isto é, uma forma de amenizar alguns problemas causados pela ausência de energia elétrica, em que noutra ocasião os alunos poderiam realizar pesquisas na internet e reproduzir este material via impressão na máquina de impressora da escola. Não estou satisfeita com a separação é que é realizada em relação aos alunos da própria rede estadual, pois funciona como se os alunos do ensino médio matriculados na escola sede são uns e os alunos do ensino médio matriculados na comunidade de Tartarugueiro são outros. Acredito que todos são alunos da mesma rede estadual de ensino, tudo que sobra como livros, merenda escolar e alguns materiais para fazer trabalhos, isto é, o resto é que é destinado aos alunos do SOME (AMAZONITA, 2015, não paginado).

Para Cury (2009) o livro, indispensável na materialização de conhecimentos, elemento simbólico na passagem da leitura ao leitor, foi universalizado para todo o Ensino Fundamental e progressivamente para o Ensino Médio. Socorrendo populações de baixa renda ou não, ele é um material didático *sine que non* para o acompanhamento dos estudos e para propiciar maior segurança aos alunos. Ele não resume em si o conjunto de materiais didáticos, mas é indispensável na ação de apoio aos estudantes.

No contexto pedagógico atual, o livro didático vem dividindo espaço com outros instrumentos didáticos, tais como: quadros magnéticos, lousa interativas, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-ROM, DVD, internet e outros. Mas, ainda assim, continua ocupando papel central no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, especialmente no meio rural em que, na maioria das vezes, a metade ou quase todos esses recursos didáticos citados não existem no contexto da escolarização.

4.2 O SOME e os problemas no contexto do processo educativo: a realidade na comunidade de Tartarugueiro

Diversos avanços em termos de políticas educacionais, inclusive para o campo, já foram conquistados, que se evidenciam quanto ao atendimento nos diversos níveis de ensino e na sua expansão de escolarização. Porém, segundo Hage (2014) estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica a esses sujeitos, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação precária em relação de permanência e aprendizagem dos educandos das escolas do campo.

Embora o SOME não se assuma como uma educação do e no campo, os sujeitos que ali se encontram vivem uma realidade própria de seu dia-a-dia no campo e com características peculiares de um camponês que tira da terra a sobrevivência e seu sustento. A fim de conhecer a realidade na comunidade de Tartarugueiro, em Ponta de Pedras, a presente pesquisa oportunizou que pudéssemos enumerar as reais condições que jovens e adultos vivenciam no contexto educativo para concluir sua escolarização na Educação Básica.

Solicitados a opinar sobre as motivações que os levam a participarem do SOME, os alunos entram em consonância em suas respostas, afirmando que é para poderem participar do sistema de cotas²⁷. Desde o ano de 2013 os alunos da comunidade de Tartarugueiro que concluem o Ensino Médio estão participando do Sistema de Cotas para Remanescente de Quilombolas da UFPA, visando o ingresso em cursos de graduação. Essa novidade está movimentando a juventude local, pois os educandos ficaram mais motivados a estudarem e concluírem o Ensino Médio. Segundo o Coordenador Local (2015, não paginado) da escola pesquisada, este fato é “um grande divisor de água para os jovens da comunidade em que até os pais de alunos estão incentivando seus filhos a retornarem a estudar e assim obter outras possibilidades de continuar a estudar”.

Em relação à Estrutura e Organização do Trabalho Pedagógico do SOME, segundo alunos, algumas informações foram levantadas relacionados a esse sistema que de certa maneira acabam afetando o bom funcionamento do SOME na comunidade de Tartarugueiro. Nesse levantamento foram evidenciados alguns pontos críticos relacionados ao SOME e que devem ser mais bem estruturados, planejados e avaliados para que sua organização e estrutura estejam mais organizadas para dar melhor atenção aos alunos e o processo de ensino e aprendizagem. Os principais pontos evidenciados como críticos foram:

- a) Transporte Escolar;
- b) Infraestrutura Escolar;
- c) Energia Elétrica;
- d) Internet;
- e) Mobiliário Escolar/Carteiras;
- f) Reposição de aulas e organização de módulos;
- g) Merenda Escolar;
- h) Metodologias Inovadoras.

²⁷ Sistema de Cotas: No ano de 2012 a UFPA passou a destinar duas vagas extras destinadas a estudantes de origem quilombola em todos os cursos de graduação a partir do PS2013 (AMADOR, 2012).

Esses pontos críticos, enfatizados pelos alunos do SOME, nos remetem aos conceitos de qualidade da educação que, segundo Dourado (2009) não pode ser reduzida a rendimento escolar, nem tomada como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino. Ainda na concepção de Dourado (2009), a educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares. Assim, Silva (2008) define seis pontos importantes para a garantia dos objetivos que caracterizam e efetivam uma boa aprendizagem efetiva dos alunos. No Quadro 13 demonstra-se o que o autor define como pontos essenciais para garantir uma educação de qualidade e os pontos críticos apresentados pelos alunos do SOME na pesquisa:

Quadro 13 – Fatores que garantem qualidade na educação e resultados da pesquisa.

Qualidade na Educação Silva (2008)	Pontos críticos SOME (2014)
Dimensão socioeconômica e Cultural	
Papel do Estado	Livro Didático Merenda Escolar Energia Elétrica Carteiras Escolares Mobiliária
Condições de ensino	Infraestrutura Escolar
Gestão e organização do trabalho escolar	Reposição de aulas Organização de Módulos Professor TQQ
Formação de Professores	Metodologias inovadoras
Condições de acesso, permanência e desempenho escolar	Transporte Escolar Recursos Didáticos

Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

A partir da presente pesquisa pudemos organizar os pontos críticos do SOME e fazer uma comparação com os pontos essenciais para uma educação de qualidade, segundo Silva (2008). No Quadro 13, nota-se que o ponto referente ao Papel do Estado é o mais crítico, onde os alunos apontam pelo menos cinco quesitos em que há uma verdadeira ausência do Estado na sua responsabilidade, no que diz respeito ao ensino na comunidade pesquisada.

Ao tratarmos com os professores sobre as problemáticas vivenciadas no contexto do SOME, na comunidade de Tartarugueiro, foi possível enumerar um grande número de situações críticas que inviabilizam um ensino de qualidade e, caso não sejam sanadas com responsabilidade e rapidez, prejudicarão a proposição dos objetivos do Sistema Modular de Ensino.

Inicialmente uma professora, ao ser entrevistada e solicitada a relatar sua experiência com o SOME, revela uma grande angústia sobre o verdadeiro descaso do Poder Público para com esse sistema de ensino, segundo a professora:

Os recentes governos estaduais tratam o SOME como um verdadeiro gasto público, o que contrariamente não condiz com a realidade vivida no contexto deste sistema, e prossegue sua argumentação, se realmente o SOME fosse um gasto público as condições deste sistema seriam as melhores possíveis (AMAZONITA, 2015, não paginado).

É evidente nas falas dos professores que o Transporte Escolar é um assunto de extrema calamidade pública para os que dele necessitam para se deslocar até a escola. E é nas falas dos segmentos escolares que percebemos o grau da fragilidade desse meio de locomoção:

- a) O transporte escolar é municipalizado e existe uma única Canoa Motor que faz a busca dos alunos nas outras localidades até Tartarugueiro para estudar no SOME, porém esta canoa não é exclusiva para os alunos do SOME, neste mesma canoa também vem alunos do ensino fundamental que são da rede municipal de ensino para estudar na comunidade próxima que é Santana do Arari, o que acarreta numa superlotação e um risco para todos. Neste sentido há uma verdadeira intriga entre alunos do fundamental e do médio, pois os alunos que estudam o nível fundamental afirmam que este transporte é próprio para a rede municipal gerando desafetos e aborrecimentos nos alunos do SOME (OPALA, 2014, não paginado);
- b) Nós da comunidade queremos ter um transporte próprio para o SOME para não fique muito arriscado nossa travessia para a escola, pois nem sempre a Baía esta calma e corremos sérios riscos de afundar (TOPÁZIO, 2014, não paginado);
- c) Há também dias em que se o ensino fundamental em Santana do Arari não tem aula ou os professores faltam, temos que sair da escola para ir embora, pois esse é nosso único meio de transporte, interrompendo nossos estudos (GRANADA, 2014, não paginado).

Para os professores, a questão do transporte escolar é coisa séria e que deveria ser mais bem avaliada pela Secretaria Municipal e Estadual de Educação. Segundo uma professora:

Tem alunos que estão pagando por fora, isto é, particular para chegar à escola, e isso é injusto, pois há um programa de transporte escolar nacional, porém mal gerenciado pelos poderes públicos municipais e estaduais e ainda afetam nos estudos por há uma verdadeira redução de alunos, os quais pagam hoje mas amanhã não terão condições financeiras de acarretar com esta dívida que não é sua (DIAMANTE, 2014, não paginado).

Esses mesmos professores, em unanimidade, reclamam do transporte que utilizam para suas locomoções até as referidas escolas onde são lotados para trabalharem no SOME,

pois em comunidades pequenas não há transportes diários e são barcos de pequeno porte. No caso de Tartarugueiro as dificuldades são duplicadas, pois como afirma um professor:

Neste caso é necessário utilizarem embarcações que fazem a exportação de açaí para a capital do estado, ou seja, canoas de açaí, como são conhecidas e os riscos são grandes quanto à violência no mar por conta dos ‘piratas’ ou ‘ratos d’água’ como são conhecidos os ladrões de barcos na região marajoara (ONIX, 2014, não paginado).

A partir dos relatos anteriormente citados, verifica-se que, além de garantir o acesso à educação do campo, é necessário possibilitar um transporte seguro e em condições adequadas para que alunos cheguem à escola. Nesse contexto, Egami et al (2006), afirmam que para estudantes residentes na área rural, o transporte torna-se essencialmente importante no que diz respeito ao acesso à escola.

Segundo a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º-inciso I, trata da garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Porém, ao observarmos a disponibilidade de acesso da população do campo para chegar à escola, percebe-se que estes possuem menos acessibilidade, pois contam com transporte em péssimas condições de navegar. Desse modo, alunos do campo não têm garantida a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como determina a lei.

Para Egami et al (2006), muitas vezes, o transporte escolar gratuito fornecido pelo poder público representa a única forma da qual o aluno carente dispõe para chegar à escola. A população rural tem mais dificuldades no acesso às unidades de ensino, em geral, devido às grandes distâncias a serem percorridas. Isso se deve, principalmente, ao fato de diversas escolas se localizarem fora da área rural. Nessas circunstâncias, o transporte escolar torna-se fundamental no acesso à unidade de ensino.

No que se refere à Coordenação do SOME, professores comentaram que não há comunicação com esta instância educacional, nem em âmbito estadual e nem municipal. Assim, ficam sem apoio para a realização de suas atividades e projetos, além da resolução de suas vidas profissionais, devido passarem a maior parte de seu tempo nas localidades, lecionando, uma vez que um módulo dura 50 dias e existem comunidades em que não há contato telefônico, e o transporte para os centros urbanos é limitado.

A questão da distância, entre os anexos do SOME e os centros urbanos, traz dificuldades segundo os professores quanto à possibilidade de qualificação profissional. Para um professor, a sugestão seria:

De ter a oportunidade de realizar qualificações, curso, mini- cursos e outros nos intervalos de um módulo e outro, mas que na maioria das vezes não nos avisam de que tal evento será realizado, isto nós deixa muito desanimados, pois há de certa forma uma diferenciação nas formações continuadas para os professores dos centros urbanos e nos do SOME que sempre ficamos de fora e a nossa coordenação não nos propõe formação continuada. E também não participamos de planejamento e atualização curricular (JADE, 2015, não paginado).

A fala de uma professora do SOME revela como esta percebe esse sistema de ensino, encontrando-se “sucateado e nos traz muita desmotivação profissional e nosso alunado também fica desmotivado, pois a escola não lhe dá prazer, não há atrativo para permanecer nela, ou seja, ou melhora o sistema ou as coisas vão piorar (JADE, 2014, não paginado).

Em se tratando de módulos e lotação, os professores reconhecem esses pontos como ações divergentes com a SEDUC/PA. Em regra, um módulo é composto por 50 dias letivos, como o professor vão para o interior e retornam apenas ao final do módulo, estão encontrando dificuldades com suas lotações, as quais somente são oficializadas no seu retorno, fato que acarreta certo desconforto ao professor que nem sempre tem sua lotação no mesmo circuito. Segundo o professor:

A coordenação estadual não conhece a dinâmica para se deslocar de um interior para o outro, pois geograficamente a região amazônica é complexa, ou seja, não há respeito para com os professores do SOME. Não há uma organização e planejamento nas últimas lotações do SOME (ÁGATA, 2015, não paginado).

Se tratando da Parceria entre Estado e Prefeitura Municipal é necessário que melhorias em relação à estadia dos professores sejam providenciadas. Em relatos, o professor ao se referir sobre o alojamento, afirma que:

A casa em que hoje estamos alojados nesta comunidade não nos traz segurança, pois esta casa não tem pilares, um verdadeiro risco de desabar quando há grandes temporais. A servente que esta disponibilizada para nos auxiliar na faxina do local e preparar nossa refeição é muito boa, tendo este serviço como positivo, pois caso contrário quando chegássemos do turno da manhã ainda teríamos que fazer nossas refeições (ONIX, 2015, não paginado).

No SOME não há um planejamento anual que sirva para todos os professores em suas respectivas matérias. Para a professora de Língua Portuguesa:

Cada professor faz seu próprio material, pesquisa e se achar que é importante dar incentivo para os Exames e Concursos Nacionais leva para os alunos alguns materiais. Não é realizado um planejamento no início do ano com os professores do SOME, não temos uma semana pedagógica (DIAMANTE, 2015, não paginado).

Nesse sentido, também percebe-se que esse sistema de ensino não participa de nenhum programa nacional ou estadual em nível de ensino médio gerenciado pela SEDUC/PA. Assim como também não há quadra esportiva, laboratórios, sala de informática, os quais são espaços muito importantes para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da comunidade de Tartarugueiro.

No geral, o assunto que também ganhou destaque entre as problemáticas encontradas no contexto do SOME está relacionado à Infraestrutura. Pois alunos e professores se deparam com uma escola em péssimas condições de infraestrutura e com carência de recursos materiais e didáticos. Segundo a professora do SOME:

É inacreditável que em pleno século XXI, ainda existam escolas públicas sem a mínima condição infraestrutural, contendo salas quentes, sem iluminação e totalmente sucateadas e no interior do estado há uma coisa mais séria que é a ausência de energia elétrica, prejudicando todo um trabalho inovador para jovens que estão na flor de sua juventude prontos para acolher uma bagagem de conhecimento para a utilização no mundo que o espera seja para o mercado de trabalho ou para o ingresso a Universidade (AMAZONITA, 2015, não paginado).

Na Fotografia 22 podemos visualizar a precariedade em que se encontram as estruturas da escola, com paredes rachadas, fiação elétrica sem acabamento e telhados quebrados.

Fotografia 22 – Condições precárias do espaço escolar.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Na sequência, apresentamos a Fotografia 23 que mostra o banheiro, o pote de água e a lousa de uma sala de aula.

Fotografia 23 – Banheiro, pote de água e quadro.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Nas Fotografias 21 e 22 podemos observar as condições de descaso para com os espaços da escola em que funciona o SOME, na comunidade de Tartarugueiro, os quais não têm reparos e nem reformas desde que o prédio foi inaugurado para funcionamento. Esses fatos representam verdadeiros riscos para os segmentos da escola. É necessário fazer um destaque de como a água é deposita para o consumo dos alunos, utilizando-se um “pote de barro”.

No que se refere à merenda escolar, a distribuição torna-se irregular em decorrência da distância entre o centro urbano e a escolar pesquisada. Por vezes a merenda chega já estragada, como é o caso das frutas regionais. Na maioria a merenda não é variada, sempre vêm no cardápio suco, bolachas, massa para mingaus e sopas. Uma professora, ao referir-se à merenda escolar fez uma grave e triste reflexão:

Atualmente estamos vivendo uma crise da água quase que planetária e no Estado do Pará as gestões ainda fornecem como merenda escolar “*suco com bolacha*” que na maioria são azedos e assim necessitando de um grande volume de água e açúcar para que o aluno possa beber. E nesta localidade não há energia elétrica para gelar este suco (AMAZONITA, 2015, não paginado).

Na referida escola não há espaço adequado para guardar esses alimentos, geralmente ficando expostos no fundo de uma sala. Os materiais de limpeza são acomodados ao lado do armário de merenda escolar por falta de um armário próprio, como evidencia a Fotografia 24:

Fotografia 24 – Armário com merenda escolar e material de limpeza.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Na comunidade de Tartarugueiro não há energia elétrica, o que traz muitos transtornos para a comunidade e para a escola que, na maioria das vezes, deixa de usufruir dos poucos recursos midiáticos que possui. Nesse sentido, a Diretora afirma que:

Para podermos usar a sala multifuncional alugamos um motor a diesel, onde todos (alunos, professores, diretora e coordenador pedagógico) entram na coleta para pagar o combustível e assim termos energia elétrica. E prossegue: gostaríamos de comprar um motor com o dinheiro do PDDE, porém este recurso não é para comprar objetos que não estejam relacionados nos itens de compra. Acontece que o dinheiro do PDDE vem para a ESCOLA SEDE e a mesma não repassa nem uma resma de papel A4 para nossos alunos. Só temos material de expediente e alguns materiais para os alunos fazerem trabalhos, por conta do PDDE municipal e todos os alunos usufrui deste material, isto é, tanto os alunos da rede municipal quanto da rede estadual. Revelando assim que há uma verdadeira parceria dentro da própria escola (RUBI, 2015, não paginado).

Nessa escola alguns materiais de informática foram disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mas poucas vezes são utilizados pelos segmentos escolares por conta da ausência de energia elétrica. São computadores e máquina de impressão como mostra a Fotografia 25:

Fotografia 25 – Computadores e impressora da escola.



Fonte: A autora da pesquisa, 2015.

Mesmo sem conhecerem teoricamente o que seja uma educação de qualidade, nas observações e falas dos entrevistados é possível perceber que a educação ofertada pelo SOME na comunidade de Tartarugueiro deixa a desejar quanto ao um ensino e uma educação verdadeiramente de qualidade. Nos tópicos expostos percebe-se o descaso e a falta de compromisso dos responsáveis pela Parceria na implantação, execução e avaliação desse sistema de ensino.

Tratar a educação no meio rural sem compromisso leva à desmotivação e à falta de interesse por um estudo e, para essa comunidade, a conclusão da educação básica tornou-se um objetivo importante, pois como Remanescentes de Quilombolas passaram a ter vagas como cotistas para o ingresso ao nível superior.

Diante de exposto anteriormente e com o auxílio das entrevistas junto aos segmentos escolares do SOME em Tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA, os diálogos com esses sujeitos foram de suma importância, pois apresentaram diversas dificuldades que enfrentam no contexto pedagógico. As dificuldades relatadas apresentam-se logo de início com a partida para trabalhar durante um módulo, assim como as precárias condições de moradia e da própria escola, além da ausência de recursos pedagógicos, midiáticos e de um acompanhamento pedagógico.

Com todo o relato dessas problemáticas, as falas que testemunhamos não transpareceram a falta de compromisso com a educação de jovens e adultos que esperam ansiosos por uma educação.

4.3 Os desafios para o futuro no contexto educativo do SOME

Diante do exposto na seção anterior, pudemos conhecer a realidade em que se encontra mergulhada a escola pesquisada e, palco das ações do Estado por meio do SOME e que, infelizmente, se encontra demarcada na fala de Hage (2005, p. 122):

A Educação no meio rural amazônico, além dos indicadores de fracasso e de ser influenciada pelo modelo de escolar das grandes cidades, apresenta algumas características próprias: precárias estruturas físicas, dificuldades de transporte, longas distâncias percorridas pela comunidade escolar até chegar à escola, oferta irregular de merenda, necessidade dos estudantes trabalharem em face às precárias condições de vida no campo, falta de acompanhamento pedagógico e de formação de professores.

A realidade apresentada nos revela um grande desafio para que os objetivos do SOME sejam efetivados de acordo com a legislação vigente e que definem os parâmetros de qualidade do ensino público. Apresentando um quadro nada agradável em que se encontra a escola pesquisada, é necessária uma verdadeira intervenção pedagógica e estrutural nas condições objetivas e subjetivas no contexto escolar.

Essas problemáticas só são existentes por conta da falta de políticas públicas, em especial para as escolas do meio rural do interior do Estado do Pará. Ao nos interrogarmos sobre os pontos que interferem na qualidade de ensino e da educação e, que de certa maneira, fortalecem os descréditos que se atribuem à escola rural. Em primeiro lugar, segundo os professores, destacam-se as precárias condições em que se encontra a escola, assim como o deslocamento de docentes e alunos até a escola, com suas inadequadas condições de transporte, ausência de apoio técnico-pedagógico, ausência de material pedagógico e recursos didáticos, ou seja, uma listagem de questões que impactam na melhoria da escolarização de jovens e adultos que necessitam concluir a educação básica. Esse conjunto de questões relacionadas à precariedade do SOME traduzem verdadeiramente uma visão negativa do Sistema Modular de Ensino.

Esta pesquisa nos leva a compreender que para a melhoria da educação, no contexto escolar do SOME, serão necessárias ações coletivas dos agentes responsáveis por esse sistema de ensino, ou seja, Estado e Município precisam passar a se responsabilizar cada um por suas parcelas de compromisso para com a educação ofertada na comunidade pesquisada.

Em relação ao Ensino Médio, a partir do olhar sobre o SOME, retrata-se o quanto a educação pública, gratuita e de qualidade está distante de ser ofertada. Considerando o acesso muitas localidades do interior do Estado do Pará ainda não foram contempladas com esse

nível de ensino. A improvisação de locais para o funcionamento do SOME, a falta de compromisso por parte da parceria em que não garantem o mínimo de condições para o funcionamento do sistema, a distância da casa do aluno para escola por conta da ineficiência do transporte escolar, isolamento de professores nas referidas comunidades, são reflexos na questão da permanência de alunos, contribuindo, assim, para a desmotivação estudantil e profissional e, conseqüentemente, para péssimas relações pessoais entre os segmentos escolares.

Diante do exposto, o sucesso escolar realmente fica muito distante de ser concretizado com qualidade, como afirma Cury (2009, p. 121):

A qualidade do ensino envolve incorporação de conhecimentos que se tornaram patrimônio comum da humanidade. Essa questão da qualidade, expressa em conhecimentos básicos e consensuais, é uma herança de que novas gerações não podem se ver privada, sob a pena de a educação escolar, ao invés de ser um instrumento de igualdade social e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, tornar-se fonte de novos privilégios.

A finalização da educação básica para jovens e adultos deve ser fonte de novos privilégios, como afirma Cury (2009), pois os jovens da comunidade de Tartarugueiro, ao terem seu ensino médio concluído com qualidade, podem sonhar em cursar uma Universidade, contrariamente buscando a concretização de dias melhores e diferentes dos quais seus antepassados viveram, sob um período de verdadeira escuridão, isolamento, violência e de negação da própria vida e de seus direitos constituídos por lei.

O SOME no seu objetivo inicial procurou capacitar professores do interior do Estado para lecionarem em seus municípios de origem, isto é, fez parte da formação de uma grande geração de professores dos anos de 1980 e meados de 1990. Com um número suficiente de professores formados em Magistério e depois em outros cursos, como de Contabilidade e Administração, o SOME superou seu objetivo primordial. Com o passar dos tempos esse mesmo sistema foi utilizado para a formação de jovens e adultos em nível fundamental e médio pelos mais distintos e longínquos municípios do Estado do Pará.

Percebe-se, assim, que seu modelo de ensino por módulos tornou-se adequado, uma vez que os professores são deslocados de sua residência de origem para trabalharem nessas localidades e, ao final de quatro módulos, o aluno que não tem a opção de morar em centros urbanos pode concluir um ano de escolaridade de forma sucessiva, finalizando seus estudos na educação básica.

Porém, observou-se que esse sistema de ensino permanece isolado dentro de um grande sistema educacional que é a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), pois nas falas dos professores (os quais são nossas referências para tratar desse objeto de pesquisa) o SOME não dialoga com outras coordenações dentro da própria SEDUC/PA, ou seja, não se reconhece como Educação do Campo, com o Ensino Médio e com o Projeto Mundiar.

Durante a pesquisa fomos informados pela Coordenação do SOME/SEDUC/PA (2015), que o mesmo encontra-se sem memória, o que nos deixou impossibilitados de realizar uma pesquisa com mais dados referentes ao SOME. E, deste modo, não há relatórios que venham identificar sua história durante esses 32 anos de formação de uma parcela considerada da população do Estado do Pará.

O SOME foi regulamentado pela Lei nº 7.806/2014 (PARÁ, 2014a), fato que para esta pesquisa é um grande avanço, pois nesta lei está contida toda sua organização para as devidas referências ao sistema, isto é, para esta pesquisa é o único documento que traz todos os objetivos e fins do Sistema de Organização Modular de Ensino do Estado do Pará.

Segundo os segmentos da escola o SOME é uma oportunidade que jovens e adultos têm de concluírem atualmente a Educação Básica em localidades distantes dos centros urbanos e, por meio de suas Parcerias, deveria ser mais valorizado e estruturado para a realização da ação educativa. Sua contribuição é de extrema importância, porém, nas condições que vem sendo ofertado deixa de efetivar uma educação de qualidade a todos que necessitam dele para obter educação neste estado do Pará e neste País que se chama Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade da escola básica no Marajó representa um grande desafio para os poderes públicos em nível federal, estadual e municipal. O objetivo principal desta pesquisa voltou-se a expor e analisar as principais demandas escolares enfrentadas pelos sujeitos educacionais marajoaras, em especial pelos estudantes que buscam a efetivação de seus estudos por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME/SEDUC/PA), a partir de um caso específico na Escola de Ensino Fundamental e Médio Isolada de Tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA.

As análises realizadas em relação à legalidade do ensino por meio de leis (LDB 9.394/96 e a Lei do SOME 7.806/2014) permitem compreender que existe uma disparidade entre aquilo que a lei propõe e a vivência prática do ensino na comunidade de Tartarugueiro/PA, principalmente quanto à questão da qualidade do ensino ofertado em escolas públicas municipais e estaduais (BRASIL, 1996).

Quanto às problemáticas infraestruturais e pedagógicas do processo educativo observadas no caso selecionado, os depoimentos dos entrevistados demonstram percepções muito afinadas. Em todos os segmentos escolares, a insatisfação com o transporte escolar é unânime, pois a precariedade em que esses meios de locomoção são destinados aos alunos do interior do Estado do Pará é uma verdadeira falta de respeito com todos os que dele necessitam para ir à escola.

Nos espaços interioranos da Amazônia a questão da locomoção é realizada quase na totalidade por meio de transporte fluvial. Em relatos, os professores comentaram as reais dificuldades enfrentadas em suas idas e vindas para chegar às comunidades e trabalhar no SOME. E almejam que embarcações próprias e com segurança sejam destinadas a serviço do SOME para seus deslocamentos, a exemplo do que já acontece com os profissionais da saúde.

A garantia de acesso à educação (Ver Inciso I, artigo 3º da LDB 9.394/96) não se limita apenas à efetivação da matrícula de um aluno na escola, mas também à garantia de boas condições de deslocamento desse aluno de sua casa para a escola. Entretanto, a disponibilidade de acesso dos alunos da comunidade pesquisada é muito preocupante, pois contam com menos acessibilidade do que os alunos da cidade, uma vez que o único meio de transporte que lhes é garantido encontra-se em péssimas condições de navegar, acarretando um sério risco à vida.

Outro fator preocupante se refere às condições precárias em que se encontra a escola, reduzida a poucos espaços e com sérios problemas estruturais, em especial a ausência de uma

Biblioteca, Sala de Informática e Laboratórios. Para fragilizar mais a situação, nesse espaço não há energia elétrica, o que ocasiona vários transtornos, pois dessa maneira professores e alunos ficam a mercê de utilização de outros meios de recursos midiáticos e pedagógicos a fim de trabalhar uma metodologia diversificada e atualizada.

Nesse sentido, o Livro Didático que poderia ser um suporte prático e emergencial para a solução dos problemas citados, não está sendo distribuído para os alunos do SOME e segundo os professores, os livros que chegam à comunidade são em poucas unidades e nem sempre pertencentes à mesma editora, dificultando a distribuição para todos os alunos.

O SOME, como alternativa de escolarização para muitos jovens e adultos do interior do estado do Pará, é um sistema que precisa ser mais bem planejado pelos órgãos educacionais que lhe gerenciam. Nesta pesquisa não conseguimos obter os documentos referenciais de planejamento, execução e avaliação, ou seja, o SOME, ao completar 32 anos de existência, ainda não possui um Projeto norteador para seus objetivos e finalidades. Causando um forte impacto nos trabalhos dos professores e alunos, que na maioria deixam de planejar e projetar propostas inovadoras e atualizadas para um ensino que articule as vivências dos alunos e seu contexto.

O isolamento dos professores do SOME por conta da distância dos centros urbanos fica maior devido à ausência de um serviço técnico especializado que venha contribuir para a sua prática pedagógica, apesar da Lei nº 7. 806/2014 tratar de um serviço de um supervisor pedagógico (BRASIL, 2014). Em decorrência de um trabalho em módulos, distante da sede do município e até da capital do estado do Pará, os professores manifestam insatisfação por não terem oportunidades de aprimoramento profissional, ou seja, de poderem realizar cursos de formação continuada o que acarreta desmotivação e desatualização profissional, o que para o campo educacional significa um grave risco ao ato de ensinar em tempos de modificações constantes.

A realidade apresentada nos revela um grande desafio para que os objetivos do SOME sejam efetivados de acordo com a legislação vigente e que definem os parâmetros de qualidade do ensino público. Apresentando o quadro nada agradável em que se encontra a escola pesquisada, faz-se necessária uma verdadeira intervenção pedagógica e estrutural nas condições objetivas e subjetivas no contexto escolar do SOME.

De certa maneira e de acordo com os dados até então apresentados, fica clara a necessidade de implantação de Políticas Focais para o SOME, já estabelecidas em documentos legais, visando atender com qualidade a população que necessita de escolarização na área rural.

Essa real situação em que se encontra o contexto educativo do SOME é muito complexa e se configura com um verdadeiro desafio para todos os segmentos educativos (direção, professores, alunos e coordenação) da referida escola e isso nos leva a indicar algumas possibilidades de intervenção, como meios de solucionar as problemáticas elucidadas referentes ao SOME. A nosso ver são medidas simples, que podem ser desenvolvidas na coletividade escolar e que exprimem as expectativas de todos os envolvidos nesse contexto:

- a) Construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico (PPP) em que todos os segmentos educacionais possam participar, objetivando a construção de um currículo atualizado e que contemple as reais necessidades dos sujeitos, assim como a construção de um planejamento com estratégias metodológicas e avaliativas inovadoras;
- b) Encontros coletivos para ouvir os sujeitos e suas reais ansiedades e objetivos para a melhoria do ensino;
- c) Ressignificar o trabalho pedagógico realizado na escola, isto é, com a construção de projetos de intervenção que contemplem a vivência dos alunos;
- d) Formação permanente de professores do SOME e a efetivação de semana pedagógica no início de cada semestre;
- e) Efetivação de serviço técnico pedagógico como ferramenta de auxílio no processo de um ensino de qualidade;
- f) Ação coletiva entre as parcerias para a garantia de uma educação de qualidade no contexto do SOME;
- g) Avaliação permanente das ações realizadas no SOME para a efetivação de um processo de ensino aprendizagem efetivo e atualizado de acordo com a realidade dos alunos.

Portanto, concluímos que não há fórmula mágica, tampouco pessoas com superpoderes para resolver todas as necessidades demandadas pelos sujeitos educacionais marajoaras, em particular os da comunidade Tartarugueiro, em Ponta de Pedras. O que advogamos aqui é que os nossos dirigentes (federal, estadual e municipal) implementem ações voltadas à essas questões, bem como tenham a capacidade de compreensão dos graves problemas enfrentados por professores, alunos, diretores e pessoal de apoio das escolas localizadas no campo amazônico. Por outro lado, as comunidades locais precisam se organizar e promover movimentos no sentido de cobrar dos poderes constituídos que seja

efetivamente oferecida uma educação de pública, gratuita e de qualidade para todos os brasileiros, inclusive e principalmente, para todos aqueles e aquelas afastados dos centros urbanos.

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, José Carlos. **O educador a caminho da roça**: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural. Campo Grande: Imprensa Universitária. 1986.

AMADOR, Zélia. UFPA cria sistema de cotas para quilombolas no Pará. Depoimento: [ago. 2012]. **G1-Pará**. Disponível em: <<http://g1.Globo.com/pa/para/noticia/2012/08/ufpa-cria-sistema-de-cotas-para-quilombolas-no-para.html>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

AMAZÔNIA de A a Z. **Baía de Marajó**. [2015]. Disponível em: <<http://www.portalamazonia.com.br/secao/amazoniadeaz/interna.php?id=28>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARTHOS JÚNIOR, Francisco. Canoa. **Dicionário InFormal**, [S.l.], 27 set. 2009. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/canoa/>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do Ensino na escola pública**. Brasília, DF: Liber Livros, 2006.

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Travessias**, Paraná, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2009.

BEZERRO NETO, José Maria. **Escravidão negra na Amazônia** (séculoXVII- XIX). Belém: Paka-Tatu, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade do Brasil-UAB. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 06 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Curso PDDE**. 5. ed. atual. Brasília, DF: MEC; FNDE, 2013. Disponível em: <<http://cursos.fnde.gov.br/mdl07/pdf/ParteInicialdoCurso.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB**: apresentação. Brasília, DF, [2015]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024compilado.htm>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 3 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540compilada.htm>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 18 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional da Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm>. Acesso em: 3 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 28 out. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm>. Acesso em: 18 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº 15/1998. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 3 jun. 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015. A

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, n. 195, p. 52, 13 out. 2009b. Disponível em: <http://educacaointegral.me.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 jun. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002. Seção 1. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4533.pdf>>. Acesso em: 14 jul 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 24, de 16 de agosto de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 17 ago. 2010. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000024&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 6 jul. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, MEC; SEB, 2015. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/pnaic_gestores.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2015.

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. **Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências e Sociais de Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-303, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a14.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da Educação em Debate. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 22. p. 5-36, 2000. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2215/2173>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CARDOSO, Eliane. Sistema Modular de Ensino apresenta projetos na Feira do Livro. **Agência Pará de Notícias**, Belém, 2 maio 2013. Disponível em: <http://177.74.2.17/noticia.asp?id_ver=124107>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CARNEIRO NETO, Eládio Delfino. Aniversário SOME: trinta e três anos de histórias. **Modular Notícias**, Belém, 15 abr. 2013. Disponível em: <<http://modularnoticiassomeepolo.desantarem.blogspot.com.br/2013/04/aniversario-some.html>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

CARVALHO, Doris de Queiroz. **Bibliotecas escolares**: manual de organização e funcionamento. Rio de Janeiro: FENAME: Dep. de Ensino Médio, 1972.

CARVALHO, Paulo P. de. Capela de Sant'Ana. **Panoramio**, Marajó, 29 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.panoramio.com/photo/69309011>>. Acesso em: 3 set. 2015.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida; BARRETO, Edna Abreu. O ensino médio no estado do Pará segundo as estatísticas oficiais: os impasses das políticas públicas educacionais e os desafios para o século XXI. **Paper do NAEA**, Belém, n. 122, ago. 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis et al. Educação Básica de Qualidade, Desafios e preposições para o novo PNE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 109-121, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/72/64>>. Acesso em: 10 out. 2014.

COIMBRA, Carmen. Ponta de Pedras. **Floresta Água do Norte**, Belém, [2014]. Disponível em: <<http://www.florestaaguadonorte.com.br/galeria-de-fotos-novembro-dezembro/praias/ponta-de-pedras/>>. Acesso em: 20 out. 2014.

COSTA, Ana Sheila Fernandes; AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria Souza. Educação básica no Brasil: políticas públicas de qualidade. **Práxis Educacional**: Dossiê Temático - Políticas Públicas em Educação. Vitória da Conquista, v. 7, n. 11, p. 73-93, jun./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/711/678>>. Acesso em: 10 out. 2014.

COSTA, Sabrina Campos. **O planejamento do uso turístico de sítios arqueológicos**: o patrimônio arqueológico de Santana e Tartarugueiro. 2008. 60 f. Monografia (Especialização em Arqueologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/ea000820.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro didático como assistência ao estudante. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.

DECLARAÇÃO final: por uma política pública de educação do campo. In: CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia. **Anais...** Luziânia, 2004. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JHqxKjbJwboJ:www.cnbb.org.br/documento_geral/IIConferenciaNacPorUmaEducCampo.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=opera>. Acesso em: 20 set. 2014.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da **Metodologia Científica**. Campina Grande: UEPB, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

EGAMI, Cintia Yumiko et al. **Panorama das políticas públicas do transporte escolar rural**. Brasília, DF: CEFTRU, 2006.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso de qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (Ciências sociais da educação).

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. **Apresentação**. n. 2, p. 3-4, jul./dez. 1990. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2386/2335>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

FICAGNA, Marisa Fracalossi; ORTH, Miguel Alfredo. Educação para um novo cidadão: construindo possibilidades ou relações entre a teoria e a prática. In: ANDREOLA, Balduino Antonio et al. (Org.). **Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 247-259.

FIEL, Rodrigo. Novas lutas: os desafios de quilombolas no ensino superior. **Diário online**, Belém, 2015. Disponível em: <http://www.diarioonline.com.br:82/especial/quilomboas/index.php>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Perspectivas Sociais e Políticas de Formação de Nível Médio: Avanços e Entraves nas suas modalidades**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Identidade do Ensino Médio. **Salto para o Futuro**, Brasília, DF 24 nov. 2009. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=EFCB074133146BC605812BBD1D872440?idInterview=8364>>. Acesso em: 10 set. 2014.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **PAR: apresentação**. Brasília, DF, [2015]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

GADELHA, Dilermando. Escola ativa capacita professores. **Jornal Beira do Rio**, Belém, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2011/128-edicao-96-agosto/1228-escola-ativa-capacita-professores>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1991.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 3., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. (Cadernos de formação, 5).

GIORGI, Cristiano Amaral G. di; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática popular. **Série Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 30, p. 305-323, jul./dez. 2010.

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. A construção do tema da qualidade da educação no Brasil. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPAE, 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

_____. Movimentos Sociais do Campo e Educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 133-150, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14244/198271991018>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Perspectivas do Paradigma de (Multi) seriação como referência para a constituição de escolas Públicas do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFICA E ESTATÍSTICA. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**: Pará. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=15>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

JORNAL AMAZÔNIA. **Pior ensino médio é do Pará**. Brasília, DF, ano XIII, nº 5.074, 15 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.orm.com.br/amazoniajornal/interna/default.asp?modulo=222&codigo=604467>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAIA, Juliana Capra. Apresentação em Disciplina: Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago Marajó. **Cadernos da Juliana Capra**, Brasília, DF, 28 set. 2012. Disponível em: <<http://cadernosdajuliana.blogspot.com.br/2012/09/esquema-de-leitura-plano-de.html>>. Acesso em: 4 out. 2014.

MALATO, Cristiano. Farol na Entrada do Rio Marajó-Açu - Ponta de Pedras-PA. **Panoramio**, Marajó, 5 fev. 2010. Disponível em: <<http://www.panoramio.com/photo/14382643>>. Acesso em: 3 set. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARSCHNER, Walter. Lutando e Ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Interações**, Campos Grande, v. 12, n. 1, p. 41-45. jun./jul. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/inter/v12n1/05.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: Perspectivas para a Universalização. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231- 251, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a05v31n84.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção temas sociais).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Indicadores da qualidade na educação**. 3. ed. ampl. São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/IQE2007.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

_____. **Projeto de Lei nº 2010**. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **PDDE Interativo**. Brasília, DF, [2015a]. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/pde-interativo>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

_____. **Projovem Campo: Saberes da Terra**. Brasília, DF, [2015b]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

_____. **Pró-Letramento:** apresentação. Brasília, DF, [2015c]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

_____. **Programa Mais Educação:** apresentação. Brasília, DF, [2015d]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 abr. 2015.

MODESTO, N. **Comunidade de Santana do Arari**. Ponta de Pedras: EMEIF, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. ampl. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

OLIVEIRA, Rosivânia Maciel. **Elementos Administrativos Pedagógicos do SOME nas percepções de seus atores**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10. ed. rev. ampl. Campinas: Papirus, 2004. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

PARÁ. **Caderno de elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos**. Belém: SEDUC, 2008a.

PARÁ. Fundação Educacional do Estado do Pará. **Sistema de Organização Modular de Ensino Superior**: interiorização. Belém, 1980.

PARÁ. Governo do Estado. **Projeto Alvorada**. Belém, 2006.

_____. Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Pará**, Belém, Poder Executivo, ano CXXIV, n. 32.63230, p. 5-6, 30 abr. 2014a. Caderno 1. Disponível em: <<http://www.ioepa.com.br/diarios/2014/04/30.04.caderno.01.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

_____. Portaria nº 098/95. **Histórico da escola estadual Ester Mouta**. Ponta de Pedras: EEFEF. Ester Mouta, 2014b.

_____. Secretaria de Estado Educação. **O ensino médio integrado no Pará como política pública**: documento base. Belém: SEDUC, 2008b. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/Arquivos/TarefaLink/303.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERUCCHI, Valmira. A importância da biblioteca nas escolas municipais de Criciúma – Santa Catarina. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 80-97, 1999. Disponível em: <<http://revista.acb.org.br/racb/article/view/341/404>>. Acesso em: 20 set. 2014.

PIRES, Ângela Maria. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção educação em direitos humanos, 4).

QUEIROZ, Aldeíse Gomes; TADEUCCI, Marilsa Sá Rodrigues. O Sistema Modular de Ensino no Estado do PARÁ: contribuições para o desenvolvimento educacional para o município de Abaetetuba. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 9., 2010, Paraíba. **Anais...** Paraíba: Univap, 2010. p. 1-4. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/0677_0391_01.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. Desenvolvimento de coleção na biblioteca escolar: uma contribuição à formação crítica sócio-cultural do educando. **Transinformação**, São Paulo, v. 6, n.1-3, p. 60-73, jan./ dez.1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROSSI, Rafael; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. Paulo Freire e Educação do Campo: da invasão à ocupação cultural para a liberdade. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, v. 9, n. 17, p. 652-671, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/23424/14401>>. Acesso em: 10 out. 2014.

SANTANA, Miriam Ilza. **Sesmarias**. [S.l]: Infoescola, [2015]. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/sesmarias/>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010, Laranjeiras. **Anais...** Laranjeira: UFS, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. A Educação e as Transformações da Sociedade. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes** Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 101-112, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/550/549>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Dados estatísticos das escolas municipais/ano: 2014**. Ponta de Pedras: SEMED, 2015a.

_____. **Lei Municipal nº 580, de 17 de junho de 2015.** Plano decenal de educação/2015-2025. Ponta de Pedras: SEMED, 2015b.

_____. **Relatórios de matrículas para o SOME, na EEEFM Drª Ester Mouta:** 2007. Ponta de Pedras: SEMED, 2007.

_____. **Relatórios de matrículas para o SOME, na EEEFM Drª Ester Mouta:** 2015. Ponta de Pedras: SEMED, 2015c.

_____. **Relatório Educacional:** 2008. Ponta de Pedras: SEMED, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico:** diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNIFICADOS. **Pedras preciosas.** [2015]. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/pedras-preciosas/>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SILVA, Drielly Larissa dos Santos. Universalização do ensino médio. **Portal Educação**, Campo Grande, 26 out. 2012. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/20588/universalizacao-do-ensino-medio#ixzz2awhrxINf>>. Acesso em: 10 jul 2014.

SILVA, G. **Metodologia Científica.** Belém: CCSE, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p.111-123, 2001. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2071/1723>>. Acesso em: 15 out. 2014.

SOUZA, Rose Keila Melo de; COSTA, Keyla Soares da. O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon. **Educação online**, São Paulo, 31 jan. 2004. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=299:o-aspecto-socio-afetivo-no-processo-ensino-aprendizagem-na-visao-de-piaget-vygotsky-e-wallon&catid=4:educacao&Itemid=15>. Acesso em: 24 abr. 2015.

TAVARES NETO, J. G. et al. **Estudo diagnóstico do Sistema Modular de Ensino – SOME.** Belém: SEDUC; DEME, 2000.

TUCCI, Nelso. Instituto Natura distribui livros e materiais do Projeto TRILHAS nas escolas de Educação Infantil do Rio de Janeiro. **Plurale em site**, Rio de Janeiro, 6 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.plurale.com.br/site/noticias-detalhes.php?cod=13214&codSecao=17>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **Antropologia:** o homem e a cultura. Petrópolis: Vozes, 1991.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (Org.). **Sociologia da Educação.** Curitiba: Ibpx, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VENTURA, Magda; CARLOMAGNO, Therezinha. **Prática de ensino 2 para Licenciaturas**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

**APÊNDICE A – O SOME NA COMUNIDADE DE TARTARUGUEIRO EM PONTA
DE PEDRAS- PA: ENTRE O LEGAL E O REAL OBSERVADO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES, DIRETORES E COORDENADOR

Idade:

Formação:

Tempo de atuação:

Função:

- 1) O que você entende por qualidade de ensino?
- 2) Você acha que o SOME trabalha com uma educação de qualidade?
- 3) Como você avalia a infraestrutura da escola em funciona o SOME?
- 4) Você tem conhecimento da lei que regulamenta e organiza o SOME (lei nº 7. 806/2014)?
- 5) Você conhece algum indicador da qualidade da educação?
- 6) Quais indicadores são pontos fortes na realidade desta escola?

Como você avalia o SOME e de que maneira este vem contribuindo para os objetivos dos alunos que participam deste programa?

**APÊNDICE B – O SOME NA COMUNIDADE DE TARTARUGUEIRO EM PONTA
DE PEDRAS- PA: ENTRE O LEGAL E O REAL OBSERVADO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA: ALUNOS

Idade:

Série:

- 1) O que você entende por qualidade de ensino?
- 2) Você acha que o SOME trabalha com uma educação de qualidade?
- 3) Como você avalia a infraestrutura da escola em que você estuda?
- 4) Você tem conhecimento da lei que regulamenta e organiza o SOME (lei nº 7. 806/2014)?
- 5) Você conhece algum indicador da qualidade da educação?
- 6) Quais indicadores são pontos fortes na realidade desta escola?
- 7) Como você avalia o SOME e de que maneira este vem contribuindo para os objetivos futuros?

**APÊNDICE C – SOME NA COMUNIDADE DE TARTARUGUEIRO EM PONTA DE
PEDRAS – PA: ENTRE O LEGAL E O REAL OBSERVADO.**

QUESTIONÁRIO: ALUNOS

1) Perfil:

Idade:

Gênero: Masculino () Feminino ()

2) Percepção sobre o ensino médio, o SOME e a qualidade da educação:

2.1) O que você considera a principal função da formação do Ensino Médio?

- () Preparatório para o Vestibular
- () Uma possibilidade de ingresso do jovem ao mercado de trabalho/profissionalização
- () Uma contribuição para o processo de conquistas dos objetivos pessoais, sociais e políticos e ambientais, incluindo o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
- () Nenhuma das alternativas.

2.2) Você participa de atividades interessantes na escola de Ensino Médio?

- () Sim
- () Não

Cite:

2.3) 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:

2.4) 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.

2.5) Em sua opinião o SOME oferece uma educação de qualidade?

- ☐ Sim
- ☐ Não

2.6) Quais são as dimensões (qualidade da educação) mais positivas na educação que você recebe no SOME:

- ☐ Ambiente educativo
- ☐ Práticas pedagógicas e avaliação
- ☐ Ensino e aprendizagem da leitura e escrita
- ☐ Gestão escolar democrática
- ☐ Formação e condições de trabalho de professores
- ☐ Ambiente físico escolar
- ☐ Acesso, permanência escolar e sucesso escolar

Comente sobre uma dimensão que você acha que deveria ser mais bem trabalhada na sua escola:
