UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação

JOÃO MARCELINO PANTOJA RODRIGUES

NO ESPELHO DO RIO O QUE REFLETE E O QUE "SOME"?

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará

Belém – PA
2016

JOÃO MARCELINO PANTOJA RODRIGUES

NO ESPELHO DO RIO O QUE REFLETE E O QUE "SOME"?

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará

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

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

Belém – PA
2016

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

Rodrigues, João Marcelino Pantoja, 1984-
No espelho do rio o que reflete e o que "SOME"?: O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará / João Marcelino Pantoja Rodrigues. - 2016.

Orientador: Gilmar Pereira da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

1. Educação e Estado - Breves (PA). 2. Educação rural - Breves (PA). 3. Ensino médio - Breves (PA). 4. Juventude rural - Breves (PA). 5. Pará. Secretaria de Educação. Sistema de Organização Modular de Ensino. I. Título.

CDD 22. ed. 379.8115

JOÃO MARCELINO PANTOJA RODRIGUES

NO ESPELHO DO RIO O QUE REFLETE E O QUE "SOME"?

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará

.

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

Aprovada em: 14/03/2016

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Orientador - ICED/UFPA

Prof.ª Dra. Marilena Loureiro da Silva
Examinador Interno- ICED/UFPA

Prof.ª Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Examinador Externo – UEPA

Ao Deus Supremo, por Sua Infinita Bondade.
À minha amada mãe, Sra. Raimunda Pantoja Rodrigues, força motriz de minha caminhada.
Ao meu amado pai, Sr. José Leão Rodrigues (*in memoriam*), sujeito que foi capaz de compreender a essência da Pedagogia, mesmo sem nunca ter entrado em uma universidade.
Aos sujeitos que constroem e se reconstroem diuturnamente na experiência do SOME, no estado do Pará, particularmente os jovens da vila Mainardi, meio rural do município de Breves que, como tantos outros, enfrentam as mais brutas adversidades para ter garantido o exercício de seu direito à educação e, assim, levar adiante seus projetos de vida.
Aos meus demais familiares e amigos, fundantes na construção do que sou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por todo o amor e apoio incondicionais a mim concedidos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva, pela figura exemplarmente humana que é, cujo conhecimento, profissionalismo, cordialidade e humor, me fazem acreditar que é possível fazer ciência sem abrir mão de um sincero e constante sorriso no rosto.

Aos jovens egressos do SOME na vila Mainardi, que aceitaram o convite e concederam as entrevistas que contribuíram decisivamente na construção deste trabalho.

Ao Campus Universitário do Marajó – Breves, da Universidade Federal do Pará, onde encontrei novos horizontes para a minha formação, atuação profissional e, portanto, para a vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/ UFPA, pela oportunidade de descobrir e enveredar por novas trilhas do conhecimento, alertando-me que é sempre possível ir mais adiante. Neste ínterim agradeço em especial, além de meu já citado orientador, aos professores e professoras do Programa com os quais tive contato mais direto e privilegiados momentos de aprendizado: Ney Cristina, Marilena Loureiro, Rosana Gemaque, Dalva Valente, Ronaldo Araújo, Doriedson Rodrigues, Salomão Hage, Benedito Ferreira.

À professora Ivanilde Apoluceno que mui gentilmente aceitou o convite para a composição da banca ao lado da professora Marilena Loureiro, e, com seu conhecimento e talento, muito contribuiu para o resultado socializado ao longo destas páginas.

Aos colegas de turma do mestrado, pelos laços fraternos construídos nesta empreitada formativa, mostrando, uma vez mais, que coletivamente aprendemos muito mais do que teoria: construímos a imensurável alegria de conviver e compartilhar.

Aos amigos Maria Dias e Fabio Marcelus, que me colocaram em contato com alguns jovens egressos do SOME na vila Mainardi, com os quais pude contar como interlocutores na pesquisa.

A todos os meus amigos que compreenderam e compreendem minhas ausências em momentos de socialização.

A quem mais a ingrata limitação da memória e inescapável necessidade de concisão textual tenham me induzido à omissão nestas linhas, meu sincero muito obrigado.

"Porque cada um, independente das habilitações que tenha, ao menos uma vez na vida fez ou disse coisas muito acima da sua natureza e condição, e se a essas pessoas pudéssemos retirar do quotidiano pardo em que vão perdendo os contornos, ou elas a si próprias se retirassem de malhas e prisões, quantas mais maravilhas seriam capazes de obrar, que pedaços de conhecimento profundo poderiam comunicar, porque cada um de nós sabe infinitamente mais do que julga e cada um dos outros infinitamente mais do que neles aceitamos reconhecer."

(José Saramago – A jangada de Pedra, 1986)

RESUMO

O trabalho analisa, a partir das percepções de egressos do ensino médio, contribuições e limitações do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na formação educacional de jovens do meio rural do município de Breves – Pará, perante as necessidades e expectativas dessa população jovem. A pesquisa, ancorada em uma base qualitativa, teve como lócus a vila Mainardi, comunidade pioneira na oferta do SOME no meio rural brevense. Como principal instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, cujos dados foram tratados à luz da análise temática de conteúdo. Os resultados oriundos desse trabalho de campo foram confrontados com o aporte suscitado nas discussões em torno dos eixos teóricos centrais da pesquisa, quais sejam: *Sistema de Organização Modular de Ensino*, *Ensino Médio*, *Juventude* (e, em particular, *juventude do campo*) e *Educação do Campo*. A referência epistemológica para a investigação foi buscada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, especialmente as categorias da *contradição*, *totalidade* e *historicidade*, por se acreditar que tais referências permitem uma análise que pode ultrapassar a mera constatação descritiva dos fatos e adentrar na trama de relações que fazem o objeto de estudo se manifestar de determinada forma, dentro das condicionalidades históricas na qual se forja sua essência. Assim, os desdobramentos do esforço investigativo levado a efeito com esse delineamento apontaram limitações centrais do SOME, dentre elas: o descumprimento do calendário escolar; a dificuldade de garantir a permanência do aluno no ensino médio; o sentimento de exclusão desencadeado por fatores relacionados, por exemplo, à fragilidade infraestrutural e à forma de organização do sistema; a inadequação do sistema à realidade do jovem do campo; a inadequação do acompanhamento pedagógico e administrativo. Tais limitações revelam que o SOME reproduz o dualismo que perpassa historicamente o ensino médio, ao transplantar fragmentariamente para o campo um modelo citadino de ensino, sem buscar contemplar as especificidades do local e do público a quem se destina, caracterizando uma ausência de identidade pedagógica própria. Por outro lado, ao mesmo tempo em que mostraram o descompasso da experiência somista em relação às necessidades formativas e expectativas da juventude campesina quanto ao ensino médio, as contradições da realidade estudada fizeram emergir elementos que apontaram para a afirmação da importante contribuição do SOME como única alternativa viável de acesso ao ensino médio para grande parcela desse público, revelando uma dimensão includente do sistema mesmo em meio à fragilidade com que é implementado, o que fica evidenciado, por exemplo, com o ingresso cada vez mais constante no ensino superior, de jovens egressos do sistema modular de ensino, abrindo a esses sujeitos novas perspectivas de formação e inserção social que, sem o SOME, dificilmente teriam condições de ser, sequer, projetadas.

Palavras-chave: Sistema de Organização Modular de Ensino; Ensino Médio; Juventude do Campo; Educação do Campo.

ABSTRACT

This paper analyzes, through perceptions of high school graduates, the contributions and limitations of Modular Teaching Organization System (MTOS) in educational training of youth in rural areas of the municipality of Breves - Para, in regards to the needs and expectations of its young population. The research, anchored on a qualitative basis, had the locus on Mainardi village, a pioneer community in accepting MTOS in the region. As the primary data collection semi-structured interviews were used and data was treated in the light of the thematic content analysis. The results that came from the field research were faced with the contribution raised in discussions around the central theoretical axis of research, namely: Modular Teaching Organization System, High School, Youth (and, in particular, rural youth) and Rural Education. The epistemological reference for the research was sought in the assumptions of historical and dialectical materialism, especially the categories of contradiction, totality and historicity of believing that such references allow an analysis which exceeds the mere descriptive statement of the facts and into the web of relationships that make the object of study manifest in a certain way, within the historic conditionalities in which it creates its essence. Thus, the developments of the investigative effort carried out with this design pointed central limitations of MTOS, among them: the failure of the school calendar; the difficulty of ensuring the permanence of the student in high school; the feeling of exclusion triggered by factors relating to, for example, the infrastructural weaknesses and the organization of the system; the inadequacy of the system with regards to the reality of the rural youth; the inadequacy of the educational and administrative monitoring. These limitations reveal that MTOS plays the dualism that historically is within high school, when transplanting piecemeal to the country a city model of teaching, without seeking to address the specificities of the local and the public to whom it is intended, featuring a lack of its own pedagogical identity. On the other hand, while showing the mismatch of a MTOS-ian experience regarding training needs and expectations of rural youth on the high school, the contradictions of reality studied brought about elements that pointed to the necessity of the important MTOS contribution as the only viable alternative access to secondary education for a large portion of this audience, revealing an inclusive dimension of the system even in the midst of the fragility with which it is implemented, which is evidenced, for example, with the ever increasing admission in higher education, of the youth from the modular system of education, opening to them new perspectives of education and social inclusion, that without MTOS would hardly be able to come about.

Keywords: Modular Teaching Organization System; High school; Rural Youth; Rural Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 11
PROBLEMA 18
HIPÓTESE 18
QUESTÕES NORTEADORAS 19
OBJETIVOS 19
ESTRUTURA DO TRABALHO 19

CAPÍTULO I – CONTEXTO DA PESQUISA. 21
1.1 O MARAJÓ: UMA VISÃO PANORÂMICA 25
1.2 O MUNICÍPIO DE BREVES: ALGUNS BREVES ASPECTOS 32
1.3 A VILA MAINARDI COMO LÓCUS DA PESQUISA 39

CAPÍTULO II – CAMINHOS DA PESQUISA 47
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 47
2.2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA 49
2.3 CATEGORIAS ANALÍTICAS 52
2.3.1. Contradição. 52
2.3.2 Totalidade 54
2.3.3 Historicidade.. 55
2.4 O CICLO DA PESQUISA 56
2.4.1 Fase exploratória. 57
2.4.2 Trabalho de campo. 57
2.4.2.1 Instrumentos de coleta de dados 57
2.4.2.2 Amostragem e critérios de seleção dos sujeitos interlocutores 60
2.4.3 Análise e tratamento do material empírico e documental. 60

CAPÍTULO III – ENSINO MÉDIO, "SOME" E EDUCAÇÃO PARA OS JOVENS DO CAMPO: CONVERGÊNCIA OU FRAGMENTAÇÃO? 63
3.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA DUAL 64
3.2 O “SOME” E A EDUCAÇÃO PARA A JUVENTUDE DO CAMPO 72
3.2.1 Visão geral do sistema modular 72
3.2.2 Um ensino médio da cidade transplantado para o campo? 76
3.3 A EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPO NO BRASIL: ELEMENTOS DE UM CHOQUE DE PARADIGMAS 80
3.4 O JOVEM COMO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO 84
3.4.1 A juventude do campo 88

CAPÍTULO IV – O QUE REFLETE E O QUE "SOME"? A ÓTICA DOS EGRESSOS SOBRE O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO. 91
4.1 OS INTERLOCUTORES: IMPRESSÕES SOBRE SEU PERFIL 93
4.2 O QUE REFLETE E O QUE “SOME”: A ANÁLISE TEMÁTICA 94
4.2.1 Se o professor “some”: o descumprimento do calendário escolar. 97
4.2.2 Se o aluno “some”: o desafio da permanência escolar. 100
4.2.3 O sentimento de inclusão/ exclusão discente. 104
4.2.4 A inadequação à realidade do jovem do campo. 109
4.2.5 A inadequação do acompanhamento pedagógico e administrativo 111
4.2.6 O SOME e a função dual do ensino médio 114

4.2.7 O SOME e a migração rural-urbana discente 116

5. CONCLUSÃO. 119

REFERÊNCIAS 127

APÊNDICE A 135
APÊNDICE B 137

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo o Sistema de Organização Modular de Ensino – "SOME", política educacional estabelecida no estado do Pará no princípio da década de 1980 com o intuito de levar a educação pública, especialmente o ensino médio, às populações do interior do estado não atendidas pela oferta regular.

O foco de nossa inquietação se volta para os jovens egressos[1] desse sistema no ensino médio no município de Breves, mais especificamente na vila Mainardi, localidade pioneira de tal oferta no meio rural brevense, e que constitui o lócus da pesquisa. A partir da ótica desses sujeitos, buscamos compreender e analisar as contribuições e limitações do processo formativo do ensino médio experienciado no SOME.

O crescimento da oferta educacional no âmbito do sistema modular, ao longo das três últimas décadas, é evidenciado em dados oficiais, como o "Mapa Exclusão Social do Estado do Pará 2013" (Idesp[2], 2014, p. 24), que registra a presença do SOME em 444 (quatrocentos e quarenta e quatro) localidades de 98 (noventa e oito) municípios do estado, dando uma dimensão do seu alcance nos dias atuais.

Ao longo desse período, o SOME tem acumulado êxitos, por um lado – ao alcançar parcelas da população que dificilmente seriam atendidas pela oferta regular – e dilemas, por outro – ao não solucionar problemas crônicos que têm se reproduzido desde os primórdios do sistema, como a questão infraestrutural e organizativa.

Embora a política tenha sido implantada em seus primórdios nas sedes urbanas de alguns municípios do interior do Pará, como Nova Timboteua e Igarapé-Miri (OLIVEIRA, R. 2010), foi no meio rural que se expandiu e se consolidou nas últimas décadas em território paraense.

Sua regulamentação ocorreu no mês de abril de 2014, quando foi sancionada a Lei Estadual nº. 7.806, que dispõe sobre sua regulamentação e funcionamento. Embora esse dispositivo legal não seja o foco de nossa preocupação neste trabalho, acreditamos que ele não deve deixar de ser mencionado nas reflexões sobre o sistema modular, por se tratar de um documento norteador de referência legal no que tange a essesistema.

---

[1]O dicionário da língua portuguesa Aurélio (2000, p. 251) define egresso como aquele "1. Que saiu, se afastou.". Para o efeito deste trabalho, consideramos como alunos egressos aqueles que: 1. Concluíram o ensino médio no SOME; 2. Evadiram; 3. Foram transferidos para outra unidade de ensino ou modalidade de oferta.

[2] Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará (Idesp), que no ano de 2015 passou a denominar-se Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (Fapespa).

A expansão progressiva da política e sua importância estratégica no âmbito educacional paraense tem despertado a atenção de pesquisadores como Silva, Barros e Oliveira (2014), Brayner (2013), Queiroz (2010), e Oliveira, R. M. (2010), para citar alguns, que passaram a se debruçar sobre a temática e levaram a discussão ao meio acadêmico. Não obstante, apesar desse esforço, percebemos que a produção em torno da questão é ainda incipiente, ensejando a continuidade e ampliação das pesquisas, com a diversificação dos ângulos de análise.

Foi pensando nisso, considerando a relevância social e acadêmica da temática, justificada pelo expressivo alcance da política a nível estadual desde que surgiu e, ainda, a experiência que obtivemos na coordenação regional do SOME no âmbito da 13ª URE – Unidade Regional de Educação, da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/ Pará, no ano de 2009, que nos propusemos a contribuir com a temática.

Na ocasião, com lotação no cargo de técnico em educação, na sede da unidade regional, no município de Breves, nos deparamos com a complexidade de um sistema peculiarmente contraditório: o SOME, objeto de severas críticas por parte de professores e alunos com os quais mantivemos contato na condição de coordenação regional, era o mesmo sistema que tinha sua permanência defendida por estes mesmos sujeitos como a política então garantidora de acesso aos jovens do meio rural ao ensino médio em suas comunidades.

À complexidade do sistema se juntava a do contexto no qual nos víamos inseridos, visto que além de Breves, a 13ª URE mantinha (e ainda mantém) sob sua jurisdição outros oito municípios do Marajó[3], quais sejam: Anajás, Bagre, Curralinho, Portel, Melgaço, Gurupá, Chaves e Afuá. As grandes distâncias entre alguns desses municípios e a sede da URE (a viagem Breves-Anajás por exemplo, é mais longa do que a realizada entre Breves e Belém, chegando a ultrapassar quinze horas de duração), bem como as dificuldades de comunicação (oriundas, sobretudo, das fragilidades da conexão via internet e dos sistemas de telefonia fixa e móvel) junto aos gestores responsáveis pela condução do ensino médio nos respectivos municípios, dentre outros fatores, constituem fortes entraves à gestão do sistema modular na região.

Exemplo bem simbólico da situação era o caso do município de Anajás: a Escola Estadual Rui Barbosa, única unidade de ensino médio no município, que era também a escola

[3] De acordo com Cristo (2007, p. 41),o termo “Marajó” deriva do topônimo indígena tupi, *imbara-yo*, que significa “barreiras do mar”.

sede[4] do SOME, não possuía linha telefônica em funcionamento, e a conexão de internet praticamente não funcionava. Como na época inexistia serviço de telefonia móvel na cidade, a forma de entrar em contato com a direção da escola era ligando para um telefone público ("orelhão") situado em uma rua próxima. Era preciso contar com a sorte de que alguém passasse pelo local nesse exato momento, e se propusesse não só a atender o telefone, como também a ir na escola chamar o diretor para nos atender. Enquanto aguardávamos o retorno do sujeito, ficávamos torcendo para que o diretor estivesse na escola e que a ligação não caísse. Evidentemente, essa conjugação de fatores quase sempre tornava necessária uma série de ligações para que pudéssemos ter êxito.

Obviamente, este fato é apenas um dos inúmeros exemplos representativos do desafio que é fazer educação pública no país e, em particular, nas regiões Norte e Nordeste, as mais afetadas pela herança colonialista que concorre para a enorme dívida social acumulada historicamente no Brasil, como nos diz Castro,

> Na realidade, o exame da série histórica dos principais indicadores educacionais parte de uma situação extremamente desigual entre as regiões brasileiras. Como a evolução desses indicadores não se deu de forma homogênea nem seguiu a mesma dinâmica em todas as regiões, a tendência foi naturalmente ampliar a distância entre os estados mais desenvolvidos do Sul e do Sudeste e os estados mais pobres do Norte e, sobretudo, do Nordeste. (2000, p. 428)

Quando se trata de políticas direcionadas às populações do campo, a questão se mostra ainda mais delicada, dado que o modo de produção capitalista, ao manter o meio rural afastado de sua órbita de prioridades, tem segregado historicamente tais populações ao firmar o meio urbano-industrial como núcleo estratégico do grande capital. Tal característica de funcionamento concorre para a relegação do campo a uma espécie de anexo da cidade, com importância esmaecida na dinâmica social. Os reflexos dessa lógica no plano educacional são inequívocos, conforme argumentam Damasceno e Beserra:

> [...] é importante chamar atenção para o fato de que a própria idéia da universalização da educação é decorrente da universalização da demanda do mercado de trabalho por um nível mínimo de educação/especialização. Não sendo um requisito para o trabalho rural e, nesse caso, indispensável para a reprodução do capital, a educação rural é negligenciada. Já do ponto de vista da prioridade a programas de educação rural, sempre valeu aquela idéia que um dia Darcy Ribeiro defendeu a respeito da educação de adultos (Ribeiro, 1978[5]). Ou seja, considerando que os recursos estatais para as políticas públicas sempre foram bastante limitados, seria preferível investir recursos em áreas que a médio ou longo prazos

[4] Escola de ensino médio situada na cidade, responsável pela expedição da documentação escolar dos discentes do SOME, assim como de outras demandas pedagógico-administrativas do sistema, conforme o estabelecido na Lei Estadual nº. 7806/ 2014.

[5] RIBEIRO, D. Sobre o óbvio. **Encontros com a civilização brasileira**, Rio de Janeiro, n.1, 1978.

> apresentariam resultados positivos. Darcy dizia que era melhor investir na educação básica porque o analfabetismo adulto seria resolvido mais dia menos dia pela morte. Crença semelhante sempre rondou a educação rural já que se acreditava que a evolução natural da sociedade capitalista levaria à extinção do rural. (2004, p. 77)

Com efeito, o esforço por se construir e implementar políticas públicas no meio rural pressupõe remar na contramaré da lógica capitalista dominante, ensejando um esforço hercúleo por parte daqueles que se propõem a isso. Trazendo a questão ao plano da realidade paraense, é notória a amplitude da demanda que emerge das áreas campesinas. Se considerarmos o censo mais recente do IBGE (2010), percebemos que 2.389.492 (dois milhões, trezentos e oitenta e nove mil, quatrocentos e noventa e dois) sujeitos residem no meio rural, de um universo de 7.581.051 (sete milhões, quinhentos e oitenta e um mil e cinquenta e um) residentes no estado do Pará, o que equivale a 31,5% da população do estado.

Em regiões como o Marajó, o percentual da população rural é ainda mais expressivo. Tomando para efeito de análise os municípios que compõem a jurisdição da 13ª URE, e considerando ainda o censo de 2010 do IBGE, percebemos que apenas Breves apresenta um contingente populacional urbano quantitativamente superior ao rural. Ainda assim a diferença é irrisória: 46.560 (quarenta e seis mil, quinhentos e sessenta) residentes no meio urbano, em relação a 46.300 (quarenta e seis mil e trezentos) no meio rural. Nos demais, a população rural se sobrepõe numericamente de forma bastante incisiva. É o caso de Chaves, por exemplo, que dentre seus 21.005 (vinte e um mil e cinco) habitantes, possui 18.495 (dezoito mil, quatrocentos e noventa e cinco) no meio rural, o que equivale a 88% de residentes no meio rural, para 12% no meio urbano.

Essa tônica reforça ainda mais a necessidade de um olhar apurado e providencial do poder público ao meio rural marajoara. Em se tratando da questão educacional e, em particular do SOME, nosso objeto de estudo, é possível perceber, a partir da revisão teórica em torno da temática e sua incipiente literatura, confrontando com nossa experiência obtida na coordenação regional do sistema e, ainda, com o contato junto a técnicos que nos sucederam nesta função na 13ª URE, e com os jovens egressos por nós entrevistados, que as angústias, dificuldades e desejos se correlacionam, os problemas crônicos permanecem, configurando um clamor, por vezes tácito, de uma ação mais efetiva do poder público estadual no sentido de um atendimento mais consistente, em consonância com o teor de qualidade social de que deve se revestir uma política pública com compromisso de garantir concretamente o exercício do direito legitimamente assegurado aos cidadãos.

A própria esfera estadual, por intermédio da SEDUC/ PA, reconheceu essa necessidade quanto ao SOME, e ao mesmo tempo atentando para a importância estratégica desse sistema:

> Reconhecemos, no entanto, que o SOME deve ser objeto de avaliação por parte da Secretaria de Educação, principalmente pelo fato de que esta forma de oferta do Ensino Médio não está esgotada em nosso estado, pelo contrário, pode ser fortalecida enquanto mecanismo de garantia de direito à Educação pública aos grupos de jovens de muitas localidades paraenses com pouca densidade populacional. (SEDUC, 2009, p. 19)

Certamente, no bojo dessa discussão concernente ao atendimento educacional proporcionado pelo SOME, e como fator primordial para uma maior consistência analítica, é necessário considerar sua condição enquanto uma política, em essência, de ensino médio, o que implica, por seu turno, em uma incursão e compreensão histórica na forma como esse nível de ensino vem sendo concebido e tratado em âmbito nacional no contexto das políticas educacionais, assim como os rebatimentos disso em nossa realidade.

Neste sentido, as contribuições de autores como Nosella (2015; 2009), Krawczyk (2014), Ciavatta e Ramos (2011), dentro outros, são elementares quanto ao fornecimento de subsídios teóricos para uma compreensão mais sistêmica de como o ensino médio vem se configurando a nível mundial e no Brasil ao longo de seus sucessivos contextos históricos, até o momento atual.

Com relação ás discussões em torno dessa temática, e ao vigor do debate que lhe perpassa, Krawczyk nos alerta:

> De fato, quando se reflete sobre o sistema educacional brasileiro, salta aos olhos que o Ensino Médio é o que provoca os maiores debates e nos quais se chocam opiniões muito divergentes. São só três ou quatro anos da educação básica, mas talvez os mais controvertidos, o que complica na hora de definir políticas para ele. (2014, p. 77)

Corroborando desse entendimento, e fazendo uma avaliação das diferentes naturezas de divergências que envolvem o ensino médio, Nosella nos proporciona a seguinte contribuição:

> Com efeito, tanto na educação infantil como no ensino fundamental não existem relevantes divergências teóricas entre os educadores. Todos defendem para esses níveis da escolarização um programa pedagógico universal, obrigatório, unitário e de elevada qualidade. No entanto, para o ensino médio, a discordância atinge a própria definição do estatuto teórico-pedagógico. Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros finalmente defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional. (2009, p. 2)

Trata-se, pois, de um conflito que perpassa a própria identidade do ensino médio. Nesse embate de concepções tem prevalecido a sedimentação de uma visual dual, conforme nos mostra o supracitado autor:

> Dizíamos que o debate sobre Ensino Médio não é novo. Sua dualidade, escola secundária para os dirigentes e profissional para preparar os quadros do trabalho, é antiga e ainda hoje perdura, apesar dos muitos "esforços" para superá-la ou, quase sempre, para dissimulá-la.
> Ironicamente, o ensino médio só não foi dual quando, antes do processo de industrialização, simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho (NOSELLA, 2009, p. 4).

Tal dualidade remete à própria lógica do sistema capitalista vigente e à luta de classes antagônicas que bem o caracteriza. Assim, a ruptura com esse modelo dual pressupõe uma forma diferente de se pensar e fazer o ensino médio, que ponha o sujeito cognoscente e suas necessidades no centro do processo educativo, como propõem Ciavatta e Ramos,

> No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores. (2011, p. 31)

De certo, não é nosso propósito adentrar no mérito das discussões sobre as diferentes concepções de ensino médio. O que interessa à intenção desta pesquisa é captar os meandros pelos quais a discussão se desenvolve e buscar contextualizá-la no âmbito do Sistema de Organização Modular de Ensino, no intuito de compreender, a partir dos sujeitos dessa formação, o que tem caracterizado a experiência formativa somista, sem desconsiderar os marcos legais que direcionam o funcionamento do nível médio de ensino na conjuntura nacional, bem como do SOME, no Pará.

Neste sentido, e tendo em vista o público a partir do qual constituiremos o ângulo de análise da pesquisa, torna-se também pertinente e necessário problematizarmos o conceito de juventude, particularmente na sua relação com o ensino médio, para o que lançamos mão das contribuições de autores como Dayrell e Carrano (2014).

Entendemos que as reflexões em torno dos modelos pautados para o ensino médio e, em nosso caso particular, do SOME, devem perpassar necessariamente a reflexão a respeito do sentido de ser jovem no momento atual e das múltiplas maneiras de se vivenciar essa juventude. Nestes termos, compartilhamos do entendimento de Dayrell e Carrano, que assim se posicionam:

> Consideramos que a categoria juventude é parte de um processo de **crescimento totalizante**, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta.
> A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. (2014, pp. 111-112, grifos dos autores)

Assim é que estes autores defendem a existência de diferentes modos de vivenciar a juventude, enfatizando a ideia de "juventudes", no plural, "para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente" (ibidem, p. 112). Ora, concebida a juventude por esse prisma, cabe indagarmos se as políticas direcionadas a esse público contemplam essa perspectiva ou se reproduzem uma concepção mais estanque da condição juvenil, que a considera apenas como uma fase de transição e de preparação para um outro momento, que seria o mais importante, a idade adulta, negando portanto a compreensão da juventude enquanto tempo de vivência e de realizações.

Seguindo essa linha de análise, e corroborando com o pensamento de Dayrell e Carrano, entendemos que pensar o SOME pressupõe pensar no seu público como o jovem do campo, com sua cultura e seus valores próprios, mas inserido em um contexto globalizado, em contato em maior ou menor grau com jovens da cidade, compartilhando – dentro das limitações impingidas pelo distanciamento campo-cidade – experiências, sonhos, ideias. Um(a) jovem do campo que talvez não se limite ao campo, mas que faça a conexão campo-cidade em sua rede de relações, constituindo-se assim de um fazer-se dialético.

Tendo em conta o exposto até aqui, definimos assim os eixos teóricos que consideramos basilares a uma análise mais sistêmica do objeto, quais sejam: *Sistema de Organização Modular de Ensino*, *Ensino Médio*, *Juventude* (e, em particular, *Juventude do Campo*) e *Educação do Campo*.

O eixo *Sistema de Organização Modular de Ensino* nos permite a visualização teórica do que já foi produzido em torno da temática, o cruzamento e a comparação dos resultados obtidos e, por consequência, a identificação e análise de problemas e perspectivas em relação ao sistema modular.

O eixo *Ensino Médio* é também essencial, visto que o SOME é uma política que trabalha preponderantemente com a oferta desse nível de ensino. Assim, é preciso

compreender os modos pelos quais ele vem se configurando ao longo da história do país, e o que lhe dá sustentáculo do ponto de vista teórico e legal.

O eixo *Juventude* deve ser considerado, uma vez que o ângulo de nossa análise parte da ótica dos sujeitos egressos do sistema modular. Assim, compreender a forma pela qual o conceito de juventude vem se forjando historicamente é uma condição para visualizarmos de maneira mais orgânica e consistente o público desta pesquisa. Partindo desse conceito, sentimos necessidade de afunilá-lo um pouco mais, chegando ao conceito de *juventude do campo*, que constitui em essência, o contingente atendido pelo SOME.

O eixo *Educação do Campo* também necessita ser evidenciado, visto que parece-nos impróprio tratar de uma política implementada em território rural sem fazer menção a um paradigma surgido como alternativa contra hegemônica ao modelo assentado na lógica do grande capital, e que vem constituindo, nas últimas décadas, um embate praxiológico nos territórios campesinos, com diferentes nuances em cada região do país. Assim, embora o SOME não tenha surgido como fruto dos pressupostos da Educação do Campo, ele se desenvolve em uma zona conflituosa de intermitência, em que se põem em jogo, de modo latente ou tácito, disputas de hegemonia.

PROBLEMA

Considerando os elementos supramencionados, e a vivência no SOME por nós experienciada há alguns anos, desenvolvemos o seguinte *problema de pesquisa*: como os jovens egressos do SOME na vila Mainardi, meio rural do município de Breves, percebem o Sistema de Organização Modular de Ensino quanto às contribuições e limitações dessa política à sua formação no ensino médio, tendo como referência as necessidades e expectativas dessa juventude?

HIPÓTESE

Com foco no problema apresentado, construímos a seguinte *hipótese*: o modelo de ensino médio consubstanciado no SOME, uma vez transplantado para o campo tal e qual se configura na cidade, não promove ao discente uma experiência formativa que contemple as necessidades e expectativas dessa juventude. Por outro lado, não deixa de ser contributivo ao egresso, visto que se constitui na única forma de acesso ao ensino médio para grande parte do público jovem do meio rural paraense.

QUESTÕES NORTEADORAS

A partir do problema de pesquisa e da hipótese levantada, elencamos as seguintes *questões norteadoras*:

a) o que tem caracterizado, do ponto de vista formativo, o ensino médio ofertado via SOME na visão do corpo discente atendido pelo sistema?

b) considerando o contexto socioeconômico e cultural dos jovens do campo, é possível dizer que o ensino médio via SOME se coaduna com as suas reais necessidades e expectativas?

OBJETIVOS

Para responder ao problema de pesquisa, definimos o seguinte ***objetivo geral***: analisar, a partir da ótica de egressos do ensino médio da vila Mainardi, contribuições e limitações do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na formação educacional de jovens do meio rural do município de Breves – Pará, perante as necessidades e expectativas dessa população jovem.

Com foco nesse objetivo geral, desenvolvemos três ***objetivos específicos***, quais sejam:

a) identificar a condição socioeconômica de egressos do SOME na vila Mainardi, município de Breves;

b) analisar as percepções dos egressos quanto ao processo formativo proporcionado pelo SOME na vila Mainardi, município de Breves;

c) analisar as contribuições e limitações do SOME perante as expectativas e necessidades dos jovens egressos do sistema na vila Mainardi, município de Breves.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Considerando os eixos teóricos supramencionados, o presente trabalho está estruturado em quatro capítulos. O capítulo I, intitulado “Contexto da pesquisa”, busca contextualizar o Marajó, refletindo sobre sua condição histórica desfavorável no âmbito das políticas públicas desenvolvidas no país, trazendo à discussão o município de Breves e, mais especificamente, a vila Mainardi, lócus da pesquisa, com o intuito de fornecer um panorama analítico que permita uma visualização dos seus principais aspectos históricos, demográficos, socioeconômicos e culturais.

O capítulo II, intitulado “Caminhos da pesquisa”, trata do percurso investigativo, expressando sua base epistemológica, delineamento, os instrumentos de coleta de dados utilizados em campo, método de tratamento, análise e interpretação dos dados, assim como as formas de articulação entre as categorias levantadas.

O capítulo III, “Ensino médio, ‘SOME’ e educação para os jovens do campo: convergência ou fragmentação?”, apresenta a discussão sobre o ensino médio como uma construção histórica, permeada de tensões nos campos teórico e prático. Localiza, em seguida, o SOME como uma política pública inserida nesse contexto, e reflete sobre as políticas educacionais direcionadas às populações do campo no país, enfatizando o choque entre os paradigmas da educação rural, que representa o modelo hegemônico de sociedade – assentado na lógica do grande capital –, e o emergente paradigma da educação do campo, consubstanciado em uma alternativa contra hegemônica ao modelo vigente. Uma vez que o campo é o espaço por excelência de atuação SOME, a análise aqui empreendida não deve deixar de considerar tal discussão, e refletir se há fragmentação ou convergências entre estas categorias suscitadas. Neste esforço reflexivo emerge, ainda, a necessidade de tratarmos dos sujeitos que constituem o público alvo do sistema modular, razão pela qual a questão da juventude também se faz problematizada.

O capítulo IV, “O que reflete e o que ‘some’? A ótica dos egressos sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino”, analisa e discute os resultados da pesquisa, obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, das observações, e confrontadas com a revisão teórica empreendida em torno das categorias suscitadas.

Entendemos que a compreensão e imersão nesses conceitos, a serem diluídos ao longo dos capítulos da presente dissertação, é de fundamental importância para uma melhor articulação em torno do que nos propusemos investigar, como forma de transcender a pseudoconcreticidade do objeto estudado e alcançar sua essência (KOSIK, 1995) ou, em outros termos, descortinar o que “SOME” para além da realidade imediata e aparente do fenômeno em estudo.

CAPÍTULO I – CONTEXTO DA PESQUISA

Refletir sobre uma política pública educacional implementada no Pará há mais de três décadas, e situá-la no contexto marajoara a partir de uma intencionalidade materialista-dialética, requer uma incursão histórica que elucide, tanto quanto possível perante as limitações desta investigação, os meandros pelos quais a Amazônia tem sido conduzida no curso histórico das políticas de desenvolvimento do país. Ou, em outros termos: problematizar o lugar que a Amazônia tem ocupado no âmbito de uma configuração socioeconômica, cultural e política excludente, que tem perpassado a história do Brasil.

Muito embora a preocupação desta investigação seja o aspecto educacional, entendemos que, tendo em conta o princípio da totalidade como condição *sine qua non* a uma melhor compreensão da realidade, se faz necessário dedicarmos um tanto de nosso esforço a uma reflexão a respeito dessa condição histórica da Amazônia, como uma totalidade inserida em um conjunto que compõe outra totalidade, a da nação brasileira que, por seu turno, está impregnada de uma totalidade ainda mais ampla, sedimentada nas engrenagens do modo de produção capitalista. Obviamente, buscar os nexos de atração/repulsão entre essas distintas e complementares totalidades é um exercício tão complexo quanto necessário, cujo aprofundamento está para muito além deste estudo. Contudo, há aspectos atinentes a essa questão que nos parecem possíveis de serem situados, sem que incorramos em fuga ao nosso propósito central.

Nesse ínterim, se apresenta de modo bastante contributivo e contundente a análise empreendida por Santos (2010), bem como a de Serra e Fernández (2004), que nos mostram como os diferentes modelos desenvolvimentistas vem determinando ao longo do tempo, o conteúdo e a forma das políticas levadas a efeito na Amazônia pelo poder público, sob os ditames do grande capital, e seus rebatimentos no âmbito educacional.

Serra e Fernández procedem a uma reconstituição histórica que remete aos primórdios da ocupação amazônica, fazendo-nos lembrar que esta região foi originariamente ocupada por aproximadamente mil nações indígenas, que estavam concentradas sobretudo nas várzeas e cuja população à época da descoberta pelos europeus era estimada em torno de dois a três milhões de pessoas (2004, p. 109). População que sofreu forte diminuição a partir do século XVII em virtude do contato com os colonizadores europeus.

Seguindo na análise, e com base em Ribeiro, D. (1995), os autores argumentam que paralelamente a este processo de redução da população indígena, um novo grupo social estava

sendo gerado na Amazônia: o caboclo, formado pela miscigenação de homens brancos e mulheres indígenas através de um processo secular.

> Estes caboclos, herdeiros do conhecimento indígena de como lidar com a floresta nativa, ocuparam uma área deixada pela população indígena precedente, que foi dizimada pela civilização. Entretanto, a similaridade mais marcante entre índios e caboclos reside no fato de ambos terem sido completamente ignorados pelo governo brasileiro desde o período colonial. (SERRA E FERNÁNDEZ, 2004, p. 110)

Os autores nos chamam atenção para o fato de que o controle sobre a região tem sido uma fonte inesgotável de preocupações para os diversos governos desde os tempos coloniais (1530-1822), quando os portugueses queriam manter as outras nações europeias afastadas do seu território. E acrescentam que:

> De fato, a Amazônia, durante a maior parte do período colonial, tinha a sua própria administração (o estado do Grão-Pará), que era, portanto, separada da do resto do Brasil. É a existência destes dois Estados que levou o escritor amazonense Márcio Souza (2002, p. 31-32)[6] a salientar que ambos se "desenvolveram distintamente até 1823, data em que o Império do Brasil começou a anexar o seu vizinho". (ibidem, p. 110)

Prosseguindo na incursão histórica, destacam que no século XVIII a Amazônia serviu de base para a extração de produtos florestais destinados à exportação, como resinas, óleos, canela e, especialmente, a borracha, cujo período áureo se situou entre 1870 e 1912, com posterior declínio, decorrente em boa medida do contrabando de sementes de *Hevea* para a Ásia, que contribuiu sistematicamente para a perda da posição amazônica no mercado mundial, culminando com uma estagnação econômica da região por um período aproximado de quatro décadas.

A criação da SPVEA (Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia), em 1953, pelo Presidente Vargas, é apontada pelos autores como um marco simbólico, uma vez que representou o reconhecimento do governo brasileiro de seus fracassos anteriores na região e também da necessidade de elaboração de um plano de desenvolvimento regional por meio de uma agência de planejamento para esse fim. Dessa iniciativa surge o conceito de Amazônia Legal[7], buscando atribuir um teor conceitual mais político e não apenas geográfico à conformação regional. Ainda assim, os resultados obtidos pela agência foram, na análise dos autores, inexpressivos durante seus onze anos de existência.

---

[6] SOUZA, M. **Amazônia e modernidade**. Estudos Avançados - *USP*, São Paulo, v. 16, n. 45,p. 31-36, 2002.

[7]"A área da Amazônia Legal abrange, em sua totalidade, os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, e, parcialmente, o estado do Maranhão." (SERRA E FERNÁNDEZ, 2004, p. 110).

No período seguinte, caracterizado pela ditadura civil-militar (1964-1985), há uma mudança no padrão de ocupação da Amazônia, uma vez que a região passa a ser vista como a solução imediata para os problemas do país:

> De fato, os governos militares consideraram a Amazônia, com todo o seu potencial de recursos naturais e seus imensos espaços "vazios", como uma maneira rápida para enfrentar vários problemas, sociais, econômicos e geopolíticos, ao mesmo tempo. O regime militar tinha um projeto de modernização, permeado pela Doutrina de Segurança Nacional, cujo objetivo geral era tornar o Brasil uma nação equiparável aos países desenvolvidos. (SERRA E FERNÁNDEZ, 2004, p. 111)

Todavia, isso se faz às custas de um modelo de exploração irracional, que ocasiona danos sociais e ambientais em uma escala nunca antes vista no contexto amazônico. O fim da ditadura civil-militar traz a exaustão desse modelo, de modo que o início da década de 1990, sobretudo, é considerado pelos autores, como um verdadeiro divisor de águas, momento em que as políticas neoliberais tomam a dianteira no direcionamente das ações do Estado.

No entendimento de Serra e Fernández, trata-se de um período marcado por fortes contradições: de um lado, em virtude da visibilidade que adquire, inclusive no plano internacional, a devastação ambiental ocasionada pela gestão dos governos militares, ao lado de um movimento de críticas e pressão cada vez mais fortes por parte de ONG's, setores da sociedade civil organizada etc, juntamente com novas orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, tem-se uma mudança no panorama do modelo de gestão pensado para a Amazônia, que passa a ter, progressivamente, a premissa da sustentabilidade como eixo fundante das ações. De outro, o ideal neoliberal e seu foco na elevação da produção e lucro a todo custo, induz à permanência de ranços herdados do modelo anterior:

> Por exemplo, o governo brasileiro reconheceu os impactos sociais e ambientais adversos gerados pelas políticas de desenvolvimento anteriores e sublinhou enfaticamente que os futuros empreendimentos nesta região devem conciliar uso produtivo e conservação ambiental, sendo o programa PPG-7, financiado pelo Banco Mundial, um excelente exemplo. Entretanto, estes esforços se chocam com a estratégia de desenvolvimento, denominada de "Brasil em Ação", que está baseada na criação de eixos de desenvolvimento e cujo principal objetivo é integrar a Amazônia com o restante do país e fornecer seu acesso ao mercado mundial, o que também é uma resposta às pressões dos organismos internacionais para que políticas macroeconômicas neoliberais de aumento das exportações sejam adotadas. (ibidem, p. 108)

Santos (2010), ao analisar esse novo paradigma de desenvolvimento levado a efeito no país sob a égide neoliberal com a orientação de organismos internacionais, localiza um "retorno ao 'livre-mercado' desregulado, a partir da retórica de anti-Estado, que se expressou concretamente no Plano Diretor de Reforma do Estado do governo Fernando Henrique

Cardoso.” (p. 62). Concentrando sua análise no período a partir da década de 1960, a autora parte da problematização do conceito de “desenvolvimento”, fazendo-nos lembrar que ele remonta a John Maynard Keynes, criador da teoria da superação da livre-concorrência pela intervenção do Estado, como forma de harmonizar o sistema capitalista, para superação de uma crise (Grande Depressão de 1929):

> Keynes pregava que, se a economia capitalista fosse restrita aos próprios meios (ao sabor das leis de mercado, da livre-concorrência) como preconizado pelos economistas clássicos, o sistema ficaria em constante e alto desemprego, como se verificou na Grande Depressão de 1929. Daí sua tese da necessidade de intervenção organizada do Estado. Aliás, parece ser este o raciocínio presente na base dodesenvolvimento brasileiro, sustentado nos Planos de Desenvolvimento até os anos 1980, quando outras ideias se fizeram sentir no posicionamento das elites dirigentes do País, decorrentes de novas orientações de política econômica, advindas dos organismos multilaterais como: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, dentre outros. (SANTOS, 2010, pp. 61-62)

Esta incursão, ainda que bastante sintética e panorâmica, nos é bastante elucidativa sobre como as sucessivas reconfigurações do modo de produção capitalista direciona as ações do poder público e, por consequência, atribui determinados contornos ás políticas públicas estatais. E de como, do ponto de vista geopolítico, isso tem repercutido nas maneiras pelas quais a Amazônia tem sido posicionada dentro desses sucessivos períodos.

É interessante observar, contudo, que em que pese a repercussão dessas reconfigurações, as mudanças ocorridas não tem servido para mudar substancialmente o teor da condição amazônica por uma perspectiva de desenvolvimento que tenha no próprio sujeito amazônida o ponto de partida e de chegada, o sentido e a razão de ser das políticas. É o que nos mostra Santos, ao afirmar que a região “detém riqueza diversificada de povos indígenas, caboclos, quilombolas e ribeirinhos, quase desconsiderados na formulação e implementação das políticas de desenvolvimento.” (2010, p. 64). Há, assim, uma utilização estratégica com a finalidade sempre presente de alinhar a região conforme as necessidades das engrenagens do grande capital:

> Constatamos que os Planos de Desenvolvimento traçam as principais prioridades de atuação do Estado na Amazônia, enfatizando a importância dessa Região no cenário nacional e mundial, mas, na prática, o desenvolvimento em seu sentido positivista visa elevar incessantemente a acumulação de capital e é realizado em nome da região, a serviço de outros senhores. (SANTOS, 2010, p. 66)

Considerando essa lógica, a autora argumenta que no sistema capitalista seria “impossível extinguir as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais entre uma região e outra, porque elas são inerentes ao modo de produção capitalista, que se sustenta na divisão do trabalho.”. (ibidem)

É por essa razão, ainda segundo a autora, que os problemas identificados nos Planos de Desenvolvimento regional dos anos 1970/80 ainda persistem, como:

> a) dizimação ouaculturação perversa das populações indígenas; b) depredaçãoda natureza, com até elevação do desmatamento e consequentequebra do equilíbrio ecológico; c) aumento dos conflitos pela posse da terra (violência em todos os sentidos) e significativoscasos de morte de trabalhadores; d) quadro desanimador sobreos casos de malária e outras doenças; e) escravização doscolonos e até dos índios; e f) ausência de postos de saúde ehospitais na maioria dos municípios amazônicos.(2010, p. 64)

Com relação especificamente à educação, a autora aponta situações como a falta de escolas, especialmente de ensino médio e de formação profissional; quantitativo considerável de professores leigos; índices elevados de analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais, etc. São alguns indicativos de como as desigualdades regionais tem atingido, historicamente, as populações locais.

É desse déficit que surge a necessidade de políticas como o SOME, para tentar ao menos amenizar o quadro negativo gerado na região. Certamente, dada a amplitude da demanda, a implementação de ações dessa natureza impõe um esforço de envergadura socioeconômica, geopolítica e cultural singulares. Daí a importância de se analisar a política levando em consideração o contexto em que ela se implementa e a forma pela qual esse contexto é determinado e permanentemente reconstruído e ressignificado pelo modo de produção hegemônico.

Assim sendo, procederemos a seguir uma focalização de nosso lócus de estudo, por meio de uma visão panorâmica do Marajó, que se afunilará para o município de Breves, chegando finalmente à vila Mainardi, que constitui o núcleo geográfico da presente investigação.

1.1 O MARAJÓ: UMA VISÃO PANORÂMICA

Ao tratarmos do Marajó, faremos uso da terminologia “mesorregião” e “microrregião”, utilizadas pelo IBGE[8]. A mesorregião do Marajó é constituída por dezesseis municípios agrupados em três microrregiões geográficas (MRG’s): Arari, Furos de Breves e

[8] De acordo com o IBGE, “a Divisão Regional do Brasil em mesorregiões, partindo de determinações mais amplas a nível conjuntural, buscou identificar áreas individualizadas em cada uma das Unidades Federadas, tomadas como universo de análise e definiu as mesorregiões com base nas seguintes dimensões: o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial.”Por sua vez, a microrregião é tida como subdivisão da região. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm>. acesso em 02 jul. 2015.

Portel, sendo que as duas primeiras compreendem municípios inseridos integralmente no Arquipélago do Marajó, enquanto a MRG de Portel abrange outros com sedes em áreas continentais, na porção sul/sudoeste da mesorregião[9].

Mapa 1 – Mesorregião do Marajó

Fonte: http://movimentomarajoforte.blogspot.com.br/p/mesorregiao-do-marajo.html

Conforme a ilustração anterior, temos a seguinte distribuição dos municípios marajoaras entre as MRG's:

- **MRG do Arari**:Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, Soure;
- **MRG Furos de Breves**:Afuá, Anajás, Breves, Curralinho, São Sebastião da Boa Vista;
- **MRG de Portel**:Bagre, Gurupá, Melgaço, Portel.

Via de regra, as discussões em torno da questão marajoara trazem em seu bojo a crônica problemática social que tem perpassado a história da região: "Os baixos Índices de

[9] Plano de Desenvolvimento Territorial sustentável do Arquipélago do Marajó – PDTSAM (BRASIL, 2007, p. 10).

Desenvolvimento Humano, as elevadas taxas de analfabetismo e de agravos endêmico-epidemiológicos são alguns dos aspectos levantados à exaustão nas discussões travadas em torno da questão marajoara." (BREVES, 2015, p. 22[10]). O diagnóstico apresentado no Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó – PDTSAM (BRASIL, 2007, p. 53) é bastante elucidativo a respeito, ao afirmar que se os indicadores sociais fossem, grosso modo,

> [...] mapeados em relação a uma escala de desenvolvimento, dividida entre baixo, médio e alto, certamente se concentraria no nível baixo. Analisando o desenvolvimento pelas variáveis Educação, Longevidade e Renda, mais precisamente o IDH, a situação da maioria dos municípios do arquipélago do Marajó ainda se enquadra na situação de subdesenvolvimento com muita pobreza.

O Relatório Analítico do Marajó, produzido a partir de uma empreitada conjunta entre Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e Universidade Federal do Pará – UFPA, corrobora este posicionamento ao afirmar que,

> Os indicadores socioeconômicos e culturais mostram que essa região foi historicamente abandonada pela ausência ou baixa capilaridade das políticas públicas, de serviços infraestruturais e de equipamentos coletivos de promoção e proteção social voltados ao desenvolvimento sócio-territorial. (2012, p. 04)

De certo, se intencionamos uma análise dialética, não devemos deixar de considerar esses aspectos que, em maior ou menor grau, têm ressonância no objeto pesquisado, visto que se materializam em uma teia dinâmica de relações em que teses, antíteses e sínteses se movem constante e reciprocamente na materialidade concreta. Desse modo, é pertinente situar o Marajó no contexto maior da região amazônica, e neste ensejo o Plano Marajó nos evidencia:

> O arquipélago do Marajó associa-se intrinsecamente ao restante da região Amazônica tanto pelas suas características ambientais (como o clima, a flora e a fauna, a hidrografia), como também por uma história marcada por intensas mudanças econômicas e sociais, principalmente a partir do final do século passado. Estas mudanças influenciaram o modo como a população local interage na produção e reprodução de sua organização familiar e de suas estratégias de sobrevivência. (BRASIL, 2007, p. 53)

Ao analisar o contexto marajoara, percebemos que este não tem ficado alheio à lógica dos ciclos econômicos, na qual um determinado produto com procura em alta no mercado nacional e/ ou internacional adquire uma importância econômica tal a ponto de se tornar o núcleo em torno do qual gira a economia regional em um determinado momento histórico. Nesta lógica, que se reproduz desde os tempos coloniais, a Amazônia tem sido remetida

[10] Documento Base do Plano Municipal de Educação do Município de Breves 2015-2025.

“historicamente, a cada ciclo, à condição de simples almoxarifado do país e reserva do mundo”. (MELLO, 2007, p. 16).

Foi o que ocorreu, dentre outros produtos, com a borracha e mais recentemente com a madeira. Com relação a esta, Cals (2012, p. 35) diz que “A indústria madeireira é muito comum na região, desde meados de 1900, com a exploração e beneficiamento da madeira para produzir tábuas, esteios, vigas, pranchas, pernamancas, estacas, entre outros produtos.”. Não obstante, o Relatório Analítico do Marajó (UFPA/MDA, 2012, p. 40) analisa que na última década a atuação de órgãos de fiscalização como o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA e Secretaria de Meio Ambiente do Pará – SEMA, sobre a exploração madeireira predatória, culminou com o fechamento de grandes madeireiras da região, embora muitas continuem atuando na clandestinidade.

Com efeito, apesar de o texto do PDTSAM não explicitar quais seriam as “intensas mudanças econômicas e sociais” ocorridas “principalmente a partir do final do século passado”, inferimos, a partir dessa lógica contextual, que a movimentação no sentido da retração do setor madeireiro tem implicações nesse processo por seu grau de impacto na economia local.

Ainda em relação à questão econômica no Marajó, o PDTSAM mostra o predomínio do setor primário na cadeia produtiva, particularmente representado na “agricultura de subsistência”, com ênfase na mandioca (p. 32); pecuária bubalina e bovina (p. 36); suinocultura (p. 39); pesca (p. 40); extrativismo vegetal (p. 42) e turismo (p. 42). Tal constatação é corroborada pelo Relatório Analítico do Marajó (UFPA/ MDA, 2012, p. 34):

> A estrutura econômica da mesorregião do Marajó é influenciada por atividades vinculadas à pecuária, particularmente, a bubalina, cultivada nos campos naturais da Ilha do Marajó, ao extrativismo nas áreas de floresta e à pequena agricultura desenvolvida desde o período colonial. Portanto, a economia do arquipélago deve-se, em grande medida, a esses sistemas que possibilitou ainda à formação de pequenos povoados, localizados às margens de rios e igarapés.

Também no que se refere ao aspecto econômico, há de se destacar a elevada dependência dos municípios marajoaras em relação a diferentes formas de transferências financeiras da União, como constata Bezerra (2014, pp. 28-29),

> A economia do Marajó é sustentada em grande parte pelos recursos do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), dentre outros programas que induzem a geração de empregos diretos e indiretos. Além de as Prefeituras serem as maiores fontes de renda dos municípios, recursos advindos de programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, tem forte impacto sobre a economia local.

Analisando essa questão, o autor ressalta o lugar estratégico do serviço público na geração e manutenção de postos de emprego na região, com especial ênfase ao setor educacional, consubstanciando uma ressonância determinante na economia:

> É comum, hoje, que o principal empregador dos municípios do Marajó seja a Secretaria Municipal de Educação de cada município. Outras instituições recém-instaladas como hospitais estaduais e universidades federais também exercem impacto sobre a economia local (BEZERRA, 2014, p. 29).

Outro aspecto elementar a ser colocado nas reflexões em torno do Marajó concerne à sua heterogeneidade: tem-se uma realidade caleidoscópica, que se manifesta com diferentes nuances culturais, econômicos, geográficos, nos mais variados recantos da mesorregião. Miranda Neto (1976, p. 74) identifica dois subconjuntos bem distintos dentro da realidade marajoara:

> [...] de um lado, os campos, oferecendo um modo de vida próprio com suas fazendas, a pecuária e seus fenômenos sociais e econômicos, idiossincráticos; de outro lado, a zona da mata, parte ocidental da ilha completamente distinta, onde homem e meio se interpenetram, resultando daí condições sazonais [...] deste lado o rio domina a vida.

Essa noção é, portanto, esclarecedora para a compreensão da mesorregião enquanto uma totalidade que possui em si outras totalidades distintas e, ao mesmo tempo, complementares entre si.

Com relação à questão populacional, o PDTSAM (BRASIL, 2007, p. 20) informa que em torno de 61% da população local reside nas áreas rurais, enquanto a média do país é de 18%, sendo que dos dezesseis municípios, apenas três (Breves, Soure e Salvaterra) possuem população urbana superior à rural. O referido documento aponta Breves e Soure, juntamente com Portel, como os principais centros urbanos da região e que também são os únicos com população superior a 10 mil habitantes. E destaca ainda que "[...] é uma população majoritariamente jovem: Sua estrutura etária apresenta-se como típica de uma população com fecundidade relativamente alta." (BRASIL, 2007, p. 20)

É importante mencionar que esses dados remontam ao Censo Demográfico de 2000. Se compararmos com os dados do Relatório Analítico do Marajó (UFPA/MDA, 2012), cujos resultados já remontam ao Censo Demográfico 2010, verificamos que a população rural cai para 56,59%, sendo que Breves, Soure e Salvaterra se mantêm como os municípios com população urbana maior do que a rural.

Enquanto o Censo de 2000 registrava, no somatório dos dezesseis municípios que compõem a mesorregião, 380.555 (trezentos e oitenta mil, quinhentos e cinquenta e cinco)

habitantes, o Censo 2010 aponta uma considerável elevação para 487.161 (quatrocentos e oitenta e sete mil, cento e sessenta e um) habitantes. No que se refere à questão migratória, também evidente nesse contexto, tem-se que: "Em função de sua relativa proximidade, a maior parte da população migrante marajoara se direciona para Belém e sua área metropolitana, estimando-se em mais de 200 mil o contingente marajoara residente em Belém e cidades vizinhas." (BRASIL, 2007, p. 20.).

Com relação à questão educacional, Cals (2012, p. 45) apresenta a seguinte constatação:

> No que concerne ao aspecto educacional, o Arquipélago ainda apresenta uma grande dificuldade no que se refere à oferta de educação escolar. Existe a necessidade de investimentos educacionais em face à baixa escolaridade materializada e elevada taxa de analfabetismo [...].

O autor destaca também a questão das classes multisseriadas[11] e sua forte presença na região, e enfatiza ainda as dificuldades encontradas por boa parte dos docentes, em virtude da insuficiência dos investimentos em formação, em recursos didáticos, e falta de itens essenciais como a alimentação escolar para os discentes, dentre outros fatores que concorrem para o baixo índice educacional das populações locais.

> Aliado a esses fatores convém destacar que a maioria das escolas existentes no Arquipélago é muito precária, funcionam em locais improvisados e são tão diversificadas quanto os contextos locais existentes na ilha. Podem ser encontradas em seu vasto território, escolas de vilas de madeireiras, escolas que funcionam na casa de comunitários e professores, nos salões de festas, nas igrejas católicas e evangélicas etc.Existem também estabelecimentos de ensino construídos conforme a arquitetura exigida aos prédios escolares e os modelos variam de um lugar para outro. (CALS, 2012, p. 45)

Tal assertiva é corroborada pelos indicadores registrados nos municípios da região por órgãos oficiais de pesquisa, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP.

A título de exemplo, consideremos a questão da distorção idade-série, um dos grandes problemas educacionais constatados no Marajó. Os dados apontam índices elevadíssimos de discentes em situação de atraso escolar e, portanto, em séries que não correspondem com aquelas consideradas ideais para sua faixa etária. A tabela a seguir ilustra a situação mencionada:

---

[11]Para Lopes (2013, p. 71) "A multisseriação ou multissérie é caracterizada pela reunião em um mesmo ambiente pedagógico e em uma mesma sala de aula de diferentes séries ou anos letivos".

Tabela 1 – Taxa de Distorção Idade-Série por Município no Marajó – 2008 a 2014

Município	Ensino fundamental % ao ano		Ensino médio % ao ano	
	2008	2014	2008	2014
Afuá	40,7	50,1	47,5	63,9
Anajás	55	51,6	68,8	77,4
Bagre	55,5	55	64	79,7
Breves	53,3	48,4	52,5	69
Cachoeira do Arari	37,6	41	53,9	65,7
Chaves	40,1	56,1	76,3	74,9
Curralinho	34,9	49,3	37,3	76,5
Gurupá	58,7	53,2	62,7	72,6
Melgaço	65,1	51,1	79,8	74,9
Muaná	33	42,7	28,6	61,5
Ponta de Pedras	36,4	36,3	39,5	64,7
Portel	58,1	52	63,4	68
Salvaterra	40,6	39	47,4	57,6
Santa Cruz do Arari	32,7	40,1	32	71,5
São Sebastião da Boa Vista	49,8	39,5	56	53,7
Soure	31,8	33,5	38,4	52,7
% da Mesorregião do Marajó	**45,20**	**46,18**	**53**	**67,7**

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. Elaboração do autor.

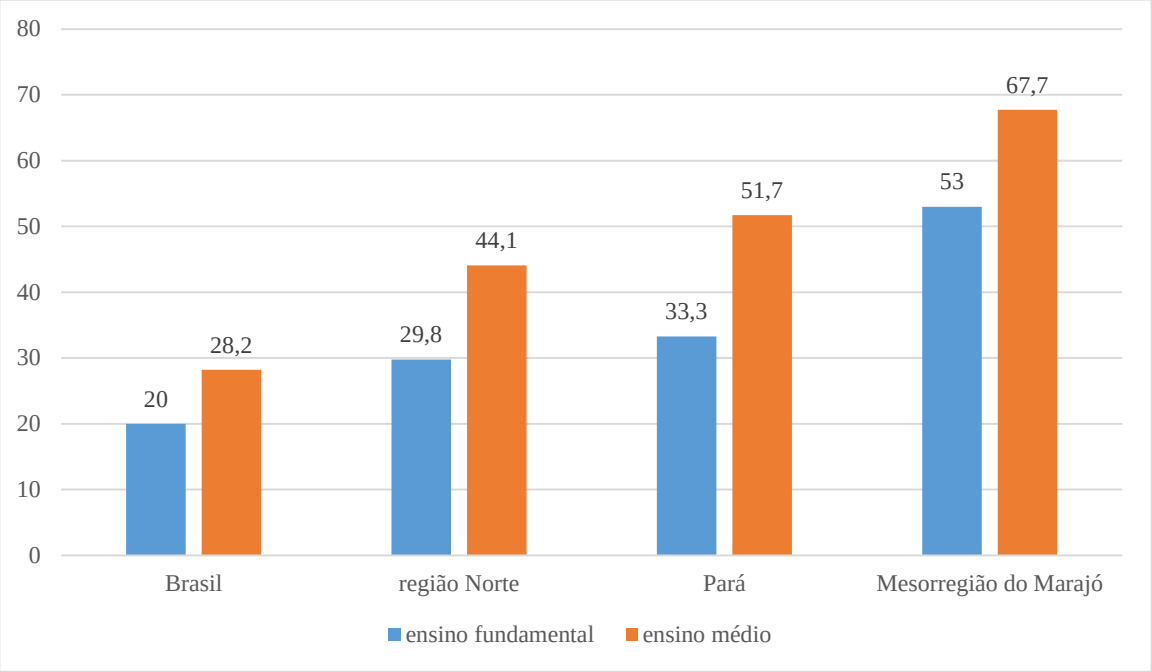
Conforme se observa nos dados supramencionados, entre 2008 e 2014 houve uma elevação na taxa de distorção série-idade tanto no ensino fundamental quanto no médio, considerando o conjunto da mesorregião do Marajó. Contudo, o aumento no médio foi bem mais expressivo, chegando aos 67,7%, sendo que vários municípios ultrapassam a casa dos 70%, e alguns se aproximam dos 80%, casos de Bagre, com 79,7% e Anajás, com 77,4%.

São dados que revelam a situação alarmante que se descortina nesses municípios. Certamente, é não menos que assustador constatar o caso de municipalidades em que quase oitenta em cada cem alunos não estão no nível de instrução adequado à sua idade.

É necessário, pois, que dados como esses não sejam naturalizados, cobertos com o tempo pelo lodo da normalidade, da justificação do atraso com discursos cristalizados assentados, por exemplo, no determinismo geográfico. É preciso que a realidade em questão seja sistematicamente problematizada, buscando suas razões e causas mais profundas, bem como alternativas viáveis de equacionamento. Impõe-se, ainda, que tal análise se faça em relação ao contexto maior no qual ela se situa e interage.

Neste caso específico da distorção idade-série, fazendo o comparativo dos dados de 2014 na mesorregião marajoara com os nacionais, regionais (Norte) e estaduais (Pará), temos um painel bastante elucidativo do déficit do Marajó em relação aos demais referentes, conforme segue:

Gráfico 1 – Taxa de Distorção Idade-Série (% - Ano base: 2014)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. Elaboração do autor.

Como se observa neste indicador tomado com exemplo, o déficit do Marajó ultrapassa com bastante folga, tanto no ensino fundamental quanto no médio, as médias registradas a nível estadual, regional e nacional.

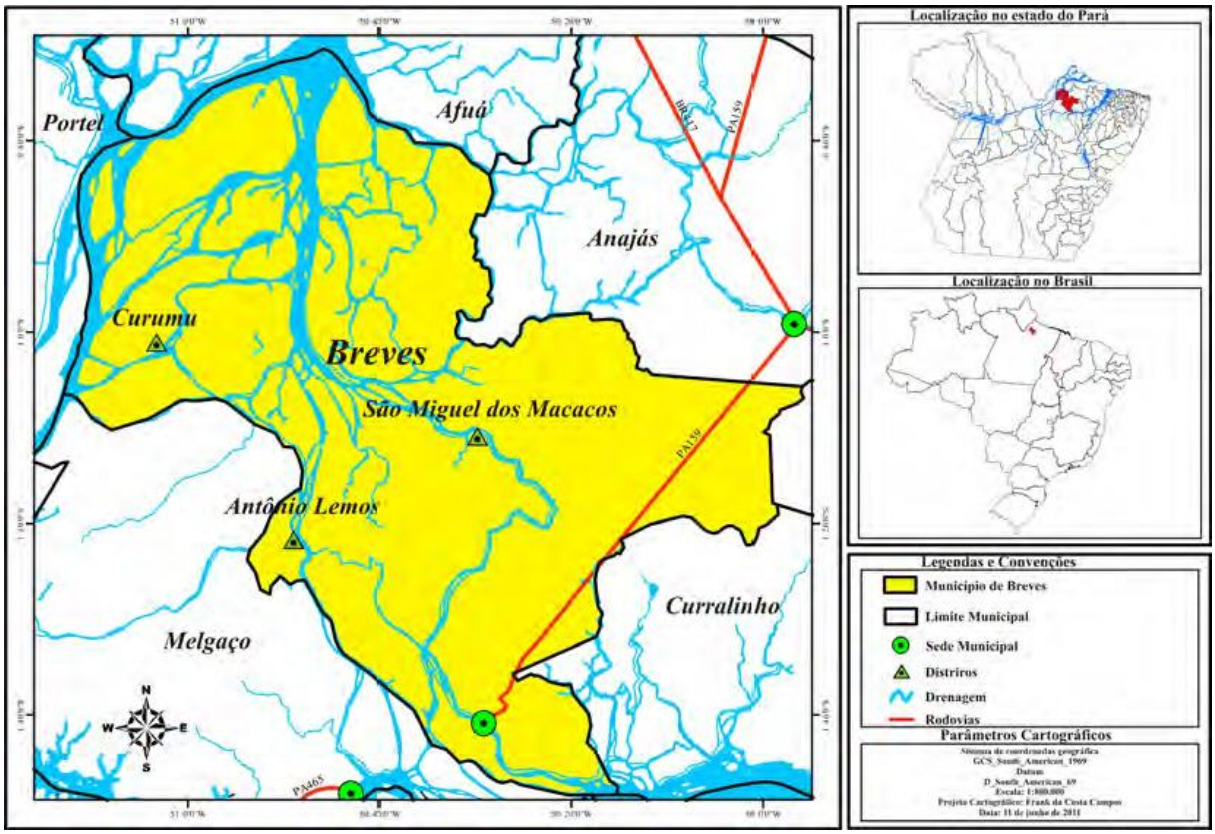
Certamente, esses e outros indicadores refletem o complexo conjunto da problemática regional marajoara, que tem rebatimentos nos seus diferentes setores sociais, ensejando ações articuladas e interfederativas para o seu equacionamento. Os aspectos ora levantados evidenciam que se trata de uma região com um histórico déficit social; com uma dinâmica econômica assentada basicamente no setor primário e altamente dependente dos repasses financeiros federais. É um Marajó constituído por uma população essencialmente jovem, um contingente populacional que vem crescendo exponencialmente, conforme nos mostram os Censos Demográficos mais recentes do IBGE, configurando uma demanda crescente por políticas públicas que deem conta da heterogeneidade regional, buscando estimular efetivamente suas potencialidades, e se implementem com a capilaridade necessária para fornecer melhorias substanciais e permanentes às populações locais.

1.2 O MUNICÍPIO DE BREVES: ALGUNS BREVES ASPECTOS

O município de Breves está situado ao sudoeste do arquipélago marajoara, na Microrregião dos Furos de Breves, sendo constituído pelos distritos de Antônio Lemos,

Curumú, São Miguel dos Macacos e Sede (Breves). Configura-se como um "polo regional cuja dinâmica no setor de comércio, no serviço público, dentre outras, tem notável ressonância nas municipalidades vizinhas, atendendo a demandas que vão de serviços bancários a ofertas de bens de consumo duráveis e não duráveis." (BREVES, 2015, p. 22)

Mapa 2 – Localização de Breves (PA) e seus distritos



Fonte: Tese de Doutorado de LOPES, Wiama de Jesus Freitas. Profissionalidade docente na educação do campo. São Carlos : UFSCar, 2013.

Com uma população residente de 92.860 (noventa e dois mil, oitocentos e sessenta habitantes), de acordo com o Censo 2010 do IBGE, Breves é o mais populoso dentre os municípios da mesorregião do Marajó. A ilustração a seguir, a partir de um comparativo entre os últimos Censos evidencia a distribuição do contingente populacional por estratos etários, com um evidente predomínio quantitativo da faixa que vai dos 15 aos 29 anos de idade.

Tabela 2 – População por faixa Etária de Breves- PA

Faixa Etária	1991	2000	2007	2010
Menor de 01 ano	2.643	2.867	2.543	2.350
01 ano a 04 anos	10.507	11.055	10.795	9.725
05 anos a 09 anos	12.107	12.137	14.124	12.715
10 anos a 14 anos	10.610	11.172	13.053	13.072

15 anos a 29 anos	18.460	22.550	26.250	26.418
30 anos a 49 anos	11.632	12.995	16.677	18.127
50 anos a 69 anos	4.473	5.330	6.830	7.949
70 anos e mais	1.708	2.052	2.313	2.504

Fonte: IBGE/PNUD

Conforme já mencionado, a população urbana é ligeiramente maior que a rural. O transporte entre os distritos do município e entre este e os demais municípios do arquipélago é via fluvial. Em virtude dessa característica, a orla da cidade, banhada pelo rio Parauaú, é a área mais dinâmica do meio urbano, onde a economia local pulsa com mais pujança cotidianamente. Ao intenso fluxo de habitantes do meio urbano, que trafegam e se concentram entre órgãos públicos, feiras, lojas e barracas ambulantes da área comercial, principalmente pela parte da manhã, se juntam os visitantes de municípios vizinhos, sobretudo Portel, Melgaço e Bagre, os mais próximos; e a estes se junta a intensa movimentação dos moradores do meio rural brevense, que chegam na cidade por diferentes razões, dentre as quais, receber recursos de programas de transferência de renda, como bolsa família, vender gêneros como açaí e farinha de mandioca, e ao mesmo tempo adquirir outros produtos para seu consumo.

Fotografia 1 – Movimentação na orla da cidade de Breves

Fonte: registro do autor

O deslocamento aéreo praticamente inexiste, salvo raros voos fretados, entre Belém e Breves. O deslocamento rodoviário, por seu turno, se limita aos poucos quilômetros da PA 159, conhecida como “Breves/ Anajás”, que por ter tido sua obra interrompida antes de chegar ao território anajaense, permite atualmente apenas a ligação da cidade de Breves com as comunidades que foram surgindo ao longo do tempo na beira da estrada, como a comunidade de Santa Luzia, Nossa Senhora do Livramento, São Tomé, dentre outras. Embora a PA 159 tenha menos de trinta quilômetros de extensão, há ao longo dela muitas vicinais que, em boa parte, terminam em igarapés de água gelada, uma característica marcante da geografia na microrregião dos furos, constituindo-se no principal atrativo turístico do município, sobretudo no auge do veraneio, entre os meses de junho e julho. É principalmente nesse período e, particularmente, aos fins de semana, que a rodovia apresenta seu pico de tráfego.

Fotografia 2 – igarapé “Mamajó”/ Breves-PA

Fonte: http://br.geoview.info/igarape_mamajo_breves_para_brasil_ilha_do_marajo_amazonia,38703331p

Nas demais ocasiões, o Rio Parauaú, como via de acesso exclusiva ao município, é que desponta com sua importância estratégica. Isso fez com que ao longo do tempo, a maior parte dos órgãos públicos e as maiores empresas da cidade, bem como os bancos, fossem se concentrando na Avenida Pres. Getúlio, à margem do Parauaú, ou às proximidades desta avenida, para onde convergem as principais vias públicas do meio urbano.

A essa parte da cidade, localizada no bairro Centro, os moradores do município denominamos “beirada” ou, simplesmente, “beira”, como referência à “beira do rio”.

Fotografia3 – Panorâmica da orla de Breves e do rio Parauaú

Fonte: https://www.flickr.com/photos/ricardo_lima/12845103213/in/photostream/

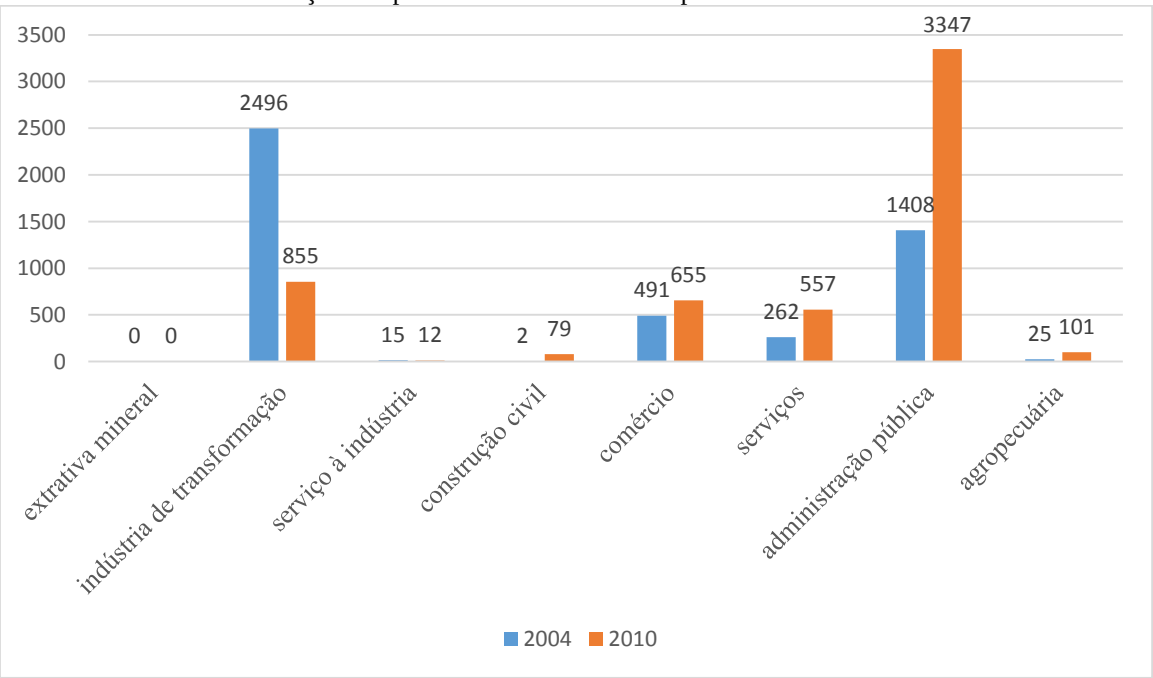
O crescimento demográfico observado nos últimos anos fica evidente com a expansão da área urbana em todas as direções, particularmente por intermédio de "invasões" ou "ocupações" nas áreas periféricas, que progressivamente dão origem a novos bairros. Entre os mais recentes de Breves estão os bairros Jardim Tropical e o Paraíso.

Com uma imensa extensão territorial (9.550.513 km², segundo o IBGE[12]), o município de Breves é entrecortado por uma infinidade de furos, igarapés, rios, formando verdadeiros labirintos de água e floresta. Com o cuidado de não incorrermos no determinismo geográfico e atribuir as dificuldades enfrentadas no território unicamente à configuração de sua condição geográfica, também não podemos deixar de considerá-la como um fator de alta relevância que certamente interfere nas diferentes dimensões da vida social no arquipélago: "Algumas localidades são de difícil acesso à sede do município, com deslocamento de mais de 24 (vinte e quatro) horas de viagem via fluvial, que constitui o único acesso na Região." (BREVES, 2015, p. 30). Essa é a tônica para boa parte das localidades espalhadas no território brevense, cuja "maior parte compreende a área rural, composta de aproximadamente 170 (cento e setenta) localidades.". (BREVES, 2015, p. 30)

[12] Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150180&search=para|breves. Acesso em: 08 jul. 2015

Do ponto de vista econômico, Lopes (2013, p. 50) nos chama atenção para o fato de que “Merece destaque em relação às fontes econômicas brevenses a exploração da madeira (em declínio); o comércio local e fundamentalmente o serviço público.”. Tal assertiva é ilustrada na figura a seguir, que evidencia claramente a queda de postos de trabalho na indústria de transformação (na qual se situa o setor madeireiro) no período de 2004 a 2010, ao mesmo tempo em que há uma substancial elevação no setor da Administração Pública.

Gráfico 2 – Breves: distribuição dos postos de trabalho formais por setor de atividades em 2004 e 2010



Fonte: Relação Anual de Informações Sociais/ MTE. Elaboração do autor.

Com relaçao à questão educacional, o Documento Base do Plano Municipal de Educação 2015-2015 (BREVES, 2015), nos diz que “Breves dispõe de rede pública nas esferas municipal, estadual e federal e de uma rede privada que ofertam Educação Básica, Profissional e Ensino Superior, cujas vagas ofertadas não têm sido suficientes para atender às demandas da população.”. (p. 47)

E certamente, além da questão das vagas, há outras elencadas no próprio Documento Base, que evidenciam a profundidade da problemática no município. A exemplo disso, citemos um dado bastante representativo contido no “Mapeamento das Dimensões de Vulnerabilidade Juvenil do Estado do Pará – 2013”, elaborado pelo Idesp, que mostra sete municípios do Marajó, dentre eles Breves, no “Ranking dos dez municípios com maiores taxas de analfabetismo funcional em jovens de 15 a 19 anos” (p. 31). Como se verifica, o segmento em questão é composto de jovens na faixa referência considerada pelo MEC para estarem cursando ensino médio e/ ou superior, mas que apresentam um sério déficit de aprendizagem, o que revela

que o nível de ensino em que os alunos estão matriculados não necessariamente converge com o nível de instrução desejado.

No que se refere ao ensino médio, foco de nossa análise (haja vista o SOME enquanto objeto de estudo se situar no interior desse nível), também nos referenciamos no diagnóstico presente no Documento Base do PME Breves, que nos dá o seguinte panorama:

> O Ensino Médio Público do Município de Breves é oferecido, unicamente, pelo Poder Público Estadual, que tem como Entidade Mantenedora, a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, que em Breves está representada pela 13ª Unidade Regional de Ensino (13ª URE). Conta em 2015, no meio urbano, com 04 escolas e 02 anexos [...]Oferecendo 3.064[13]vagas em 2015, com um déficit de 19,07% de matrículas, considerando o quantitativo de oferta em 2014, onde possuía 3.786 alunos. (BREVES, 2015, p. 95)

No documento é enfatizada, entre outras questões, a do déficit infraestrutural observado no município, em relação ao necessário para atender adequadamente a demanda desse desse nível de ensino, conforme segue:

> Ressalta-se que das 04 escolas que oferecem o Ensino Médio em Breves no meio urbano, apenas 03 pertencem ao Governo do Estado, sendo que 01 escola funciona em regime de convênio. E os anexos são unicamente noturnos, oferecendo 07 turmas do Ensino Médio Regular[14]e 09 turmas do Projeto Mundiar[15], o que representa um universo de mais de 700 alunos estudando em prédios que pertencem ao município. Sem contar com os 878[16] alunos regularmente matriculados na escola Maria Câmara Paes que estudam há 02 (dois) anos em um prédio alugado, devido o processo de reforma da escola. (BREVES, 2015, p. 95)

Ainda com relação ao aspecto infraestrutural, é destacado que há dez anos o Estado não constrói escola de Ensino Médio no município, sendo que as construídas têm necessidades de reformas. Quanto às formas de oferta, o documento aponta:

> Não existe Ensino Médio Profissionalizante e/ou concomitante à Educação Profissional, nem tampouco Educação Integral em Tempo Integral. Há mais de 02 anos as obras de construção da Escola Tecnológica do Pará estão paralisadas, instituição esta que seria a grande responsável em oferecer profissionalização ao público-alvo deste Nível de Ensino. (BREVES, 2015, pp. 95-96)

Fazendo um paralelo com os indicadores nacionais o documento em questão mostra, via de regra, os resultados do Marajó e, em particular, de Breves, bem abaixo do que é registrado em âmbito nacional por órgãos oficiais de pesquisa, como IBGE e INEP. Seguindo na análise do ensino médio, chama-nos atenção o fragmento:

---

[13]Fonte: Sistema de Matrícula da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC.
[14] Turmas vinculadas à Escola Maria Elizete Fona Nunes.
[15] Turmas vinculadas às Escolas Gerson Peres, Maria Câmara Paes e Maria Elizete Fona Nunes.
[16] Fonte: Sistema de Matrícula da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC.

> Além disso, nota-se a ausência do oferecimento de merenda e transporte escolar, elementos estes fundamentais para a permanência dos alunos na escola. Nota-se também a ausência ou o sucateamento de espaços pedagógicos essenciais para a dinamização do processo de Ensino e Aprendizagem, tais como: Laboratórios de Informática, Bibliotecas, Salas de Leitura, Laboratório Multidisciplinar, AEE, Sala de Recursos Multifuncionais e Quadras Poliesportivas. O único atendimento oferecido aos Alunos com Deficiência é o de Itinerância, o que fere a legislação, no que diz respeito ao leque de serviços públicos educacionais que os mesmos têm direito. (BREVES, 2015, p. 98)

Como se observa, dentre as questões levantadas no detalhado diagnóstico do Documento Base em tela, o ensino médio em Breves apresenta entraves relacionados a questões básicas, que exigem imediato equacionamento. Alunos tendo de estudar em prédio alugado é algo inadmissível em uma sociedade que tem a cidadania como valor referencial!

Agora imaginemos: se o meio urbano apresenta imbróglios de tal monta, o que dizer do meio rural? O Documento Base nos aponta o seguinte:

> O Meio Rural ofereceu, em 2014, 384[17] vagas de Ensino Médio através do Sistema Modular de Ensino – SOME, o que não é suficiente para atender a demanda do município, além de oferecer turmas em apenas 05 localidades: vila Mainardi, Nova Jerusalém, São Benedito do Jacaré Grande, Curumú e Lago do Jacaré. (BREVES, 2015, p. 96)

Além destas questões, o elucidativo documento apresenta outras relacionadas a distintos aspectos do sistema educacional, como a gestão democrática: apenas uma escola realiza processo de eleição para diretores das escolas estaduais.

Certamente, em que pesem as muitas lacunas existentes, nem tudo é negativo: há um contingente de profissionais comprometidos e empenhados na construção de uma educação com a qualidade social que se almeja, e o potencial de uma região com uma biodiversidade singular no país. Isso tudo deve ser levado em conta ao tratarmos da questão educacional em Breves e, particularmente, no seu meio rural.

1.3 A VILA MAINARDI COMO LÓCUS DA PESQUISA

O lócus escolhido para delimitação do objeto de pesquisa é a localidade vila Mainardi, definida por Cristo (2007, pp. 105-106) como uma comunidade localizada à margem direita do Rio Jaburú, no meio rural do município de Breves, cujo acesso se dá por via fluvial, em

[17] Fonte: Sistema de Matrícula da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC.

uma viagem que, saindo da sede do município, dura em torno de duas horas e meia em embarcação de médio porte[18].

Fotografia 4 – Vista parcial da vila Mainardi, às margens do rio Jaburú

Fonte: registro do autor

Ao se referir à escola da vila, Cristo (2007, p. 114) faz a seguinte consideração: "No início a instituição de ensino era privada (mantida com recursos oriundos da empresa), mas, posteriormente, passou a ser administrada pela Rede Municipal de Ensino de Breves", sendo que na ocasião da implantação do SOME a escola já estava municipalizada.

Aquele foi também o momento em que a atividade madeireira, em torno da qual girava a economia do local, entrou em fase mais aguda de crise, culminando com o êxodo de grande parte do contingente populacional que lá residia. Segundo a autora, a retração da atividade madeireira no município de Breves já vinha se esboçando desde os anos 1990 com o fechamento sistemático de várias empresas da região e diminuição dos postos de emprego.

De acordo com informações obtidas em conversas com moradores da vila Mainardi no decorrer do processo de pesquisa, em torno de metade da população local teria deixado o lugar em virtude da falta do emprego e de perspectivas de vida, fato agravado pela brusca diminuição da produção da serraria, que ficou em estado de quase fechamento.

[18] Em consonância com as Normas da Autoridade Marítima para Navegação e Cartas Náuticas, da Diretoria de Hidrografia e Navegação, da Marinha do Brasil (NORMAM 28/ DHN – 2011), entende-se como embarcação de médio porte aquela cujo comprimento é menor que 24 metros e maior que 5 metros.

Para melhor compreendermos aquele contexto, é importante destacar que a área em questão comporta dois núcleos populacionais: moradores das vilas Mainardi e Global, pertencentes ao mesmo grupo de empresários, oriundos do Rio Grande do Sul. De acordo com Cristo (2007), na ocasião de sua pesquisa a comunidade ainda era constituída por quase dois mil e quinhentos moradores ligados direta ou indiretamente à empresa, residentes nas vilas citadas e no entorno.

Conforme informações de moradores, com o declínio das atividades da serraria, parte dos que residiam nas vilas às proximidades voltaram seu foco para as atividades extrativistas – especialmente do açaí e do palmito –, bem como a caça e a pesca. Posteriormente, os proprietários da vila construíram na localidade uma indústria de beneficiamento de açaí em polpa para exportação, absorvendo novamente uma parte daquela mão-de-obra para sua produção. Contudo, a atividade varia em virtude da sazonalidade da safra do açaí, que via de regra tem seu ápice nos meses mais fortes do verão amazônico, normalmente entre junho e outubro. Em virtude disso, mais recentemente, desde o ano de 2013, começou a funcionar uma fábrica de gelo no local, como mais uma alternativa de produção, que também passou a absorver mão de obra dos moradores lá residentes.

A pesquisa de Cristo realizada na vila e tendo como foco o currículo, imagens, saberes e identidade na escola Ivo Mainardi, – embora realizada antes dessas mudanças, desencadeadas a partir do momento crucial da crise da madeira, e também antes da implantação do SOME – mostra-se bastante esclarecedora e contributiva ao refletir, por exemplo, sobre a estruturação de classes ali presente naquele momento: “o valor do salário recebido pelos funcionários determina que tipo de residência que os mesmos podem pagar”. (p. 106). De acordo com a autora, as residências do local, construídas pela empresa, eram cedidas aos trabalhadores, que pagavam uma taxa como espécie de custo de manutenção, sendo que o valor do pagamento oscilava de acordo com o tipo das moradias:

> A divisão de classes sociais na vila pode ser identificada através dos tipos de residências ocupadas pelos trabalhadores da empresa. Os que recebem melhores salários (dois ou mais salários mínimos, denominados de primeira e segunda faixa) ocupam as melhores casas, já as residências mais simples são das famílias mais pobres, em que os funcionários recebem apenas um salário mínimo. O local em que residem pessoas mais pobres é denominado por alguns moradores de “Vila Urubu” [...]. (CRISTO, 2007, p. 108)

Outra característica apontada pela autora, cuja explicitação nos parece pertinente, diz respeito ao comércio local, centrado basicamente em uma “cantina” com função de atender a todo aquele contingente populacional:

> O débito contraído na cantina é descontado do salário do funcionário que, às vezes, recebe o contracheque com um valor irrisório, pois o dinheiro só dá para pagar as despesas adquiridas nesse comércio, na padaria, as taxas de manutenção da vila e da associação.
> A prática de compra de crédito e débito no comércio gera o endividamento, contraído com a compra de alimentos e outros produtos. Essa atividade assemelha-se ao sistema de aviamento, realizado na época da exploração da borracha, intensificada no século XIX com o processo de vulcanização. Neste século (XXI) o mesmo sistema continua a existir, porém, recebe um novo rótulo, "cantina", que tem quase a mesma função dos armazéns nos seringais daquela época. (CRISTO, 2007, p. 111)

Configurava-se, assim, uma situação cada vez mais crônica de dependência dos trabalhadores em relação à empresa, e espoliação da força de trabalho, o que também é um elemento substancial ao entendimento da trama das relações sociais lá estabelecidas:

> [...] é exercido um forte poder de coerção sobre o trabalhador, que ameaçado de perder o emprego e a casa onde mora na vila é obrigado a comprar na cantina da madeireira, que vende às mercadorias com os preços mais elevados que o existente no mercado local. Assim o pequeno salário que o empregado recebe fica na mão do próprio empresário [...] (CRISTO, 2007, p. 73)

Dessa pertinente análise contextual realizada pela autora destacamos ainda a menção feita aos jovens da localidade. E consideramos tal passagem especialmente pertinente, visto que os sujeitos interlocutores de nossa investigação emergem da juventude local, mais especificamente da fração egressa do ensino médio modular. Cristo, embora não se detenha especificamente na questão da juventude da vila, fornece uma contribuição bastante elucidativa ao citar as atividades que mais atraíam àqueles jovens, sobretudo o futebol e o vôlei, fazendo uma consideração que nos parece importante à compreensão do papel da juventude naquela realidade à época:

> Estas são as duas atividades que mais atraem os jovens no entardecer, porém alguns destinam às horas vagas ao alcoolismo, às drogas, ao tabagismo e jogo de cartas, algumas vezes fazem pequenas aposta em dinheiro.
> Algumas crianças e adolescentes da comunidade também consomem bebidas alcoólicas e cigarros. Estes vícios muitas vezes são adquiridos pela ausência de atividades que possibilite aos jovens uma perspectiva de vida, por isso, acabam vítimas da ociosidade. (CRISTO, 2007, p. 113)

Com esses breves traços do contexto histórico-social em que o SOME foi implantado e começou a funcionar, e avançando nas transformações subsequentes, ocorridas sobretudo em virtude do êxodo rural e rearticulação do sistema produtivo local, tem-se um quadro importante que precisa ser levado em consideração em nosso propósito investigativo, pois certamente isso tudo repercutiu de algum modo na vida daqueles que lá permaneceram residindo e também daqueles que migraram para a cidade.

De certo, a compreensão desse no contexto no qual se deu a implantação do SOME, assim como a sua configuração atual, é condição elementar para se captar os sentidos atribuídos ao sistema modular e á formação educacional por ele promovida na ótica dos sujeitos agressos.

Cientes de que essa compreensão do contexto perpassa indubitavelmente um certo nível de inserção nele, procedemos a incursões iniciais na vila para observações preliminares, conversas informais com moradores, com vistas a melhor "sentir" aquela realidade. A propósito, desde o momento em que havíamos finalizado nossas atividades na Seduc, na condição de coordenação regional do SOME, ainda não havíamos retornado à localidade, contabilizando em torno de cinco anos sem contato com a vila.

Fotografia 5 – vila Mainardi: conjunto de casas às proximidades do alojamento dos professores do SOME

Fonte: registro do autor

A primeira viagem na condição de pesquisador sobre o ensino médio, e não mais de servidor da Seduc, ocorreu no princípio de janeiro de 2015. Ao desembarcarmos na vila, por volta das 17h de uma sexta-feira, nos deparamos com uma realidade em parte semelhante, mas em boa medida diferente daquela que havíamos presenciado há alguns anos: de semelhante, a paisagem natural, com a mesma beleza verde de outrora. De diferente, a

paisagem humana, expressa em uma nítida diminuição no movimento de pessoas pelo trapiche que, em outros tempos, seria bem maior àquela hora da tarde.

A nossa impressão inicial se confirmou quando, junto a dois professores do SOME, caminhamos pelas ruas do local em direção à casa cedida para hospedagem dos docentes do modular. No caminho observamos muitas residências abandonadas e a sensação de abandono se estendia à condição de manutenção das vias de acesso.

Na casa dos professores, a inexistência de condições básicas de moradia, a começar pela energia elétrica. Luz somente de velas e lamparinas, razão pela qual os dois professores que foram conosco na mesma viagem, uma vez que residem na cidade de Breves, faziam o percurso diário de ida e volta da cidade para a vila. Iam à residência dos professores apenas para tomar banho e trocar de roupas antes de ministrar as aulas, que começam às 18:30.

Fotografia 6 – Alojamento Riacho Doce, onde ficam os professores do SOME

Fonte: registro do autor

No entanto, tal rotina se tornava muito desgastante, conforme nos disseram os dois docentes, pois saindo da aula, por volta das 22:30, iam para o trapiche esperar passar algum barco vindo de outro lugar em direção a Breves, o que nem sempre ocorria depressa. Na

viagem em questão, por exemplo, pegamos o tranporte de volta a cidade aproximadamente à meia-noite, chegando em Breves na madrugada.

Na observação realizada pudemos perceber que a cantina da vila continuava ativa, embora não mais com a pujança de antes, quando a clientela era bem maior. Mais recentemente, quando da realização da última entrevista da pesquisa, a interlocutora nos informou que a cantina havia fechado as portas. A telefonia celular funciona apenas em alguns locais às proximidades do trapiche. O movimento maior ocorre na área onde fica a escola Ivo Mainardi, construída às margens do rio Jaburú e que atende a demanda educacional tanto de Mainardi e Global, quanto de outros lugarejos no entorno e, ainda, de outros mais distantes. A título de exemplo, um dos egressos entrevistados na pesquisa mencionou o caso de um colega seu, que residia em uma comunidade distante situada no rio Macacos, e se deslocava por mais de duas horas em rabeta[19] para chegar à escola.

Fotografia 7 – Escola Ivo Mainardi

Fonte: registro do autor

Quando retornamos novamente à vila, para buscar contato com os egressos, verificamos que o problema da energia elétrica na casa dos professores já havia sido resolvido. Contudo, uma vez que a energia é fornecida pela caldeira da serraria que, volta e

[19] Embarcação que se tornou comum na região nos últimos anos. Consiste em uma canoa, na qual é acoplado um pequeno motor marítimo, que a faz funcionar como uma lancha, substituindo os remos e agilizando o deslocamento.

meia apresenta problemas, os professores compraram um gerador para garantir o fornecimento nas ocasiões em que a caldeira não estiver funcionando.

Consideramos que essa percepção panorâmica nos foi essencial para uma melhor contextualização do objeto e compreensão, portanto, da configuração histórica inerente à vivência dos sujeitos que constituem o núcleo em torno do qual se move a inquietação desta investigação. No capítulo final, de análise e interpretação dos dados, retomaremos de modo mais detido a questão.

CAPÍTULO II – CAMINHOS DA PESQUISA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Tendo em consideração a natureza do objeto e a configuração do problema de pesquisa sobre o qual nos debruçamos, e ainda com base nas contribuições teóricas de Gil (2002), entendemos que o estudo de campo constitua a estratégia mais adequada a esta empreitada, haja vista que:

> Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. (GIL, 2002, p. 53)

A partir dessa conceituação, e num esforço de aproximação metodológica, trazemos ao plano de nossa análise a vila Mainardi – primeira localidade a ofertar turmas do SOME no meio rural brevense, fato ocorrido em março de 2008 com o funcionamento de uma turma de 1º ano do ensino médio na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ivo Mainardi. Dos quarenta alunos que iniciaram as atividades naquela ocasião, dezoito se formaram no ano de 2010. Até o presente momento, doze turmas foram formadas no ensino médio no meio rural de Breves por intermédio desse sistema[20].

Ampliando um pouco mais a contextualização de nosso objeto, é também pertinente justificarmos a escolha do município de Breves, no qual se situa a vila Mainardi, tanto por sua indubitável condição de polo regional no Marajó, quanto por ser a sede da 13ª URE – Unidade Regional de Educação, da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/ Pará, que responde em nível de estado pelas ações educacionais desenvolvidas na região, coordenando, além de Breves, outros oito municípios da região das ilhas, conforme já mencionado: Anajás, Bagre, Curralinho, Portel, Melgaço, Gurupá, Chaves e Afuá. Assim, conjugando nosso objeto de inquietação com a análise empreendida por Gil (ibidem), acreditamos que a configuração contextual da vila Mainardi, associada ao modo como pensamos o problema de pesquisa, constitui terreno propício à implementação de um estudo de campo.

Nesse ínterim, optamos pelo desenvolvimento de uma abordagem qualitativa ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Para tanto, referenciamo-nos na corrente

[20] Fonte: Escola Sede do SOME em Breves “Maria Câmara Paes”. Jan. 2015

que defende essa utilização conjunta, pela riqueza propositiva que traz ao método científico. É o caso de Araújo (2012, p. 179), que assim faz a defesa desta posição:

> Em pesquisa social, portanto, não é proibitivo aos marxistas assumir procedimentos próprios do chamado "Método Qualitativo", já que o termo "qualitativo" não é um adjetivo ao materialismo dialético, mas uma indicação do reconhecimento da importância da análise e do uso de procedimentos não quantitativos, mas deve-se, sempre, em função da coerência pretendida, deixar clara a perspectiva a partir da qual se entende o termo "qualitativo", qualificando-o.

Considerado isso, é preciso destacar que nossa ênfase no aspecto qualitativo não implica, contudo, abrir mão do quantitativo, haja vista que a natureza própria da dialética pressupõe o tratamento das categorias "quantidade" e "qualidade" dentro do princípio do movimento:

> Essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra. (GAMBOA, 2002, p. 105)

Compartilhando desse posicionamento, Minayo (2013, p. 25) defende a "relação fértil e frutuosa entre abordagens quantitativas e qualitativas", que para a autora devem ser vistas num sentido de oposição complementar, superando as concepções dicotômicas que não aceitam a possibilidade de complementaridade entre as duas dimensões: "os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações e maior fidedignidade interpretativa". (MINAYO, 2013, p. 22)

No tópico sobre os instrumentos de coleta e análise de dados detalharemos, de modo mais palpável, como pensamos a materialização dessas duas dimensões, a partir dos instrumentos de que lançamos mão. Por ora, cabe mencionar que o aspecto quantitativo, ao revelar uma dimensão dos dados obtidos, permite uma melhor visualização do *lócus* de pesquisa em sua dimensão mais imediata, fornecendo uma aproximação de sua configuração organizativa e estrutural, preparando terreno e configurando um panorama situacional que favoreça a imersão em um outro nível da realidade, que não pode ou não deve ser quantificado por não poder ser traduzido em números e indicadores quantitativos, e que, por isto mesmo, deve ser objeto da dimensão qualitativa de análise, conforme nos mostra Minayo (2013, p. 21)

> A dimensão qualitativa responde a questões muito particulares [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e

> das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Trata-se, pois, de um conjunto de relações, representações e intencionalidades que, no caso desta pesquisa, compõem o universo de egressos do SOME, cujas percepções buscamos compreender a partir de uma estratégia qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como aporte principal na coleta de dados. Estes são tratados à luz da análise de conteúdo e sob uma perspectiva dialética que busca tomar os sujeitos como constituídos de múltiplas determinações históricas, em relação dinâmica com o contexto contraditório no qual estão imersos: sujeitos, portanto, também contraditórios, também dialéticos, também históricos, e forjados na materialidade histórica de uma sociedade de classes.

2.2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

Conforme mencionado, o conjunto das opções teórico-metodológicas ora apresentadas tem sua base assentada no materialismo histórico-dialético como perspectiva epistemológica de referência para todo o processo de construção do trabalho. E, assim sendo, é vital termos presente na tarefa de pesquisa a recomendação e alerta de Frigotto (2010, p. 79):

> [...] como advertência prévia em relação ao que me refiro, é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa "doutrina" ou numa espécie de *suma lógica*. Não se pode constituir em uma camisa de força fundada sob categorias gerais não historicizadas. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente. (grifo do autor)

Também tributária da contribuição de Frigotto, compartilhamos a compreensão da dialética materialista-histórica em sua conjugação tridimensional: enquanto *postura*, enquanto *método* e enquanto *práxis*. Enquanto *postura* implica na assunção de uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto: "a questão da postura, neste sentido, antecede ao método" (FRIGOTTO, 2010, p. 84). Tal percepção mostra-se fundante na forma como Frigotto compreende a dialética: "antes, pois, de responder-se à questão fundamental que sinaliza a natureza do processo dialético de conhecimento – como se produz a realidade social – é necessário responder-se qual a concepção que temos da realidade social". (ibidem)

Ancorado na postura emerge o *método de análise*, que pressupõe "uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais". (FRIGOTTO, 2010, p. 84). E a *práxis*, por seu turno, implica a ruptura consciente e transformadora com o real então estabelecido e construção de uma nova síntese histórica:

> A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na* e *pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (ibidem, p. 89)

Configura-se, assim, um percurso teórico-prático que se retroalimenta permanentemente no seu movimento e que em nosso entendimento se constitui em uma forma contundente de conceber o materialismo histórico dialético, adequada a nosso propósito investigativo, pois pensamos ser a maneira mais profícua à construção do conhecimento científico em uma perspectiva consciente e propositiva de ruptura com a ordem estabelecida.

Referindo-se à dialética enquanto lógica científica, Salomon (2000, p. 336) é pontual: "sobretudo para as ciências humanas e sociais, a lógica científica é a lógica dialética". Para nós, tendo em conta essa importância do pensamento dialético no âmbito científico, e tomando-a sob o prisma das formulações marxistas, podemos afirmar que pensar o objeto de nossa análise pressupõe, necessariamente, considerar a condição ribeira dos sujeitos nela inseridos e, portanto, seu contexto histórico-social: a Escola Ivo Mainardi, de onde se originam os egressos do SOME aqui em evidência, é construída sobre um rio, de cujas águas os sujeitos retiram alimentos, constituem relações de trabalho, compartilham angústias e risos nos banhos coletivos e lavações de roupa, vão e voltam no movimento das marés... Configurando uma verdadeira dialética das águas. Assim, para se ultrapassar a aparência do que reflete no imediato e tentar chegar à essência dialética desses sujeitos concretos (KOSIK, 1995) e, portanto, desvendar aquilo que "some" para além do espelho d'água, é preciso mergulhar na liquidez dessa condição ribeira, decisiva na constituição de sua materialidade histórica, mas sem deixar de considerar a dimensão "terra firme" desses sujeitos, bem como o amálgama que emerge de sua relação com os outros, com a floresta, com as águas, com a cidade e com o campo.

Lembramos aqui uma ilustrativa passagem da obra de Konder (2008, p. 53), a seguir reproduzida:

> Marx não era Heráclito, o Obscuro. Ele sabia que, quando um homem se banha duas vezes num determinado rio, é inegável que da segunda vez o homem terá mudado, o rio terá sofrido alterações, mas apesar das modificações o homem será o mesmo homem (e não um outro indivíduo qualquer) e o rio será o mesmo rio (e não um outro rio qualquer). Por isso Marx empregou o conceito de *natureza humana*. (grifos do autor)

Tomando para o plano de nossa reflexão a metáfora de Konder no seu diálogo filosófico com Heráclito, entendemos que a dimensão ribeira, tão marcante na constituição do sujeito do campo em questão, não se constrói sem resistências ou linearmente, tampouco se dá por acabada pois, dialético que é, há também nele, em estado mais ou menos latente, algo de urbano, imerso que se encontra em um contexto maior que tem na cidade seu polo fundante. Mas ao mesmo tempo, não obstante os determinantes que lhe vão conferindo mudanças no plano de sua vivência, ele permanece sendo o mesmo e não outro qualquer, porque dotado de uma singularidade construída historicamente.

É a partir desse sujeito concreto, multideterminado, impregnado de uma relação visceral com as águas, jovem do campo, mas também conhecedor da cidade, que buscamos compreender o papel formativo desempenhado pelo SOME no lócus investigado, com o aporte dos pressupostos metodológicos então mencionados.

Para uma articulação mais fluida entre as etapas do processo, buscamos nos referenciar na ideia de *categorização* trabalhada por Minayo, cuja percepção a esse respeito parte do entendimento marxiano:

> Na *Introdução á Crítica da Economia Política* Marx (1973), faz uso por diversas vezes do termo *categoria* para indicar conceitos relevantes e carregados de sentido que permitem expressar os aspectos fundamentais das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Dentro do pensamento dialético, assim como os conceitos e as noções, as *categorias* não são entidades, são construções históricas que atravessam o desenvolvimento do conhecimento e da prática social. (2014, p. 178)

Com base nesse entendimento, a autora classifica o termo em três grupos distintos: *Categorias Analíticas*, *Categorias Operacionais* e *Categorias Empíricas*. Assim, fazemos uso dessa classificação, que nos parece bastante contundente, mas sem deixar de esclarecer que esta apresentação compartimentada tem função meramente didática, pois em se tratando de uma perspectiva materialista-dialética, as categorias se amalgamam no movimento dinâmico da materialidade histórica, que não permite concebê-las separadas umas das outras.

> Considero *categorias analíticas* as que retêm, historicamente, as relações sociais fundamentais, servindo como guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais. Elas comportam vários graus de generalização e de aproximação [...]

> Ao contrário, *categorias operacionais* são construídas com finalidade de aproximação ao objeto de pesquisa (na sua fase empírica), devendo ser apropriadas ou construídas com a finalidade de permitir a observação e o trabalho de campo. Por isso, fazem parte da elaboração específica de cada projeto de investigação e devem ser claras, bem definidas e, como o próprio nome indica,*operativas*.
> Quando são construídas *a posteriori*, a partir da compreensão do ponto de vista dos atores sociais, possibilitando desvendar relações específicas do grupo em questão, são chamadas *Categorias empíricas*. (ibidem, grifos da autora)

Na exposição a seguir, apresentamos inicialmente as categorias analíticas suscitadas com fulcro no materialismo histórico-dialético. E uma vez que buscamos desenvolver a análise dos dados partindo do que emergiu da ótica dos sujeitos interlocutores, portanto *a posteriori*, optamos pelo uso de categorias empíricas, apresentadas no capítulo IV, a partir do que procuramos estabelecer o diálogo do material oriundo do trabalho de campo propriamente dito com o referencial teórico discutido no capítulo III, tendo como referência no processo as categorias do materialismo histórico-dialético adiante tratadas.

2.3 CATEGORIAS ANALÍTICAS

Partindo desses pressupostos e considerando nosso objeto de pesquisa, elegemos algumas categorias analíticas referenciais para a investigação, a saber: ***contradição, totalidade*** e ***historicidade***, conforme segue.

2.3.1 Contradição

Ao tomarmos essa categoria como elemento contributivo à pesquisa é preciso que percebamos o SOME como uma política implementada no meio rural, com oferta predominante no ensino médio, cujo público majoritário é constituído de jovens. Logo, para uma análise que se queira sólida, é necessário considerar as contradições que perpassam estes conceitos em questão, e que rebatimentos resultam no SOME enquanto objeto de pesquisa. Assim sendo, convém elucidar sob que perspectiva o materialismo histórico dialético toma o termo contradição e de que modo isso contribui a nosso propósito investigativo.

Nesse propósito, buscamos inicialmente a contextualização de Konder (2008, p. 48) quanto aos conflitos em torno da utilização do conceito:

> Há muita confusão em torno da palavra contradição. Desde que Hegel expôs pela primeira vez os fundamentos do método dialético, uma das principais objeções formuladas contra ele - uma objeção até hoje repetida - é a de que o conceito de contradição usado pelos dialéticos estaria errado.

Para o autor, a hegemonia do pensamento metafísico fez com que durante século fosse reconhecido somente um tipo de contradição: a contradição lógica. Em seu entendimento, a lógica, como toda ciência, ocupa-se da realidade apenas em um determinado nível; para alcançar resultados rigorosos, ela limita o seu campo e trata de uma parte da realidade:

> As leis da lógica são certamente válidas, no campo delas; e - nesse campo de validade - a contradição é a manifestação de um defeito no raciocínio. Existem, porém, dimensões da realidade humana que não se esgotam na disciplina das leis lógicas. Existem aspectos da realidade humana que não podem ser compreendidos isoladamente: se queremos começar a entendê-los, precisamos observar a conexão íntima que existe entre eles e aquilo que eles não são. (KONDER, 2008, pp. 48-49)

Nesse nível de análise, Konder argumenta que as conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito do raciocínio. Assim,"num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem." (ibidem)

Disto resulta que na acepção aqui encampada, a contradição não se refere a uma mera oposição formal, a um defeito do raciocínio, ou coisa congênere. É uma categoria que vai além, tendo seu fulcro no movimento dialético, a partir do qual se engendram suas múltiplas formas de concretização. Quanto a isso, Kuenzer (2005, p. 65) nos alerta:

> O pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os pólos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade; internacionalização/nacionalização, globalização/regionalização; padronização/criatividade, centralização/descentralização, ampliação/fragmentação, educação/deseducação, qualificação/desqualificação, humanização/desumanização, especialização/politecnia, autonomia/dominação, adesão/resistência, unilateralidade/omnilateralidade, conservação/transformação, e assim por diante, buscando não explicações lineares que "resolvam" as tensões entre os contrários mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações.

Certamente, temos ciência da dificuldade desse desafio que se apresenta a todo pesquisador que se propõe a utilizar tal referencial: pensar dialeticamente o objeto de pesquisa e, em particular, perceber as contradições presentes nas suas formas de expressão mais ou menos latentes, é um exercício contínuo que se impõe em todas as etapas do processo investigativo, sem deixar de perceber que cada etapa se articula com as demais, exigindo até seu final o confrontamento entre os elementos suscitados no plano teórico com os dados empíricos obtidos, a revisitação contínua do problema, objetivos da pesquisa e procedimentos metodológicos utilizados.

2.3.2 Totalidade

Tomando o sujeito como multideterminado, a partir de uma perspectiva histórico-dialética, consideramos também essencial termos em conta em nosso propósito investigativo a categoria da totalidade: nosso foco é perpassado por sujeito sociais, cujas determinações que os constituem emanam do meio social com o qual interagem e a partir do qual se (re) produzem. Por outro lado, a política a partir da qual delimitamos nossa análise, o SOME, se insere em um contexto nacional fortemente marcado por uma herança colonialista exploradora, que trazida ao plano estadual se agrava ainda mais em virtude da localização do Pará em um contexto geopolítico situado na periferia das preocupações e prioridades do Estado brasileiro, perpassado por crônicas assimetrias regionais. E que se agrava ainda mais quando se trata de Marajó, ou "Marajós" (PACHECO, 2006), dada a situação de exclusão não raro veiculada pelos grandes veículos de comunicação de nível estadual e nacional, e experienciada pelos que constituem suas vidas na região.

Considerando essa problemática, colocamos nosso foco para o meio rural, mas sem deixar de levar em conta a totalidade social maior na qual os sujeitos estão imersos, pois é dela e nela que eles se constituem: da negação de direitos elementares, de que decorre a ausência de perspectivas; da exclusão etc. Mas também de sua íntima relação com as águas, campos e florestas, de que decorre a singularidade de sua identidade, forjada nos rios, furos, igarapés e, ao mesmo tempo, com o meio urbano, com o qual interagem em diferentes graus. E certamente é uma totalidade constituída de outros elementos que estão para além de nossa capacidade perceptiva imediata, mas cujo esforço de percepção e entendimento se faz necessário para o tratamento da problemática sob um olhar que se pretenda científico.

Ao tratar dessa categoria, Konder chama atenção para a importância da visão de conjunto que, segundo ele, é de onde devemos partir para poder avaliar a dimensão de cada elemento do quadro.

> A visão de conjunto – ressalve-se – é sempre provisória e nunca pode pretender *esgotar* a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de *totalidade*. (2008, p. 36)

Seguindo na análise, o autor alerta para o fato de que a totalidade "é mais do que a soma das partes que a constituem. [...]. Na maneira de se articularem e de constituírem uma totalidade, os elementos individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto" (ibidem). Essa reflexão, a nosso ver, lança uma contribuição importante à análise do objeto, pois nos fica claro que a compreensão do SOME enquanto política não deve ser feita em separado às percepções de mundo dos alunos que o constituem (ou constituíram, no caso de egressos), uma vez que estas também estãovinculadas à sua realidade social. É na trama de relações estabelecidas *por* e *entre* esses sujeitos no âmbito do contexto em que o SOME se insere (no caso específico, a vila Mainardi), e desse contexto com outros (da Mainardi com as localidades próximas, e dessas com a cidade de Breves), que a nossa análise precisa caminhar. Para isso, e considerando que temos os egressos como foco principal da pesquisa, deve emergir outra categoria: a da historicidade, que detalharemos a seguir.

2.3.3 Historicidade

A historicidade também se mostra como categoria fundante em nosso propósito, pois uma vez que o foco são sujeitos egressos do sistema modular que, portanto, já travaram e constituíram uma trama de relações sociais em um momento anterior à pesquisa, a forma que temos de reconstituir traços contextuais daquele período é por intermédio de produções científicas que tenham trazido à tona àquela realidade – e nesse sentido a dissertação de mestrado de Cristo (2007) mostra-se contributiva – e, sobretudo, a partir das percepções dos sujeitos que construíram e foram se construindo naquele momento histórico. Daí a importância nevrálgica dos instrumentos de coleta de dados, tratados mais adiante.

Minayo (2014, p. 111) considera que "a primeira tese da dialética é a da ***especificidade histórica*** da vida humana" (grifos da autora), daí considerarmos a importância desse conceito. Também aqui recorremos à contribuição de Konder (op. cit.), em sua análise da história em uma perspectiva dialética, na tentativa de evitar uma visão reducionista, que seguramente repercutiria de modo negativo nos encaminhamentos e resultados do trabalho investigativo. Ao se referir à Marx, Konder nos fornece uma análise basilar da história sob o olhar marxiano:

> Marx não reconhece a existência de nenhum aspecto da realidade humana situado *acima* da história ou *fora* dela; mas admite que determinados aspectos da realidade perduram *na* história. Exatamente porque o movimento da história é marcado por

> superações dialéticas, em todas as grandes mudanças há uma negação mas, ao mesmo tempo, uma preservação (e uma elevação em nível superior) daquilo que tinha sido estabelecido antes. Mudança e permanência são *categorias reflexivas*, isto é, uma não pode ser pensada sem a outra. Assim como não podemos ter uma visão correta de nenhum aspecto estável da realidade humana se não soubermos situá-lo dentro do processo geral de transformação a que ele pertence (dentro da totalidade dinâmica de que ele faz parte), também não podemos avaliar nenhuma mudança concreta se não a reconhecemos como mudança de um *ser* (quer dizer, de uma realidade articulada e provida de certa capacidade de durar). (pp. 52-53, grifos do autor)

Ora, se por um lado não temos acesso imediato ao contexto histórico que constituiu a formação dos sujeitos da pesquisa no ensino médio modular, por outro temos a historicidade em uma perspectiva materialista-dialética que nos apresenta a história com um constructo no qual mudança e permanência se interpenetram, incorporando novos elementos mediante a preservação de outros, o que significa dizer que aquilo em que os sujeitos se constituem hoje é muito mais que uma acumulação de experiências no tempo. Constitui-se, antes sim, em uma complexa totalidade (que não é final, visto que é dialética), na qual seu passado se faz presente por meio das identidades construídas, da visão de mundo, enfim, de tudo aquilo que compõe o ser em sua *capacidade de durar*. Daí acreditarmos que os sujeitos, na materialidade concreta de sua construção histórica e no âmbito das empreitadas de campo por nós empreendidas, possam nos fornecer elementos para uma compreensão eivada de teor científico sobre suas percepções quanto ao papel cumprido pelo SOME na construção de sua formação educacional e na dinâmica social da vila Mainardi naquele contexto histórico.

2.4 O CICLO DA PESQUISA

Neste tópico, baseamo-nos na reflexão de Minayo (2013) para situar os passos da pesquisa na perspectiva de um ciclo, o que também contribui para reforçar a ideia e postura dialética a que nos propusemos nesta empreitada. Minayo então define o dito ciclo como “um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações”. (p. 26). A autora nomeia as etapas do processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa da seguinte forma: (1) fase exploratória; (2) pesquisa de campo e (3) análise e tratamento do material empírico e documental.

Passaremos a seguir, a partir dessa linha de entendimento, a situar de forma mais detalhada os passos da presente investigação.

2.4.1 Fase exploratória

Partindo da definição de Minayo (2013, p. 26) sobre essa fase, tem-se o seguinte:

> Consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo. É o tempo dedicado – e que merece empenho e investimento – a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para escolha do espaço e da amostra qualitativa.

Feita, portanto, a definição e delimitação do objeto, buscamos desenvolvê-lo teórica e metodologicamente. Nesse ínterim, procedemos à revisão de literatura – que no presente trabalho se apresentada consubstanciada, sobretudo, no capítulo III – a partir dos quatros eixos teóricos já mencionados (SOME, ensino médio, educação do campo e juventude). Com base nesses eixos, e considerando a problemática da pesquisa, bem como os seus objetivos, obtivemoso material que nos serviu de referencial para o roteiro de entrevista semiestruturada e, portanto, de orientação quanto ao que buscar em campo.

Certamente, uma vez que nosso objeto de estudo é o SOME, este é o eixo a partir do qual direcionamos as questões norteadoras da entrevista, mas o fizemos sempre no esforço de colocá-lo em relação aos demais eixos, para uma melhor e mais densa contextualização do objeto. Entendemos que, deste modo, estabelecemos o aparato teórico e metodológico necessário para a entrada na etapa seguinte da pesquisa: o trabalho de campo.

2.4.2 Trabalho de campo

Para esta fase, Minayo (2013, p. 26) nos fornece a seguinte definição:

> Consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria.

Tendo em vista essa caracterização, apresentamos a seguir os instrumentos de coleta de dados de que fazemos uso, bem como os critérios de seleção de nossos interlocutores.

2.4.2.1 Instrumentos de coleta de dados

Considerando o foco qualitativo que elegemos para a investigação, optamos pela entrevista semiestruturada como instrumento principal de coleta de dados, utilizada junto a jovens egressos do ensino médio modular da vila Mainardi.

Para tanto, apoiamo-nos novamente nas contribuições de Minayo (2013, p. 64), para quem a entrevista,

> [...] tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. [...]. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo.

Tomando a entrevista como técnica privilegiada de comunicação, a autora a classifica em cinco tipos: (a) sondagem de opinião, (b) semiestruturada, (c) aberta ou em profundidade, (d) focalizada e, (e) projetiva, das quais consideramos mais pertinente ao nosso propósito a semiestruturada que, segundo Minayo (ibidem) "combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada". Dada a nossa intenção de focar no SOME a partir das percepções dos sujeitos, buscando ir, para além da aparência, em busca das contradições, totalidades e historicidade subjacentes à sua materialidade experiencial, e tendo como arcabouço teórico-conceitual o material oriundo na revisão bibliográfica, consideramos que essa tipologia (semiestruturada) é a que nos apresenta, por sua natureza, condições mais adequadas ao cumprimento dos objetivos pretendidos.

Não obstante, também utilizamos observação e análise documental, mas como procedimentos acessórios, para o fornecimento de elementos subsidiários a uma visualização mais detalhada do objeto. Para tanto, tomamos como referência, no caso da pesquisa documental, as contribuições de Evangelista (2012, p. 63), para quem os documentos são:

> [...] produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídas pelo e constituintes do momento histórico.

Essa estratégia se mostra propositiva no levantamento e análise de documentos legais como leis e resoluções, que tenham relação com o SOME, assim como dados estatísticos de órgãos oficiais que contribuam para uma melhor contextualização do objeto.

Certamente, o uso desse recurso se faz com o cuidado de não se tomar os dados em si mesmos, o que esvaziaria de sentido sua utilização. Daí a importância de se buscar extrair suas reais intencionalidades e historicidade, como defende Evangelista,

> Trata-se do papel posto para os intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. (2012, p. 59)

Assim, cabe ao pesquisador, colocar tais intencionalidades no plano de sua contextualidade, e buscar de lá os sentidos e significados que poderão ser pertinentes à pesquisa.

Já com relação à observação, como esta não apresenta uma importância primordial na investigação, utilizamos o tipo que Gil (2013, p. 101) denomina "observação simples". Para o autor, essa tipologia é muito adequada aos estudos qualitativos e, embora possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planificada, "coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos.". Assim, a utilizamos em momentos distintos: inicialmente, com viagens exploratórias, quando nos deslocamos à vila Mainardi no intuito de sentir aquela realidade, para o que estabelecemos alguns objetivos centrais: perceber a dinâmica da vila e suas condições estruturais; a dinâmica da escola Ivo Mainardi, particularmente no horário das aulas do ensino médio; estabelecer contato inicial com a direção da escola, professores e alunos do SOME. Embora a realidade não nos fosse de todo estranha, sentimos necessidade dessa primeira empreitada, haja vista que há alguns anos não visitávamos o local, que neste tempo pode ter sofrido mudanças substanciais; além do que uma viagem com finalidade científica tem um tom diferente daquela realizada com finalidade diversa.

Também utilizamos a observação simples nos deslocamentos com vistas à realização de entrevistas. E muito embora todas estas tenham se realizado na cidade, estes momentos de visita à vila foram importantes, pois pudemos estabelecer conversas informais com moradores, procedendo a anotações de campo, registro fotográfico do ambiente, conforme as recomendações de Gil (2013, p. 103), no intuito de captar impressões úteis à compreensão daquela realidade.

Convém reiterar por ora que, embora compreendamos que esses dados são contributivos ao enriquecimento da pesquisa, não os tomamos sob um teor de indispensabilidade, uma vez que nosso instrumento principal de coleta foi a entrevista semiestruturada.

Já os registros das entrevistas semiestruturadas propriamente ditas foi feito pelo mestrando por meio de gravação de áudio e anotações, conforme aquiescência do entrevistado.

2.4.2.2 Amostragem e critérios de seleção dos sujeitos interlocutores

Utilizamos a “amostragem por acessibilidade ou por conveniência”. De acordo com Gomes (2014, p. 94), este tipo de amostragem é destituído de qualquer rigor estatístico: “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos [...]”.

Considerando isso, entrevistamos seis jovens que estudaram no SOME, na escola Ivo Mainardi. Procuramos selecionar sujeitos com características distintas entre si, para ampliar os ângulos de análise, razão pela qual dividimos a amostra entre três homens e três mulheres. Do total de entrevistados, quatro residem na vila Mainardi ou em localidades vizinhas, e dois residem na cidade de Breves. Desse universo, há quem tenha desistido de estudar no SOME, migrando para o ensino regular, no meio urbano, e quem tenha concluído o ensino médio pelo sistema modular, com ingresso posterior no ensino superior em universidades privadas ou públicas, localizadas na cidade. Temos assim, quanto ao perfil desses egressos, um panorama que se mostrou enriquecedor no decorrer da pesquisa.

2.4.3 Análise e tratamento do material empírico e documental

Passando a esta etapa, continuamos nos apoiando em Minayo (2013, pp. 26-27), que assim a define: “[...] diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo”. A autora concebe esta etapa sob uma tríade procedimental: (a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita.

Para levar a afeito esse momento da pesquisa, referenciamo-nos na análise de conteúdo, tendo como base, sobretudo, as contribuições de Franco (2007), Bardin (2011) e Gomes (2013). Aqui partimos do entendimento de Bardin (2011, p. 36) quanto à amplitude do método em questão:

> A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento [...]

Gomes (2013, p. 85) ao se referir a esse amplo leque, e também referenciado em Bardin, nos lembra que há várias maneiras para analisar conteúdos de materiais de pesquisa, destacando os seguintes: (a) análise de avaliação ou análise representacional; (b) análise de expressão; (c) análise de enunciação; (d) análise temática. Sem a necessidade de adentrar em cada uma delas, adotamos para o nosso propósito a *Análise de Conteúdo Temática*.

Para Bardin (2011, p. 135) "Fazer uma análise temática consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.". Nesta perspectiva, o tema é entendido como uma "[...] unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis." (ibidem). Não cabe aqui apresentarmos uma exposição mais pormenorizada do método. Consideramos suficiente destacar que ele se constitui de três etapas: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e, (c) tratamento dos dados obtidos e interpretação. (BARDIN, 2011, pp. 125-131)

Seguindo esses passos, buscamos contemplar os procedimentos e componentes elementares da análise de conteúdo apresentados por Bardin: a codificação (com a identificação e análise das unidades de registro[21] e unidades de contexto[22]), categorização (considerando os princípios e qualidades essenciais à escolha adequada de categorias[23]), inferência (tendo em conta seus polos de análise, bem como seus processos e variáveis[24]), culminando, então, com a interpretação dos dados de campo.

Com base nas referências supramencionadas procuramos construir um mapa analítico, com vistas a triangular as categorias levantadas na empiria com aquelas oriundas da revisão teórica, mediadas por aquelas emergidas do materialismo histórico-dialético. Partindo disto, procedemos aos agrupamentos categoriais conforme a tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Análise de conteúdo de entrevista semiestruturada

Unidades de registro	Subcategorias empíricas	Categorias empíricas

Fonte: elaboração do autor

[21] "É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.". (BARDIN, 2011, p. 134)

[22] "Serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.". (BARDIN, 2011, p. 137)

[23]Op cit., pp. 147-158

[24]Op cit., pp. 165-168

Assim, tendo em conta a totalidade das falas e sua configuração contextual, buscamos visualizar as unidades de contexto e as unidades de registro delas emergentes, a partir das quais empreendemos o esforço de categorização. Para efeito desta exposição, apresentamos as *unidades de registro*, *subcategorias empíricas* e *categorias empíricas*. Contudo, convém reiterar que essa estratégia não implica em uma compartimentação estática da análise, pois temos clara a recomendação de Minayo (2013, p. 27) com a qual corroboramos:

> O tratamento do material nos conduz a uma busca da *lógica peculiar interna* do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opiniões dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

Ademais, é pertinente ressaltar que a utilização que fazemos do termo "subcategoria" não quer dizer que esta tenha uma importância menor em relação à "categoria". Significa apenas que a subcategoria constitui um agrupamento cujos elementos que o formam estão contidos em um conjunto mais amplo: a categoria. Consideramos pertinente essa ressalva, uma vez que o termo "sub" tem adquirido uma conotação pejorativa com o decorrer do tempo, sendo associado a coisas de importância menor e/ ou negativa ("subproduto", "subdesenvolvimento", etc.). E certamente isso não se coaduna com a perspectiva dialética que defendemos, para a qual todos os elementos que contribuem à construção do conhecimento o fazem em uma complementaridade dinâmica.

CAPÍTULO III – ENSINO MÉDIO, "SOME" E EDUCAÇÃO PARA OS JOVENS DO CAMPO: CONVERGÊNCIA OU FRAGMENTAÇÃO?

Este capítulo se propõe a apresentar uma contextualização em torno das categorias “ensino médio”, “SOME”, “educação do campo” e “juventude”, focalizando na juventude do campo, que consideramos centrais para uma percepção mais acurada do objeto de pesquisa.

Principia com uma contextualização sobre a questão do ensino médio, sobretudo no que diz respeito às distintas formas de perceber sua função formativa na trajetória discente e os rebatimentos das divergentes concepções no âmbito das políticas públicas educacionais, bem como do aparelho normativo que orienta seu funcionamento; posteriormente, passa-se à discussão em torno do “SOME” propriamente dito, em uma incursão às produções teóricas realizadas na academia em torno da temática, apresentando sua história, lógica de funcionamento, regulamentação, e outras questões que possibilitam uma visão panorâmica, buscando ainda problematizar se essa experiência educativa contempla as especificidades da juventude do campo paraense; em seguida passa-se à discussão sobre o paradigma da educação do campo no intuito de compreender se os seus pressupostos tem se alinhado ao SOME enquanto política de ensino médio para as populações campesinas; e, finalmente, é colocado em evidência o conceito de juventude a partir de uma síntese histórica das principais posições teóricas observadas na literatura produzida sobre a temática, e sua relação com o ensino médio, no qual se situa grande parte do público jovem, inclusive do SOME.

Perpassando as discussões deste capítulo aparece de modo recorrente o conceito de “identidade”, como uma questão que emerge dos eixos aqui levantados, cuja ênfase se assenta sobretudo na ideia de uma “indefinição” identitária transitando em boa medida as formulações teóricas aqui apresentadas

Certamente, não incorreremos em uma discussão detida sobre a questão da “identidade”, que é um conceito polissêmico e do qual tem emergido uma vasta literatura em diferentes campos do saber. Basta-nos, para a finalidade deste trabalho, o cuidado de não percebê-la como um conceito meramente subjetivo, pois se tomamos como referência epistemológica o materialismo histórico-dialético, a forma de conceber a ideia de identidade deve ter como fulcro a materialidade concreta que condiciona seu surgimento, sua mudança e sua extinção ou, como diria Lukács (1979, p. 86) “é uma categoria da objetividade em-si e não pertence simplesmente à lógica formal”. Por essa perspectiva trata-se, portanto, de um construto de sujeitos concretos, interagindo em uma realidade concreta, em um processo dialético de subjetividade-objetividade, em que ambas as dimensões se retroalimentam.

3.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA DUAL

Uma incursão no terreno sinuoso em que se travam as discussões sobre oensino médio nos permite visualizar, por intermédio de autores como Krawczyk, Nosella, Ciavatta, Ramos, dentre outros, a problemática recorrente da dualidade que tem perpassado historicamente sua configuração. Krawczyk, em uma reflexão bastante elucidativa a respeito dos desafios contemporâneos desse nível de ensino, nos remete à origem do imbróglio:

> O ensino médio surge e se expande no ocidente – assim como no Brasil – com uma configuração dual, mantendo-se assim por quase toda a metade do século XX e, em muitos países, até por mais tempo. Esta configuração cumpria uma dupla função. De um lado, a formação de mão de obra qualificada. De outro, a formação de elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva. Ou seja, o Ensino Médio assim constituído mantinha a apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido: para uns, foco nas habilidades profissionais; para outros, preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade. (2014, p. 78)

Para Moura, Filho e Silva (2012), essa configuração, em sua acepção mais ampla, remonta à própria lógica classista da sociedade capitalista na qual a escola se insere. Assim, nos lembram os autores que a instituição escolar, originalmente concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes, não foi essencial, inicialmente, para a totalidade social, mas um “luxo”, o que revela um claro corte de classe já no seu nascedouro.

Ao analisar o momento histórico atual, assentado na égide da ciência, da técnica e da tecnologia, direcionadas pelos interesses do grande capital, os referidos autores argumentam que a escola vem tornando-se essencial à sociabilidade humana, razão pela qual seu caráter classista se agudiza:

> Em decorrência, a divisão social e técnica do trabalho se constitui como estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que o metabolismo do capital requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das classes subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa na sociedade que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital. (MOURA, FILHO e SILVA, 2012, p. 2)

Com efeito, em que pese a configuração hegemônica estabelecida, a ressalva ao final do fragmento destacado também nos lembra, oportunamente, que isto não se dá sem resistências. Ao contrário, se insere em um processo conflituoso e dinâmico. Certamente, em se tratando de ensino médio, suas diferentes formas de concepção, implementação, valoração etc., se situam neste jogo dialético, do qual se faz necessário nos apropriarmos se quisermos

compreender, de modo mais claro, como as políticas públicas a ele direcionadas se materializam e o (res)significam.

Partindo dessa premissa, um exercício necessário no âmbito da temática é a reflexão sobre o sentido do próprio termo "médio", atualmente em voga como nomenclatura para este nível de ensino, e o lastro de seu campo semântico. Neste exercício, a contribuição de Nosella é salutar:

> A palavra "média", em si, é conceitualmente vazia, mero reflexo dos termos extremos que intermedia. Conota até pobreza conceitual, mediocridade. Assim, também no sistema escolar o ensino médio é considerado entre nós mero elo entre o fundamental e as novas fases da vida, universidade ou mercado. Portanto, é um ensino conceitualmente heterônomo. Mas, de outro ponto de vista, o termo "médio" pode expressar um significado rico em si mesmo, conceitualmente autônomo, denotando equilíbrio, estabilidade, moderação, harmonia, resgatando, em suma, a conhecida noção de Aristóteles. Nas palavras de Croce[25] (2006, p. 201): "Pois aqui também se trata de uma questão de chegar ao ponto médio, ou da virtude, que, como Aristóteles sabia, era o ponto de excelência e o mais difícil e elevado a alcançar". (2015, p. 125)

Nesta análise, Nosella faz um contraponto à concepção do sistema escolar como "uma linha homogênea, regular, ascendente, e 'infinita' que vai da educação infantil até os cursos de pós-graduação e de formação permanente". (NOSELLA, 2015, p. 124). Para ele, essa forma de compreender o sistema resulta de um simplismo teórico. Em contraposição, defende que "o sistema escolar é mais bem representado, arquitetonicamente, por uma linha curva ou um arco, em que o ensino médio é a pedra angular ou chave de abóbada (*chiavedi volta – clef de voûte*) do processo formativo e, portanto, do sistema." (ibidem). A metáfora nos é elucidativa quanto a importância estratégica que o autor confere a esse nível de ensino no conjunto do processo educacional e do "processo de democratização e modernização de uma nação." (p. 123).

Avançando na discussão, Nosella a contextualiza mencionando o caso da França do após Segunda Guerra Mundial que "[...] na reforma do ensino, priorizou o ensino secundário, de modo que seus docentes passaram a ganhar igual ou mais que os do ensino superior." (NOSELLA, 2015, p. 125). E cita como exemplo o filósofo Jean Paul Sartre, professor de filosofia no ensino médio francês. Assim, a França seria, nesse contexto, uma demonstração da materialização do ensino médio concebido como pedra angular do sistema de ensino.

Por outro lado, o caso brasileiro seria o inverso, visto que "na contramão da história e da evolução dos estudos de psicologia do adolescente, no Brasil o ensino secundário público perdeu destaque." (NOSELLA, 2015, p. 126). Para defender esse posicionamento, Nosella o

---

[25] Cf. CROCE, B. **História como história da liberdade**. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2006.

ilustra com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), na qual o ensino médio foi "dissolvido" na educação básica "esmorecendo com isso a tradicional nomenclatura tripartite do sistema escolar: primário, secundário e superior". (ibidem). Na percepção do autor, não se trata de mera formalidade jurídica sem importância. Revela, antes sim, que

> [...] o ensino médio/ secundário perdeu identidade conceitual própria, acentuando sua tradicional função de mera preparação das elites dirigentes para a universidade, sendo o ensino médio técnico destinado à preparação profissional dos trabalhadores. Nos dois casos, todavia, o ensino médio é considerado despossuído de significação pedagógica própria. (NOSELLA, 2015, p. 126)

Não obstante, em relação à inserção do ensino médio na educação básica, Krawczyk demonstra um posicionamento divergente ao de Nosella ao argumentar que "no Brasil, a inclusão do Ensino Médio no âmbito da educação básica e sua progressiva obrigatoriedade demonstram o reconhecimento pela sociedade de sua importância". (2014, p. 77)

Em que pese a diferença dos posicionamentos no que toca a esse aspecto, em relação à questão identitária do ensino médio as percepções dos autores convergem. Corroborando com o entendimento de Nosella, Krawczyk nos diz que "[...] na verdade o Ensino Médio nunca teve uma identidade muito clara.". (2014, p. 77) O imbróglio histórico em torno desse nível de ensino, segundo a autora, reflete o que ocorre a nível mundial:

> É interessante observar que este não é um problema exclusivamente do Brasil, nem só daqueles países onde a universalização do Ensino Médio é recente ou não foi concluída. Tampouco é exclusividade daqueles países cujo Ensino Médio está organizado de maneira similar ao do Brasil. Chama atenção o fato de que países muito distintos, tanto na Europa quanto nas Américas, compartilham problemas e desafios muito semelhantes quanto se trata desse nível de ensino. (KRAWCZYK, 2014, p. 77)

Certamente, a configuração da estrutura societal nos dia atuais, assentada na égide do avanço tecnológico cada vez mais acelerado, impõe novas demandas à educação formal, ao passo que esta reflete em suas diferentes dimensões, as tensões sociais oriundas de diferentes projetos de sociedade em disputa. Assim, os rebatimentos dessa lógica no Ensino Médio explicam, em boa medida, o seu problema identitário, apontado pelos autores em questão.

Outro aspecto a ser analisado é concernente ao público a quem se destina este nível de ensino: o jovem. Nosella nos alerta que "o ensino médio, por ser erroneamente pensado como fase de mera transição, é menos considerado em si mesmo, em sua intrínseca dimensão individual e social." (2015, p. 125). E isto é o reflexo da forma como a juventude vendo sendo historicamente concebida: como mera transição/preparação para a idade adulta, que seria a mais importante. Evidentemente, a ideia de "preparação" não é, em si mesma, inócua. O que a

torna vazia é a tendência inveterada de limitá-la a isso, como se a juventude se esgotasse em um mero momento preparatório. Refletindo sobre a materialização dessa lógica no âmbito escolar, Arroyo nos traz uma contribuição bastante elucidativa a esse respeito:

> O nosso sistema escolar tão etapista, hierarquizado, reforçou a visão etapista, hierarquizada dos tempos humanos, geracionais. A infância só tem sentido como etapa para a adolescência, a educação infantil para o Ensino Fundamental, e este para o Ensino Médio que, por sua vez, só tem sentido como preparatório para o ensino superior. As consequências são sérias: as idades, tempos de vida, carecem de sentido por si mesmas, logo, tempos humanos desfigurados sem direito à especificidade do viver, pensar, formar de cada tempo humano. (2014, pp. 70-71)

Portanto, a escola, de receptáculo desta lógica, torna-se sua reprodutora e amplificadora no tecido social. É neste sentido que Arroyo destaca a necessidade de o sistema escolar reconhecer a especificidade de cada tempo humano.

Nesta direção, também aponta o autor para a necessidade de uma reinvenção do ensino médio com base em outros referentes que rompam com o reducionismo conceitual cristalizado, inclusive, nas próprias diretrizes curriculares nacionais:

> [...] o que se vê é um **protótipo de aluno, de criança, adolescente, jovem**. Apesar de as diretrizes curriculares enfatizarem conceitos universalistas como direitos, conhecimento, ciência, cultura, cidadania, formação humana, ensino-aprendizagem, núcleo comum, esses conceitos têm como referente um determinado protótipo de cidadão, de humano, de criança, adolescente, jovem ou adulto, estabelecido em padrões históricos de trabalho, de conhecimento. São conceitos construídos tendo como referente o ***Nós*** humanos, cidadãos, racionais, cultos, civilizados. Conceitos não construídos tendo como referentes os ***Outros*** povos, etnias, raças, territórios, gêneros, trabalhadores.(ARROYO, 2014, p. 62, grifos do autor.)

Para o autor, a experiência da empreitada colonizadora-educativa nas Américas se defrontou com a necessidade de redefinir esses conceitos genéricos que tinham como referente o *Nós* civilizados como inaplicáveis na educação dos povos indígenas e negros: “Há uma necessidade de redefinir esses conceitos, inclusive na empreitada educativa republicana e democrática dos coletivos populares, trabalhadores, camponeses, pobres das periferias urbanas.” (ARROYO, 2014, p. 62)

Essa preponderância do *Nós* como referente-padrão, em detrimento dos *Outros*, tem consubstanciado, na visão de Arroyo, parâmetros nocivos de medida, de classificação dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias, regiões. Assim, os *Outros* têm sido classificados, a partir desses parâmetros, como “pré-cidadãos, pré-humanos, pré-racionais, pré-civilizados, pré-modernos. Até inconscientes, pré-políticos.” (ARROYO, 2014, p. 63). Com efeito, as representações desses *Outros* surgem e se disseminam eivadas de conotações extremamente negativas.

> Quando a mídia e até as escolas apresentam os resultados nas avaliações oficiais, ficam explícitos os padrões de classificação, hierarquização, **inferiorização dos *Outros***, em relação ao ***Nós***: os alunos do Norte-Nordeste, dos campos e periferias com piores resultados do que os alunos do Sul, dos centros; os alunos das escolas públicas com piores resultados do que os alunos das escolas privadas. Cotistas têm pior resultado entre universitários. (ARROYO, 2014, p. 63, grifos do autor)

Certamente, (re)pensar o ensino médio no momento atual exige, além de tudo, a compreensão dessa problemática que Arroyo nos apresenta e uma mudança de postura para o progressivo rompimento com essa lógica que tem preponderado historicamente. Nesta direção, o autor é categórico:

> Estamos sugerindo que o referente para esse exame crítico seja a juventude concreta com que cada coletivo profissional trabalha. Pensando no currículo para os jovens populares com que trabalham os professores das escolas públicas, o referente será esses jovens na sua especificidade social, sexual, étnica, racial, das periferias e dos campos. Trabalhadores. (ARROYO, 2014, p.64)

Embora a análise de Arroyo seja mais direcionada à questão curricular, entendemos que a lógica de sua reflexão seja também adequada e pertinente à configuração do sistema educativo em um nível macro, englobando, portanto, as demais dimensões, além da curricular: avaliação, gestão, etc. Assim, se compreendemos com o autor a necessidade do reconhecimento da especificidade de cada tempo humano e, ao lado disso, da afirmação dos *Outros* como referente-padrão à definição, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais, devemos nos debruçar sobre o desafio de como incorporar esses pressupostos àquele que se constitui como núcleo de nossas inquietações presentes: o ensino médio, particularmente o SOME.

Neste exercício, retornamos à providencial contribuição de Nosella que, recorrendo às formulações marxistas, defende que o ensino médio deve se desenvolver com a compreensão de que o jovem se encontra no momento da aprendizagem marcada pela passagem da heteronomia para uma fase cada vez mais autônoma, em que busca sua definição moral, intelectual e social,

> Para a pedagogia marxista, os adolescentes não são individualidades metafísicas ou naturalmente determinadas, fechadas em si mesmas e engessadas em sua classe social, à guisa de castas. Ajudá-los a descobrir, aos poucos, por meio de repetidos ensaios, sua identidade profunda, é tarefa da formação escolar média, oferecendo uma formação onilateral. Mas, cuidado: formação onilateral ou integral não significa saber fazer um pouco de tudo ou conhecer os fundamentos científicos de todos ramos da tecnologia e sim saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea. (NOSELLA, 2009, p. 18)

Este pensamento nos remete à ideia de escola unitária, que tem Antônio Gramsci como um de seus grandes expoentes. É ancorado neste autor, e mais especificamente em seu "Caderno 12, Os intelectuais e o princípio educativo", que Nosella (2009) busca aquilo que denomina de "princípio pedagógico próprio do ensinomédio":

> A última fase da escola unitária (ensino médio) deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola. (GRAMSCI[26], 2000, p. 39, apud NOSELLA, 2009, p. 16).

Para Nosella, esta tese está alinhada com a concepção gramsciana do próprio processo histórico civilizatório e representa um desdobramento filosófico educacional do imanentismo da filosofia da práxis, entendido pelo autor como uma original posição filosófica de Gramsci:

> Ou seja: a idéia do transito da heteronomia escolar (ensino fundamental) para a autonomia intelectual e moral (ensino médio) é uma aplicação pedagógica do que ele [Gramsci] afirmara no caderno 11, sobre a passagem do reino da necessidade ao da liberdade[...] Existe, concretamente, a luta cotidiana do ser humano para ampliar o espaço da liberdade e da autonomia, reduzindo e subsumindo as dimensões da necessidade e da dependência. À luz desta visão filosófica, compreende-se certo privilegiamento e a preocupação de Gramsci para a fase escolar do ensino médio, por ela representar o momento catártico mais delicado e importante na vida da pessoa quando desabrocha o valor da autonomia que é a liberdade de se posicionar com base nas normas e regras aprendidas na educação infantil e fundamental. (NOSELLA, 2009, p. 16).

Destas reflexões, depreendemos que a concepção de escola unitária, entendida na perspectiva gramsciana, e minuciosamente analisada por Nosella, contempla uma linha de pensamento coerente a uma proposta de ensino médio que atenda as necessidades de seu público-alvo. Certamente, a discussão é mais ampla e não se esgotará aqui, nem tão cedo. A própria compreensão do termo "unitário" adquire diferentes conotações, face à efervescência da discussão teórica e da multiplicidade dos ângulos de olhares e seus respectivos tempos históricos, originando formas também diferenciadas de materialização no campo educacional. Tampouco é nossa intenção, na presente empreitada, enveredar por esta discussão, visto que incorreríamos no risco iminente de desviar o curso de nosso propósito investigativo. Não obstante, consideramos pertinente apresentar esse diálogo conceitual – ainda que breve – com os autores em questão, como forma de situarmos a problemática no seu devido contexto teórico e histórico.

---

[26] GRAMSCI, Antonio, **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho, vol. 2: Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Feita esta ressalva, consideramos necessário e oportuno, contudo, atentar para uma distinção semântica que Nosella faz entre os termos “único” e unitário”, que em sua percepção não são sinônimos, como usualmente são tratados:

> O termo/conceito "unitário" é utilizado sempre que se quer identificá-lo, e aomesmo tempo diferenciá-lo, do termo/conceito "único". Por décadas, falou-se em "escola única". De uns anos pra cá preferiu-se dizer "escola unitária". Com efeito, o termo "único" conceitualmente se refere a "idêntico" ou "exclusivo", isto é, afirma-se que algo é igual ao outro ou que não existe outro como este. De toda forma, o conceito "único" traz uma conotação de precisão mecânica. Diversamente, o conceito "unitário" diz relação a processo, a porvir histórico, a direção, a construção de um sistema, a algo que se inspira a critérios de unidade. Assim, o termo "unitário" qualifica melhor os princípios educativo e pedagógico que conferem unidade às instituições formativas e escolares. (NOSELLA, 2009, p. 10)

Considerando essa distinção, e pensando nos desafios do ensino médio no momento atual, parece-nos apropriada a ressalva que o mesmo autor nos faz: “O princípio da unitariedade da escola básica permanece indiscutível, todavia, deve-se reconhecer que o mundo contemporâneo mudou e que a tecnologia avançou enormemente. Portanto, a escola precisa atualizar-se.” (NOSELLA, 2009, p. 17)

Ao corroborar com essa percepção, Krawczyk argumenta que permanecemos presos a uma forma de escola forjada em um momento histórico, e posta hoje em outro momento histórico totalmente diferente: “As alterações no cotidiano, no mundo do trabalho, na compreensão das relações sociais e de gênero e formas de sociabilidade, o questionamento aos valores e costumes tradicionalmente aceitos, não chegaram a mudar a escola” (2014, p. 95). Nesta reflexão, a autora defende que “os desafios do Ensino Médio podem ser sintetizados em três palavras: **expansão, universalização e democratização do conhecimento**” (ibidem, grifos da autora)

Trazendo isto ao plano de nosso objeto de estudo, o SOME, e considerando as formulações legais mais recentes no âmbito educacional (particularmente as Leis Federais de nº.s 12.796/2013 e 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação) certamente se descortina um horizonte de questionamentos a serem postos na agenda de discussões do ensino médio, já historicamente inflada de polêmicas e reviravoltas.

A supramencionada Lei 12.796/2013 alterou a Lei 9394/1996 (atual LDB), e dentre as mudanças efetuadas está a do inciso I do artigo 4º, conforme segue:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

> a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
> b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
> c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

É importante observar que esta Lei alterou também o inciso II do artigo 4º da atual LDB, que então vigorava com a seguinte redação, dada pela Lei Federal 12.061/2009: "II - universalização do ensino médio gratuito;" Com a Lei 12.796/2013, este inciso teve uma mudança substancial em seu teor, passando a tratar da educação infantil, vigorando atualmente com a seguinte redação: "II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;"

Já a redação do inciso IV do artigo 10, também dada pela Lei 12.061/2009 foi mantida sem alterações:"VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;"

Com essas mudanças, é suprimida por ora a ideia da universalização do médio no texto da atual LDB. Aliás, esta não prevê explicitamente a universalização de nenhum nível ou modalidade de ensino.

Por outro lado, a Constituição Federal de 1988 estabelece o seguinte:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (BRASIL, 1988.)

Percebemos, nos incisos destacados, que com a redação dada pelas Emendas Constitucionais nº.s 59/2009 e 14/ 1996, a Carta Magna além de trazer em seu bojo a ideia da garantia de oferta da educação básica na faixa etária de 4 a 17 anos, aponta para a perspectiva da universalização do ensino médio gratuito.

Com o advento do novo Plano Nacional de Educação – PNE, o conceito de universalização surge em várias situações. Com relação ao ensino médio, destacamos a meta 3, que estabelece o seguinte: "universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)." Temos aqui uma projeção mais palpável que aí sim aponta no sentido de uma indução legal das políticas de expansão de oferta.

Assim, tendo em vista essa perspectiva da universalização do atendimento, oriunda do novo PNE, e a dinâmica própria das populações do campo, com suas peculiaridades espaço-temporais, culturais, etc., como pensar o papel do SOME frente a esse desafio da "expansão,

universalização e democratização do conhecimento" que nos apresenta Krawczyk? Seria o caso de ampliá-lo, reformulá-lo ou investir em outras formas de oferta? Estas são algumas das questões que reforçam a necessidade de as reflexões sobre o sistema modular se aprofundarem na academia e fora dela.

Certamente, são questões que ensejam outras pesquisas e apenas as mencionamos aqui para ilustrar o quanto há por se discutir e, ao mesmo tempo, para encorajar outros pesquisadores a encamparem esta empreitada, buscando outras questões e ângulos de análise dentro dessa temática, pois temos ciência de que a contribuição que nos é possível neste trabalho, certamente é bastante limitada. Todavia, ensejamos que seja elucidativa dentro daquilo a que se propõe: vislumbrar a experiência do SOME na ótica dos sujeitos discentes que por ele passaram.

Deste modo, a apropriação do cabedal teórico produzido pelos autores aqui expostos, assim como de outros que se debruçam sobre a temática do ensino médio, é basilar para o entendimento do sentido do qual se reveste esse nível de ensino e a forma como vem se configurando historicamente. A isto consideramos necessário confrontar a legislação pertinente, sobretudo em relação ao que se estabelece como objetivos para o ensino médio em um nível nacional, e como objetivos para o SOME, em nível estadual, gerando subsídios para a contextualização e análise dos dados obtidos em campo.

3.2 O "SOME" E A EDUCAÇÃO PARA A JUVENTUDE DO CAMPO

3.2.1 Visão geral do sistema modular

O SOME, de acordo com o que nos mostra Oliveira, R. (2010) surge no princípio da década de 1980 com a finalidade de atender as comunidades do interior do Pará que não recebiam a oferta de ensino regular, particularmente o ensino médio.

> [...] originou-se da elaboração e execução da antiga Fundação Educacional do Pará (FEP), que desde o final da década de 70 e início da década de 80 do século passado ficava responsável pela gerência do ensino superior e ensino de 2º grau. Através da pressão de alguns setores políticos, principalmente, neste momento de 12 prefeitos, a instituição começa em fase experimental, a implantação deste projeto especial, a partir do dia 15 de abril de 1980, por 04 municípios que são os seguintes: Curuçá, Igarapé-Açu, Nova Timboteua e Igarapé-Miri, sendo regularizado pela resolução nº 161 de 03 de novembro de 1982, do Conselho Estadual de Educação.

A partir de então o sistema modular se expandiu exponencialmente pelo estado, tornando-se a principal política de oferta do ensino médio no campo, conforme aponta Oliveira, R. M.(2010, p. 18):

> Este que fora pensado a princípio como medida transitória, passou a fazer parte indispensável do Sistema Estadual de Ensino e a única forma de estender o Ensino Médio às comunidade rurais, devido às grandes distâncias entre elas e à baixa densidade demográfica.

Com a Lei Estadual nº. 7.806, de 29 de abril de 2014, o sistema passa a ser regulamentado como uma Política Pública Educacional do Estado do Pará, com uma intencionalidade expressa legalmente:

> Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.
> Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o ensino regular, de modo complementar ao ensino municipal. (PARÁ, 2014)

Como se observa, embora o nível médio seja o que constitui o atendimento preponderante do SOME, também o ensino fundamental é abrangido por este sistema. Não obstante, esta própria Lei prevê o repasse do nível fundamental via SOME à responsabilidade das municipalidades, conforme segue:

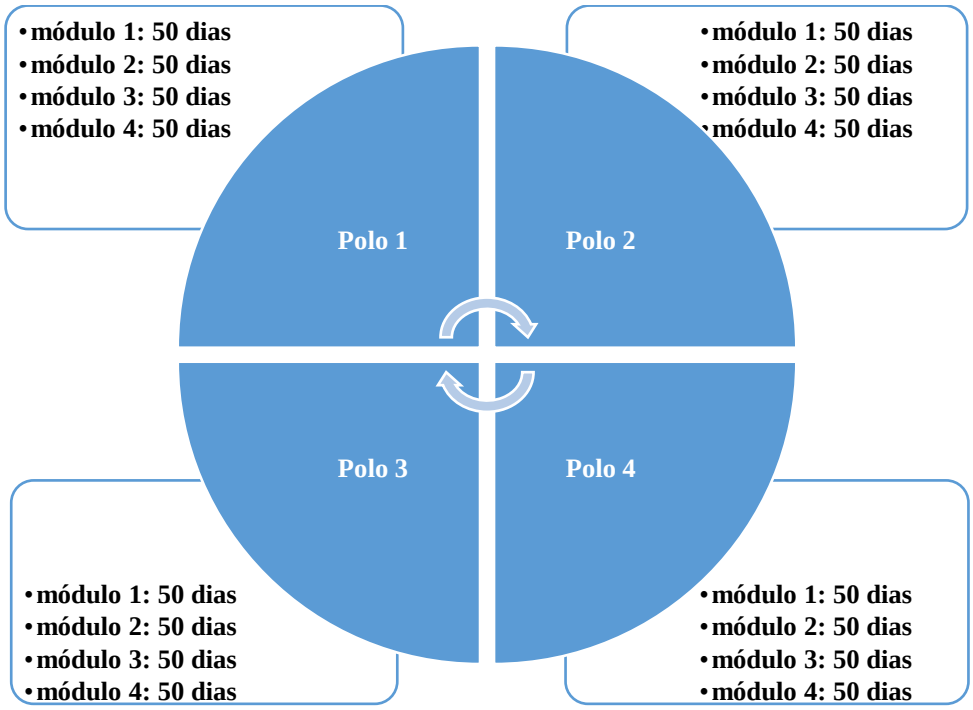
> Art. 18. A Secretaria de Estado de Educação, no prazo de até dezoito meses, a contar da publicação desta Lei, desenvolverá estudo, planejamento e reordenamento da oferta dos anos finais do ensino fundamental na modalidade do Sistema de Organização Modular de Ensino, visando transferir a gerência desses anos finais às prefeituras cujo ensino fundamental esteja municipalizado. (PARÁ, 2014)

Isso implica em dizer que a partir de janeiro de 2016, a política em tela tende a se consolidar como de oferta unicamente de ensino médio no Pará. Assim, para o propósito desta pesquisa, preocupa-nos especificamente a questão do ensino médio, por ser o nível de ensino preponderante no SOME.

Seu funcionamento ocorre com a composição de circuitos, que são assim conceituados pelo parágrafo 4º do artigo 8º da sobredita Lei: “Para fins desta Lei, denomina-se circuito o conjunto de localidades em que o professor deverá atuar durante o ano letivo, devendo na composição do mesmo priorizar o município e a URE em que o professor estiver lotado.”

Cada circuito é composto por quatro localidades/ polos, nos quais os professores atuam em rodízio, ministrando os blocos de disciplinas[27]. O ano letivo tem duzentos dias, que são divididos em quatro módulos de cinquenta dias cada, com funcionamento simultâneo nas quatro localidades que constituem o circuito. A figura a seguir ilustra essa lógica:

Figura 1 – O circuito do SOME



Fonte: elaboração do autor

Os professores são lotados com jornada integral de 40 (quarenta) horas semanais, como define o caput do artigo 8º da referida Lei, em consonância com o disposto no art. 35 da Lei nº 7.442/2010 (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará).

O parágrafo 3º do artigo 8º da Lei do SOME também estabelece que podem ser desenvolvidos projetos educacionais nas comunidades como forma de complementar a carga horária docente, conforme segue:

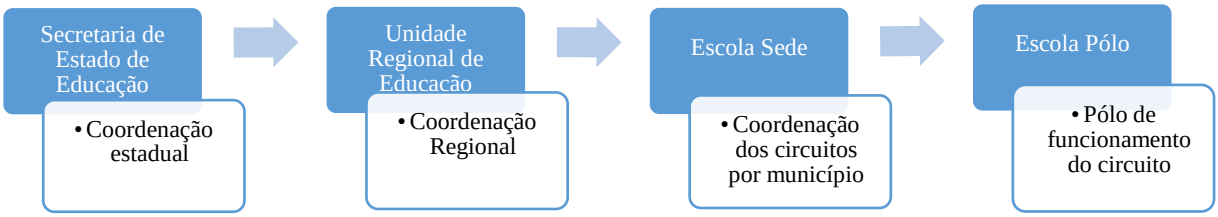
> § 3º O professor lotado no SOME poderá complementar a carga horária de sala de aula com projetos educacionais na sua área de atuação, de modo a atingir a jornada de 40 (quarenta) horas semanais, quando a oferta de turmas não for suficiente para atingir o limite da carga horária em regência de classe da respectiva jornada.

[27] Língua portuguesa, Educação Física, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Matemática, Língua Estrangeira Moderna (1º, 2º e 3º anos); Arte, Filosofia e Sociologia (1º ano). Conforme o "Modelo Curricular para o Ensino Médio – Sistema Modular de Ensino", aprovado pela Resolução nº. 761/1998 do Conselho Estadual de Educação – CEE/ Pará.

Como se vê, o desenvolvimento dos projetos pelos docentes nas comunidades, embora seja uma forma plausível de conferir um maior grau de materialidade aos conteúdos do ensino, não constitui uma dimensão efetivamente integrante da organização pedagógica do sistema modular, uma vez que sua implementação está diretamente condicionada a uma questão de complementaridade de carga horária.

O espaço de funcionamento do SOME nas comunidades rurais do estado é, por sua vez e via de regra, constituído de salas de escolas municipais que são cedidas para as turmas modulares, nos horários em que estão ociosas, sendo denominadas "Escolas Polo". Contudo, inexiste uma equipe gestora específica do SOME nas localidades de funcionamento. Assim, embora os alunos estudem em sua comunidade (ou em áreas vizinhas), são vinculados a uma "Escola Sede", situada na cidade e responsável pelo atendimento das demandas pedagógico-administrativas em conjunto com as Unidades Regionais de Educação. A figura a seguir ilustra essa lógica de organização do sistema:

Figura 2 – Organização pedagógico-administrativa do SOME



Fonte: elaboração do autor

Para a manutenção do sistema é celebrado um Convênio de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Estado de Educação do Pará e os municípios, conforme disposto no artigo 17 da supracitada Lei, que o regulamenta. E eis aí um dos imbróglios que perpassam seu funcionamento, visto que, não raro, os governos municipais argumentam (mesmo depois da assinatura do convênio) que tal atribuição é de competência prioritária do governo estadual, ao passo que o governo estadual alega que, sem a contribuição das municipalidades, não há como chegar ás localidades mais longínquas do meio rural paraense.

Ao longo do período de nossa experiência na gestão regional do SOME, percebíamos isso de forma muito presente como um fator que dificultava o desenvolvimento a contento do sistema modular nos municípios sob a jurisdição da 13ª URE. De fato, em virtude da escassez infraestrutural de grande parte das localidades em que o SOME é implantado, a parceria com o município é algo que se mostra elementar ao funcionamento do sistema. Contudo, face às distintas naturezas de competência estabelecidas legalmente às instâncias estadual e municipal, a participação do município, particularmente no que tange à oferta do SOME no

ensino médio, não é algo que possa ser imputado como obrigação a essa esfera de governo. Assim é que a própria Lei do SOME estabelece em seu artigo 17 que "A Secretaria de Estado de Educação *poderá* celebrar convênio de cooperação técnica com os municípios, visando desenvolver o Sistema de Organização Modular de Ensino". (PARÁ, 2014, grifos nossos). Assim, a expressão "poderá", em vez de "deverá", isenta os municípios da obrigatoriedade quanto ao convênio, respeitando o âmbito prioritário de atuação no ensino fundamental e na educação infantil estabelecido ao município pelo § 2º do artigo 211 da Constituição Federal de 1988, bem como o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/ 1996 quanto às incumbências da esfera municipal:

> Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:
> V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996)

Não obstante, sem deixar de considerar os respectivos âmbitos de competência estabelecidos legalmente, entendemos que o adequado funcionamento do SOME, pela complexidade que envolve sua implementação, exige uma atenção interfederativa que concorra para a materialização do regime de colaboração, também amparado legalmente pelos mesmos instrumentos legais ora citados.

Essa compreensão panorâmica do SOME é importante para que possamos nos aproximar do ângulo a partir do qual a presente pesquisa se propõe a se articular, qual seja: o aluno, jovem do campo, receptor direto da política. Compreender o que tem caracterizado sua formação, quanto às contribuições e limitações do sistema modular pressupõe, de certo, uma análise das condições históricas sob as quais vem se forjando a construção de tal política.

3.2.2 Um ensino médio da cidade transplantado para o campo?

Da análise até aqui empreendida, percebemos que a implantação do Sistema de Organização Modular de Ensino no Pará no princípio dos anos 1980 é anterior ao surgimento do conceito de Educação do Campo, que surge de fato enquanto nomenclatura quase duas décadas após o surgimento do SOME. Cavalcante e Baptista, ao tratar do conceito de educação do campo, nos proporcionam a seguinte contribuição:

> [...] é a nomenclatura que surge no final dos anos 1990, em meio a um rico processo de ressignificação conceitual e política em torno das condições educacionais

> existentes nas escolas presentes na zona rural do Brasil ao longo da história de descaso para com as suas populações. Tal agenda política nasce de um engenhoso processo de organização e lutas no campo, demarcado pelo enfrentamento circunscrito no território da questão agrária brasileira. O debate da Educação do Campo não tem sua gênese na discussão educacional, mas antes, na disputa pela vez e voz na arena política permeada pela desigualdade social construída no Brasil desde seus tempos remotos de colonização. (2013, p. 1)

Desse modo, se evidencia que o sistema modular não traz em sua origem a discussão em torno do paradigma da educação do campo por ser anterior a ele, e ainda por sua implementação ter sido inicialmente urbana, conforme visto anteriormente, atendendo cidades que não dispunham de oferta do ensino médio, para somente depois se expandir para os territórios rurais, reproduzindo em boa medida, o modelo educacional citadino.

Após mais de três décadas de funcionamento, a vivência dos sujeitos que experienciam diariamente o sistema modular, assim como as pesquisas recentes atinentes à temática realizadas por autores como Silva, Barros e Oliveira (2014), Brayner (2013), Queiroz (2010) e Oliveira, R. M. (2010), revelam que no âmbito dessa política persiste uma situação que remete ao paradigma hegemônico da Educação Rural, materializado em um currículo ainda urbanocêntrico, na falta de investimentos que perpetua a precariedade infraestrutural etc.

Nas pesquisas em torno do SOME, acima citadas, fica evidente o viés da contradição que, a nosso ver aparece com especial ênfase na pesquisa de Oliveira, R. M. (2010), realizada com foco investigativo nos municípios de Santarém e Belterra. Consideramos emblemática a conclusão da autora, particularmente no seguinte fragmento:

> [...] a pesquisa mostrou que o SOME traz em seu bojo dois aspectos antagônicos. Por um lado, é uma experiência fundada em um exercício teórico-metodológico que busca tornar mais efetivo o papel do aparelho escolar institucional no meio rural. Oportuniza àquelas populações a conclusão da educação básica mediante a oferta do ensino médio no contexto em que vivem. Tem mostrado que imprime mudanças significativas na vida dos sujeitos pesquisados, como a inserção no mercado de trabalho e a ascensão à educação superior pelos egressos do programa. [...]. Por outro lado, o SOME não vivencia aspectos informativos e formativos relacionados à produção local, seus conteúdos voltam-se à preparação para o vestibular e ao processo de urbanização. Abre novas expectativas de vida aos seus usuários, principalmente, a aspiração de cursar a educação superior e a busca de trabalho em áreas urbanizadas. Ou seja, **o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, aspecto que em princípio o Programa se propunha a evitar**. (p. 105, grifos nossos)

Tal constatação põe em evidência a ausência de uma identidade própria ao sistema modular. E se considerarmos que o ensino médio – nível prioritário de atuação do sistema –, é também permeado por essa ausência identitária, conforme visto anteriormente, temos uma situação ainda mais preocupante com relação à efetividade da experiência formativa do

SOME aos sujeitos jovens atendidos por essa política no meio rural. A esse respeito, a constatação da pesquisa de Silva, Barros e Oliveira (2014, p. 6), realizada no município de Cametá, região paraense do Baixo Tocantins, é elucidativa:

> Em nossas reflexões sobre a Educação do Campo, o Ensino Médio modular no caso estudado, reflete o entendimento de que as escolas de ensino médio se constituem em *espaços no campo*, isoladas, sem identidade e estrutura operacional, realidade que a pesquisa constatou ao identificar professores e estudantes com parcos recursos infraestruturais e pedagógicos, tentando garantir o mínimo de repasse de conteúdos, pois não há com quem se possa realizar o diálogo em relação à gestão, tão pouco do processo pedagógico.

Essa é a tônica dos resultados das pesquisas até então empreendidas em torno do SOME: o ensino médio que, no meio urbano já se mostra bastante problemático, ao ser transplantado para o meio rural se complexifica ainda mais pela falta de uma adequação conceitual, pedagógica e administrativa.

Tendo isso em conta, e considerando que buscamos contribuir com a discussão elucidando – a partir da ótica do público atendido – o que tem caracterizado essa formação, se torna necessário considerar o aparato normativo que orienta oensino médio, o paradigma da educação do campo e o próprio SOME. Assim, é preciso que nos apropriemos de referências que dizem respeito a esses direcionamentos, dentre as quais:

- As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, contextualizadas no Parecer CEB/CNE nº 5/2011 e estabelecidas pela Resolução nº. 2/2012, do Conselho nacional de Educação;
- As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC, contextualizadas no Parecer CNE/CEB 36/2001 e estabelecidas pela Resolução nº. 1/2002, do Conselho nacional de Educação;
- As diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo,fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, e estabelecidas pela Resolução nº. 2/2008, do Conselho nacional de Educação;
- A Lei Estadual nº. 7.806/2014, que 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.

A análise das referências legais supracitadas põe em evidência que as orientações e regulamentações que fundamentam o funcionamento do ensino médio têm apontado cada vez mais para a necessidade de reconhecer as especificidades das populações do campo e suas

formas distintas de vivência e socialização em seus espaços/tempos característicos. As citadas DOEBEC apontam nesta direção:

> Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de **princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para** a Educação Infantil, o **Ensino Fundamental e Médio**, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.
> Parágrafo único. A **identidade** da **escola do campo** é definida pela sua **vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes**, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, grifos nossos)

Também a Lei do SOME, ao estabelecer seus objetivos e fins, denota essa preocupação:

> Art. 4º O Ensino Modular terá os seguintes objetivos e fins:
> 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 da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia;
> III - valorizar 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 dos 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)

Verifica-se, portanto, que a preocupação com a identidade da escola do campo, a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos discentes, o reconhecimento das diversidades territoriais e culturais perpassam as formulação legais de diferentes entes federados. Contudo, entre a prerrogativa legal e a concretização do ideal ainda se mantém um hiato a ser tratado com um cuidado diferenciado por parte do poder público. As pesquisas realizadas sobre o SOME, embora ainda incipientes, referendam essa constatação e apontam para tal necessidade.

De nossa parte, buscamos na ótica dos jovens egressos, elementos que apontem para as limitações e contribuições do SOME em sua experiência formativa do ensino médio. Para tanto, nossa empreitada perpassa o ensino médio em um nível mais macro, e o sistema modular em nível mais micro, como uma política surgida no Pará, com características *sui generis*, e que constitui o núcleo por excelência de nossa inquietação nesta pesquisa.

3.3 A EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPO NO BRASIL: ELEMENTOS DE UM CHOQUE DE PARADIGMAS

A problemática da educação nos territórios rurais tem suscitado discussões que perpassam concepções distintas da relação estabelecida entre o meio rural e o urbano. Andrade e Queiroz (2012, p. 143) analisam esse debate como um terreno permeado de controvérsias políticas e pedagógicas:

> No debate sobre o meio rural e suas relações com o urbano, permeiam concepções teórico-metodológicas que apresentam a realidade de forma dual, por oposição, sobreposta, ou como um continuum rural/urbano, ou trazendo a discussão sobre território e uma nova ruralidade. Aspectos dessa controvérsia permeiam a compreensão das políticas de educação e do ensino para os filhos dos trabalhadores em contextos rurais.

As autoras destacam a predominância temporal de concepções que não consideram a diversidade socioeconômica e cultural nem as especificidades nas interações que melhor definem a ruralidade. Trata-se de uma temática cuja complexidade exige uma vigilância permanente a quem se propõe a refletir sobre ela. Certamente, para o propósito do presente trabalho, não cabe uma análise depurada das mais diferentes facetas da relação rural/urbano. Todavia, cabe-nos pôr em evidência a indubitável antítese presente nas mais distintas formas de se analisar essa relação. Marx, em *O Capital* (2004, p. 407), ao refletir sobre esse imbróglio, nos alerta: “o fundamento de toda a divisão do trabalho desenvolvida e processada através da troca de mercadorias é a separação entre a cidade e o campo. Pode-se dizer que toda a história econômica da sociedade se resume na dinâmica dessa antítese [...]”. Em *A Ideologia Alemã* (1988, pp. 55-56), Marx e Engels desenvolvem essa discussão ao afirmarem que,

> A maior divisão do trabalho material e intelectual é a separação entre a cidade e o campo. A oposição entre a cidade e o campo surge com a passagem da barbárie para a civilização, da organização tribal para o Estado, do provincialismo para a nação, e persiste através de toda a história da civilização até nossos dias [...] A oposição entre a cidade e o campo só pode existir no âmbito da propriedade privada. Ela é a expressão mais flagrante da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, a uma determinada atividade que lhe é imposta. Esta subordinação faz de um indivíduo um animal das cidades e do outro um animal dos campos, tanto um quanto o outro limitados, e faz renascer a cada dia a oposição entre as duas partes.

Os autores analisam a divisão do trabalho como um processo constituído de vários estágios de desenvolvimento, que por seu turno são determinantes na forma pela qual se

estabelecem as relações entre os indivíduos no que se refere à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho em cada contexto:

> A **divisão do trabalho** no interior de uma nação **gera,antes de mais nada, a separação entre trabalho industrial e comercial, de um lado, e trabalho agrícola, de outro; e, com isso, a separação entre a cidade e o campo e a oposição dos seus interesses**. Seu desenvolvimento posterior leva à separação do trabalho comercial e do trabalho industrial. Ao mesmo tempo, pela divisão de trabalho no interior dos diferentes ramos constata-se, por sua vez, o desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados. A posição de cada uma dessas subdivisões particulares em relação às outras é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravatura, ordens e classes). Essas mesmas relações aparecem quando as trocas são mais desenvolvidas nas relações entre as diversas nações. (MARX e ENGELS, 1988, p.12, grifos nossos)

Essa lógica da divisão do trabalho e suas sucessivas "separações", se apoia no pressuposto de que a estrutura societal, em suas diferentes configurações históricas é decorrente da base material em que se dá a produção/ reprodução das relações sociais e da vida humana:

> Eis, portanto, os fatos: indivíduos determinados com atividade produtiva segundo um modo determinadoentram em relações sociais e políticas determinadas. Em cada caso isolado, a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos não tais como aparecem nas representações que fazem de si mesmos ou nas representações que os outros fazem deles, **mas na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade**. (MARX e ENGELS,, p. 18, grifos nossos)

Marx e Engels entendem, portanto, que aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais da sua produção, do que se conclui que a produção condiciona a forma dessas relações. Assim, a "separação campo/ cidade" aqui tratada não é obra do acaso, ou que se possa explicar por apenas um dos lados, como se a cidade pudesse abdicar da existência do campo, ou este daquela. Trata-se de uma relação dialética com fulcro em uma realidade social concreta, em que ambos constituem uma totalidade, mantendo uma relação contraditória de repulsa e dependência recíprocas entre si.

Focando essa linha de análise no modo de produção capitalista, verifica-se que na sua lógica de funcionamento o meio urbano-industrial tem se constituído no núcleo por excelência para o qual se voltam as atenções e prioridades do capital. Assim, também neste contexto a relação campo-cidade se impregna da contradição, pois ao mesmo tempo em que ambos se "repelem" pela lógica do que é e do que não é prioritário, do que é nuclear e do que é

periférico na estratégia do modo de produção capitalista, também se complementam sob a lógica da divisão do trabalho, pois não raro o campo se constitui no fornecedor por excelência das fontes energéticas e de matéria-prima de que a cidade necessita para se mover, e não produz. Ao mesmo tempo a cidade se apropria do campo e adentra em seu território sob a forma, por exemplo, do agronegócio, padronizando e potencializando a produção com vistas a atender os interesses do mercado.

Desse modo, as contradições sociais se desenvolvem também no próprio espaço campesino que, imerso no modo de produção capitalista, não se vê livre de uma configuração social classista. Tem-se, assim, um modelo que nega o rural ao passo que dele depende para sua sobrevivência, configurando uma divisão do trabalho em que campo e cidade se separam e se complementam simultaneamente dentro de uma totalidade social.

Tratando dessa questão no plano educacional, deparamo-nos com as produções de pesquisadores como Caldart (2012), Arroyo (2011) e Hage (2011), para citar alguns, que têm dedicado suas produções à questão educacional no campo e têm denunciado sistematicamente a prevalência de um modelo educacional urbanocêntrico nas escolas do meio rural, que não se adequa às especificidades do campo enquanto espaço/ tempo de vivência com peculiaridades singulares em relação ao meio urbano. O próprio Ministério da Educação, responsável maior pelo delineamento, condução e avaliação das políticas educacionais no âmbito do Estado brasileiro, reconhece tal assertiva, por intermédio de um de seus grupos de trabalho:

> Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, neste a situação é mais grave, pois além de não considerar a realidade sócio ambiental onde cada escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, como resíduo, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais, e muitas vezes ratificou o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos. (BRASIL/MEC/GPTEC, 2004, p. 7)

Tal situação, contudo, não permanece imune a contradições no tempo histórico. Assim, originou-se e se desenvolveu no meio rural brasileiro, nas últimas décadas, um movimento cada vez mais organizado, de luta pela afirmação de direitos dos sujeitos do campo, numa perspectiva de enfrentamento da lógica capitalista hegemônica[28]. Tal movimento vem alcançando, paulatinamente, conquistas importantes no âmbito de um espaço contra hegemônico, sobretudo na dimensão educacional. Surge daí a concepção de Educação

[28] O conceito de hegemonia é aqui entendido em uma perspectiva gramsciana, que "significa a predominância ideológica de valores e normas burguesas sobre as classes subordinadas." (CARNOY, 1987, pp. 25-26).

do Campo, com viés emancipatório, em contraposição à Educação Rural, então caracterizada pela mera reprodução no campo do paradigma urbano de educação.

> Tal tendência, porém, não nasce da clarividência ou excessiva sensibilidade dos estudiosos do tema, mas das próprias circunstâncias da realidade sob estudo, ou seja, são os próprios trabalhadores rurais que, por meio de sua organização política, tornam-se suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção dos estudiosos [...]. Em gestação desde os movimentos camponeses das décadas de 1950-60, esta tendência se consolida com o surgimento do Movimento dos Sem-Terra (MST)". (DAMASCENO e BESERRRA, 2004, pp. 81-82)

Trata-se, contudo, de uma contradição que é dinâmica porque dialética. E assim sendo, as conquistas alcançadas são passos importantes, mas parciais, que não estão estabelecidos de uma vez por todas, nem seguem uma matriz lógica ascendente. Estão, antes sim, no plano de uma luta de classes, de opostos em conflito, cujas condições de movimentação podem desencadear tanto novos avanços ao já conquistado pelas forças contra hegemônicas, como também recuos. Para ilustrar isto, tomemos como exemplo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC, consubstanciadas no Parecer nº. 36/2001, do Conselho Nacional de Educação, e na Resolução nº. 01/2002, do referido Conselho, e que representam um avanço histórico quanto à institucionalização de um novo paradigma educacional, condizente com as demandas das populações campesinas. Conforme já mencionado, e com base nos autores anteriormente citados, percebe-se que esses avanços ainda não ecoam de forma mais consolidada na materialidade das escolas do campo, espraiadas pelo país afora. Andrade e Queiroz (2012, p. 158), ao fazer essa análise, corroboram com nosso posicionamento:

> É possível concluir que a educação rural no Brasil tem uma trajetória marcada por controvérsias políticas e pedagógicas, que expressa conflitos de interesse e disputas políticas. Os avanços constatados, em alguns momentos, não expressam ainda rupturas que configurem a universalização do novo paradigma apoiado no conceito de educação do campo. Para se alcançar essa perspectiva, faz-se necessário que os movimentos sociais, entre outros setores que se mobilizam nessa direção, conduzam a educação do meio rural conforme essa nova matriz teórico-metodológica.

Nesse contexto, tratar do SOME pressupõe o conhecimento dessa lógica de distanciamento/ aproximação, repulsão/ atração que perpassa historicamente as relações estabelecidas entre campo e cidade, refletindo os jogos de poder, as disputas de modelos distintos de homem e de sociedade, em um terreno dinâmico e conflituoso de lutas por hegemonia. É preciso, pois, compreender as formas pelas quais isso repercute nas políticas públicas direcionadas ao campo e, em particular, de que modo isso se manifesta no planejamento e implementação das políticas educacionais nos espaços campesinos.

3.4 O JOVEM COMO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO

Ao nos colocarmos a tarefa de investigar uma política de ensino médio como nosso objeto de estudo a partir da ótica de seus egressos, certamente nos remetemos à necessidade de vislumbrar, ainda que panoramicamente, o que caracteriza esse público, formado majoritariamente por jovens que, ao mesmo tempo em que se constituem como singularidade no tecido social em vista das características (faixa etária, padrões comportamentais, etc.) que lhes conferem unidade enquanto grupo (juventude), também se fazem plurais face a multiplicidade de condicionantes (econômicos, políticos, étnicos, etc.) que culminam em formas diferenciadas de se viver a juventude, reforçando a pertinência da utilização do termo "juventudes", já anteriormente exposto na percepção de Dayrell e Carrano (2014).

Entendemos que a compreensão dessa dinâmica é basilar para um contato mais qualitativo possível com os sujeitos da pesquisa. Com efeito, buscando uma incursão mais detida em torno desse conceito, cabe levantar o que o tem caracterizado historicamente, de que sentidos tem se revestido ao longo do tempo. Recorrendo a Dayrell e Carrano, corroboramos com a noção de que a dinâmica que envolve o conceito de juventude responde às distintas configurações societais e respectivos contextos históricos:

> Podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos que levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. (DAYRELL e CARRANO, p. 110)

Nesse ínterim, o teor das discussões que vem sendo travadas em torno da temática deu origem a variadas formas de significação do termo juventude, em cujo mérito não nos cabe adentrar, dados os limites desta pesquisa. Não obstante, para o presente propósito investigativo consideramos suficiente uma síntese que se mostre elucidativa e didática quanto as multifaces históricas do conceito em questão. E encontramos essa contribuição em Weisheimer (2005), em um levantamento realizado em torno das produções acadêmicas sobre juventude rural no período de 1990 a 2004. O autor identifica cinco abordagens utilizadas nas definições conceituais sobre a juventude campesina: *faixa etária*; *ciclo da vida*; *geração*; *cultura ou modo de vida* e ainda *representação social e auto-representação*.

Embora o foco de Weisheimer seja a juventude campesina, consideramos sua análise pertinente para ser estendida ao conceito de juventude em sua acepção mais ampla. Ademais, como nosso foco é uma faixa da juventude egressa de uma política com funcionamento no meio rural, isto reforça ainda mais a validação da contribuição de Weisheimer.

Vejamos então, em linhas gerais, o que caracteriza cada uma dessas concepções e, dentre elas a que nos pareceu mais apropriada como referente para tratarmos os sujeitos desta pesquisa.

O entendimento de *juventude enquanto faixa etária*, apoia-se "geralmente em indicadores demográficos, critérios normativos ou padrões estabelecidos pelos organismos internacionais para definir os limites de quem é ou não considerado jovem." (WEISHEIMER, 2005, p. 20). O autor cita algumas fontes que se guiam por essa perspectiva, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para o autor, "a definição de limites etários é obviamente arbitrária e não dá conta dasdiferenças entre idade biológica e idade social." (ibidem, p. 21)

Dayrell e Carrano compartilham desse entendimento ao argumentarem que "uma primeira preocupação é não reduzirmos a nossa compreensão da juventude a uma **definição etária ou a uma idade cronológica**." (2014, p. 110, grifos dos autores). Defendem que esse é um critério variável e muda de país para país: "Na América Latina, vai se estabelecendo o consenso de que os jovens devem ser considerados até os 29 anos, tal como vimos com o Estatuto e a PEC da Juventude." (ibidem). Embora ressalvem que a definição de juventude por idade encontra elementos objetivos no aspecto da maturidade e sua delimitação se reveste de importância para as políticas públicas, notadamente quando se pensa em contagem de população, definição de políticas e recursos orçamentários, os autores enfaticamente argumentam que "compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades." (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 110)

Na concepção de *juventude como período de transição ou ciclo de vida*, Abramo[29] (1994, p. 11, apud WEISHEIMER 2005, p. 21) nos diz que:

> A idéia central é de que a juventude é um estágio no qual acontece a entrada na vida social plena e que, como situação de passagem, compõe uma condição de relatividade: de direitos e deveres, de responsabilidade e independência mais amplas do que as das crianças e não tão completas quanto as dos adultos.

Para Weisheimer, essa concepção assume importância na medida em que foi assumida pela Unesco a partir da Conferência Internacional sobre Juventude, realizada em Grenoble (1964), sendo uma das mais utilizadas por pesquisadores desde então. Contudo, pondera o autor que a ideia de transição é inerente à vida e por si só não diz muita coisa.

---

[29]Abramo, Helena W. **Cenas juvenis***:* punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta, 1994.

> Por isso, o importante é destacarmos que a transição juvenil se caracteriza como o processo de socialização e atribuição de papéis sociais específicos. Essa transição pode ser percebida de diversas maneiras, implicando mudanças da família de orientação para a procriação; do aprendizado para a produtividade; da crescente ascensão da autonomia, entre outras. (WEISHEIMER 2005, p. 21)

A esse respeito, Dayrell e Carrano (2014, p. 106) nos dizem que o risco de percepção da juventude como transição, passagem, é o jovem ser considerado como um mero "vir a ser" adulto,

> A tendência, sob essa perspectiva, é a de enxergar a juventude pelo lado negativo. **O jovem é o que ainda não se chegou a ser**. Nega-se assim o presente vivido. Dessa forma, é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro.

A terceira perspectiva, por seu turno, que se refere ao *enfoque nas gerações*, é tributária, segundo Weisheimer, principalmente das formulações de Karl Mannheim:

> Segundo ele, o conceito de geração emerge por meio da idéia de "situação" no processo social, estabelecendo um paralelo com a circunstância de classe. O conceito de geração corresponde à similaridade de situação num mesmo tempo histórico. Assim, os membros de um grupo etário têm uma situação comum perante as dimensões históricas do processo social (Mannheim, 1968)[30]. A abordagem geracional apresenta-nos questões relativas à transmissão e à adaptação da herança cultural. (WEISHEIMER, 2005, p. 22)

Já na perspectiva da *juventude como cultura ou modo de vida*, os jovens são vistos como uma expressão da cultura de massas: "Esta abordagem argumenta que a juventude se define por critérios culturais dando destaque a uma cultura jovem e à importância de espaços de sociabilidade juvenis na constituição de suas identidades." (WEISHEIMER, 2005, p. 23)

Para o propósito desta pesquisa, utilizaremos o conceito de juventude como *representação social e auto-representação*, assim definida por Weisheimer:

> Segundo esta abordagem teórica, o termo "juventude" designa um conjunto de relações sociais específicas, vividas por elementos classificados como jovens em uma dada sociedade. Mais do que uma faixa etária, fala-se em *condição juvenil*, que aparece como uma posição na hierarquia social fundada em representações sociais, ou seja, busca-se apreender os significados atribuídos que definem quem é e quem não é jovem em um dado contexto sociocultural. Esses critérios de inclusão e exclusão são socialmente construídos, tornando-se móveis suas fronteiras. (2005, p. 24)

Analisando as cinco tendências, essa nos parece a mais condizente com uma postura histórico-dialética ao não se limitar à questão da faixa etária como definidora do ser jovem e

---

[30] Mannheim, K. **O problema da juventude na sociedade moderna**. *Sociologia da Juventude I*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 69-94.

buscar avançar no sentido das relações estabelecidas entre os sujeitos em sua existência concreta: “essa forma de categorizar é bastante interessante para a apreensão das identidades evocadas pelos atores sociais, sejam elas coletivas ou individuais. Para sua interpretação, recomenda-se que não se tomem as representações em sua substantividade, mas relacionalmente”. (WEISHEIMER, 2005, p. 24)

Esse cuidado parece remeter à ideia de representação em Lefebvre[31] (1980) que, segundo o entendimento de Dayrell (2007, p. 182), “recusa a dicotomia entre o que está fora, exterior (como coisa) e as representações que também vêm de dentro e são contemporâneas à constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo quanto na gênese do individual na escala social”. Assim, o sociólogo francês entende que as representações “não são nem falsas nem verdadeiras mas, ao mesmo tempo, falsas e verdadeiras: verdadeiras como respostas a problemas ‘reais’ e falsas na medida em que dissimulam objetivos ‘reais’” (LEFEBVRE, 1980, p. 55, apud Dayrell, 2007, p. 182)

Ora, sendo nossa intenção perceber contribuições e limitações do SOME enquanto uma política pública de ensino médio, tendo como nossos interlocutores os egressos da referida política, partícipes majoritariamente de uma categoria denominada juventude, que é “socialmente produzida” (DAYRELL, 2007, p. 110) e “ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação” (p. 111), nossa forma de conceber essa juventude e com ela interagir deve estar em consonância com essa percepção. E foi essa postura que buscamos com o intuito de extrair do contato com os sujeitos uma experiência de campo o mais qualitativa possível. E com fulcro nesta mesma lógica buscamos proceder à tabulação, análise e interpretação dos dados. Daí a necessidade de situar teoricamente o conceito de juventude e estabelecer um ângulo de referência para a empreitada que realizamos.

De certo, é preciso termos ciência de que a multiplicidade de olhares historicamente produzidos sobre a ideia de juventude não se estabelecem em uma sucessão linear, mas convivem dinamicamente em uma dialética correlação de forças, como nos alerta Dayrell:

> Vive-se a simultaneidade de tempos no debate sobre a juventude, o que faz a convivência, muitas vezes dentro de um mesmo aparelho de Estado, de orientações tais como as dirigidas ao controle social do tempo juvenil, à formação de mão-de-obra e também as que aspiram à realização dos jovens como sujeitos de direitos. No que pese o maior ou o menor predomínio de determinada tendência ao longo da história, algumas formulações em torno dos segmentos juvenis e da juventude têm sido mais fortemente reiteradas nos últimos anos. Os jovens ora são vistos como problemas ou como setores que precisam ser objeto de atenção. (2007, p. 173)

[31] LEFEBVRE, H. **La présenceetl´absence**: contribution à lathéoriedesreprésentations. Paris: Casterman, 1980.

Tendo isso em conta, cabe-nos refletir de que maneira(s) esses diferentes olhares se materializam e/ ou silenciam nas políticas públicas educacionais que se direcionam ao público juvenil. Com relação ao ensino médio, Dayrell e Carrano (2014, p. 114), corroborando com Fanfani (2000) e Sposito (2005), procedem a uma sintética e pertinente ponderação:

> Apesar dos avanços ocorridos no Brasil na última década, ainda assistimos a uma realidade em que as políticas públicas ainda não lograram superar as desigualdades sociais que ainda persistem e que afetam diretamente as trajetórias de vida de milhões de jovens. É parte dessa juventude que chega, a cada ano ou semestre, ao ensino médio, trazendo para o seu interior os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente que interfere em suas trajetórias e impõem novos desafios à escola.

Para o propósito desta pesquisa, cabe ainda considerar que nossos interlocutores são jovens do ensino médio que possuem outra característica a ser analisada: são sujeitos do meio rural, onde ocorrem as atividades do SOME. Tal fato nos aponta para a necessidade de traçarmos algumas considerações mais específicas a esse respeito, conforme segue.

3.4.1 A juventude do campo

Tendo em vista a peculiaridade do segmento pesquisado, enquanto uma juventude eminentemente rural, procedemos a uma revisão bibliográfica em torno da categoria, a fim de suscitar elementos que temsurgido nas pesquisas em torno da temática. Consideramos isso contributivo na contextualização de nosso objeto de estudo: o SOME.

Dentre os trabalhos levantados, destacamos, por sua representatividade dentro do universo pesquisado, os trabalhos de Weisheimer (2005) e Sposito (2009). O trabalho de Weisheimer identificou a *migração* e a *invisibilidade* como aspectos mais notórios nas produções acadêmicas sobre juventude rural no período de 1990 a 2004. No que se refere à questão da migração, o autor chama a atenção para o fato de que os processos migratórios respondem pelo esvaziamento e pela masculinização da população rural.

> Os indicadores demográficos do IBGE têm sido utilizados para demonstrar a transformação social que vem ocorrendo no Brasil nos últimos cinqüenta anos. Em 1950, a população residente em zonas rurais correspondia a 63,8% da população total brasileira. Já no ano de 2000, essa proporção havia caído para 18,8% do total da população do país. É importante perceber que, na década de 1950, o contingente que mais migrou correspondia à faixa dos 30 aos 39 anos de idade. Já nos anos 1990, ocorreu um deslocamento populacional principalmente na faixa etária de 20 a 24 anos (ABRAMOVAY e CAMARANO[32], 1999, apud WEISHEIMER, 2005, p. 7).

[32] ABRAMOVAY, Ricardo; CAMARANO, Ana Amélia. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil**:panorama dos últimos 50 anos. Texto para discussão nº. 621. Riode Janeiro: Ipea, 1999.

Weisheimer aponta a falta de novas oportunidades de trabalho e renda como uma das causas desses deslocamentos que, por seu turno, tem como alguns de seus efeitos "o envelhecimento da população rural, quebra dos mecanismos de hereditariedade e concentração da terra." (2005, p. 3)

Além do predomínio juvenil, Weisheimer também destaca a participação feminina como outra característica importante desse movimento: "As mulheres migram mais que os homens, representando 52% do total da migração jovem." (2005, p. 8). Os dados apontam, portanto, para um predomínio juvenil e feminino no processo migratório rural urbano.

Nesse ínterim, é pertinente considerar uma ponderação apresentada em documento intitulado "Carta Proposta da Juventude Trabalhadora Rural", de março de 2015, oriundo de um "processo de debate e mobilização desenvolvido pela juventude trabalhadora rural brasileira, por meio da realização, em 2014, de 5 Festivais da Juventude Rural das regiões centro-oeste, nordeste, norte, sul e sudeste". (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, 2015). Ao tratar da questão migratória, o referido documento apresenta o seguinte posicionamento:

> Quando se fala da juventude rural, nas universidades, institutos de pesquisa, governos, emerge uma associação, quase que imediata, entre ela e as questões da migração campo-cidade.
> A juventude trabalhadora rural organizada no Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) entende a migração juvenil como fenômeno complexo, que está fortemente condicionada aos aspectos sociais, econômicos e culturais estruturantes. É preciso entender o êxodo rural não como escolha individual e privada, mas, articulado ao conjunto de oportunidades concretas vivenciadas pela juventude trabalhadora rural, no que se refere ao acesso a direitos e ao exercício pleno da sua cidadania. Sobretudo, é preciso entender o movimento migratório na sua relação com a configuração fundiária do Brasil, marcada pela concentração de terras nas mãos do agronegócio. (CONTAG, 2015, p. 2)

Certamente não nos cabe, no presente momento, aprofundar esta discussão. Consideramos, entretanto, pertinente mencioná-la e levá-la em consideração na contextualização do objeto da pesquisa para a devida problematização na análise dos dados vindos de campo na sequência do trabalho.

Já com relação ao outro aspecto identificado por Weisheimer, a questão da invisibilidade, o autor assim a define:

> A "situação de invisibilidade" a que está sujeito esse segmento da população se configura numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que dessa forma esses jovens não se tornam sujeitos de direitos sociais e alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão. Nesse contexto, a juventude rural aparece como um setor extremamente fragilizado de nossa sociedade. Enquanto eles permanecerem invisíveis ao meio acadêmico e ao

> sistema político, não sendo socialmente reconhecidos como sujeitos de direitos, dificilmente serão incluídos na agenda governamental. (2005, p. 8)

O trabalho de Sposito (2009), por sua vez, consiste também em um estado da arte realizado em torno da temática no período de 1999 a 2006, e nos diz que "um primeiro alerta diz respeito ao caráter *eminentemente urbano da produção* discente sobre juventude. Do total de trabalhos (1427) somente 52 (menos de 4%) trataram de jovens do mundo rural e apenas sete (0,5%) dedicaram-se aos jovens indígenas". (p. 23). A autora nos diz que todos os eixos temáticos relacionados a essa produção têm como elemento comum a condição juvenil urbana, sobretudo de grandes regiões metropolitanas, investigada a partir de enfoques diversos.

> A predominância de investigações sobre a vida de jovens em grandes metrópoles pode induzir a generalizações apressadas sobre a juventude brasileira, se não forem levadas em conta as condições de vida das pequenas e médias cidades e das zonas rurais. Há uma nascente produção sobre os jovens e o mundo rural que precisa ser ainda mais incentivada. Os poucos estudos existentes são reveladores das múltiplas temporalidades que articulam as relações sociais em nossa sociedade, das imbricadas relações de complementaridade e das tensões existentes entre cidade e campo, muito vezes obscurecidas por uma ótica excessivamente urbana. (2009, p. 25)

Parece-nos, assim, que este achado de Sposito corrobora com a questão da invisibilidade apontada por Weisheimer. Também neste caso não cabe um aprofundamento neste momento, tendo em vista o foco da investigação. Todavia, é também importante tê-lo em conta, uma vez que se constitui como um aspecto característico identificado no âmbito das discussões relacionadas à juventude rural.

CAPÍTULO IV – O QUE REFLETE E O QUE "SOME"? A ÓTICA DOS EGRESSOS SOBRE O SISTEMA MODULAR DE ENSINO

Do panorama exposto nos capítulos anteriores e com o referencial metodológico estabelecido para a investigação, buscamos compreender como a experiência do SOME é percebida pelos egressos, especialmente quanto às contribuições e limitações do sistema modular em seu processo formativo.

Para tal, as empreitadas de campo foram realizadas com duas finalidades: proceder a observações simples, conforme já mencionado, com vistas a termos uma melhor contextualização do lócus, e principalmente para a localização e comunicação com os egressos por meio das entrevistas semiestruturadas, a partir das quais buscamos o conteúdo empírico para análise. Apresentamos aqui os resultados das entrevistas dos seis interlocutores, doravante denominados E1, E2, E3, E4, E5 e E6 (egressos 1, 2, 3, 4, 5 e 6), lembrando que apesar de nossas idas recorrentes à vila, todas as entrevistas foram realizadas na cidade de Breves.

É importane mencionar que a observação em questão não se limitou à vila Mainardi. Ocorreu inclusive nos portos fluviais da cidade, na percepção que procuramos obter, por exemplo, da dinâmica do transporte de passageiros entre os dois locais. Nesse exercício, constatamos que há transporte regular de segunda à quinta-feira da cidade de Breves para a vila Mainardi, às 11h e às 15h, e da vila para Breves às 15h; na sexta-feira, além dos horários citados, há também uma viagem Mainardi-Breves às 17:30, razão pela qual optamos por fazer as incursões ao local nas sextas, indo às 11h e retornando às 17:30.Contudo, esta viagem é condicionada à demanda de passageiros: se houver poucos para retornar à cidade, a viagem não se faz, e o passageiro precisa esperar no trapiche da vila a passagem de outra embarcação para pegar carona. Aos sábados há uma viagem regular Breves-Mainardi, por volta das 12h, e uma Mainardi-Breves, por volta das 14h, conforme informações obtidas com moradores da localidade.

Via de regra os barcos saem lotados dos portos (sobretudo nos primeiros dias do mês, em virtude do período de pagamento), com mais de cinquenta passageiros, sendo que a maior parte vai desembarcando nos muitos vilarejos espalhados às margens dos rios, levando mantimentos comprados na cidade. A última parada é a vila Mainardi, para onde o valor da passagem, que em janeiro de 2015 custava três reais, subiu para oito reais alguns meses depois.

Com relação às entrevistas, buscamos no contato inicial com os interlocutores seguir as sugestões de Minayo (2013, pp. 66-68) quanto à entrada do pesquisador em campo. Assim, se fez necessário explicar aos sujeitos a importância de sua participação, bem como o objetivo e a relevância da pesquisa. Também procuramos expressar o compromisso acadêmico e seriedade da investigação, mas sem abrir mão de um tom espontâneo no contato, para que a comunicação pudesse fluir adequadamente. Explicamos, nesse momento, que todos os trechos do trabalho em que constem falas dos entrevistados são identificados exclusivamente com pseudônimo, como forma de preservação do sigilo da fonte. Em seguida, expomos a dinâmica a ser utilizada, apresentando para a leitura do interlocutor o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o roteiro da entrevista, para o qual deixamos claro que poderiam ocorrer novas indagações dependendo do conteúdo das respostas fornecidas às perguntas iniciais.

Feitos todos os esclarecimentos necessários, procedemos ao preenchimento do cabeçalho do roteiro, para identificação do entrevistado. Este preenchimento também contribuiu com o fornecimento de alguns elementos para que pudéssemos ter uma ideia mais aproximada do perfil socioeconômico dos interlocutores, o que nos remete ao primeiro objetivo específico da investigação. Em seguida, passamos à entrevista propriamente dita, com a gravação em áudio, conforme aquiescência do interlocutor.

As respostas foram transcritas posteriormente no programa *Word*, passando pela análise temática de conteúdo, e dando origem a categorias e subcategorias empíricas que, contextualizadas à luz do referencial teórico desenvolvido nos capítulos anteriores, buscaram o nível analítico e interpretativo necessário para dar termo aos objetivos específicos e geral propostos na investigação e, com isso, a resposta ao problema de pesquisa.

Nesse momento de transcrição já é possível ter uma primeira leitura do material colhido em campo, haja vista que da necessidade de se transcrevê-lo na íntegra, se seguem constantes idas e voltas no áudio, para adequado entendimento das pronúncias, hesitações, ênfases, pausas, etc.

Entendemos que esse contato já permite uma familiaridade com o conteúdo, que por seu turno facilita na fase de pré-análise do material:

> É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (BARDIN, 2011, p. 125)

Na fase de pré-análise procuramos nos deter primeiramente nos aspectos contextuais extraídos na entrevista, importantes para se ter um panorama do perfil socioeconômico dos interlocutores. Tendo isso em conta, expomos a seguir alguns elementos que nos proporcionam tal percepção. Ainda que sucinta, essa exposição parece-nos pertinente para que tenhamos uma ideia de quem são esses sujeitos, antes de adentrarmos propriamente ao conteúdo de suas entrevistas.

4.1 OS INTERLOCUTORES: ALGUMAS IMPRESSÕES SOBRE SEU PERFIL

O contato com os seis entrevistados ocorreu de forma bastante tranquila e todos demonstraram prontidão e disponibilidade para contribuir com a pesquisa, inclusive sugerindo nomes de outros colegas para possíveis entrevistas futuras. Demonstraram bastante espontaneidade na comunicação, o que foi fundante para que as respostas fluíssem naturalmente, em um tom de conversa.

E1 tem 21 anos, é solteiro, e reside com a mãe na cidade de Breves desde o início deste ano. Nasceu na vila Mainardi, e afirma que desde a infância teve um trânsito frequente entre o meio rural e o urbano: “Desde criança, todo final de semana eu vinha passar com a minha tia aqui. E na segunda-feira eu retornava para estudar.” (trecho da entrevista). Cursou 1º e 2º anos do ensino médio no SOME na vila Mainardi, onde residia e trabalhava. Contudo, em virtude de ter saído do emprego, que era por contrato, o que também ocorreu com o pai, que trabalhava na serraria da vila, a família migrou para a cidade.Cursou em 2015 o 3º ano do ensino médio em uma escola estadual da cidade de Breves, e continuava desempregado até o momento em que foi realizada a entrevista, enquanto o pai foi chamado novamente a trabalhar na empresa de onde havia saído há algum tempo.

Consideramos bastante pertinente para a pesquisa o fato de ele acumular a experiência de ex-aluno do SOME e aluno do ensino médio regular, o que certamente lhe dá elementos para uma análise mais depurada de ambas as modalidades.

E2 tem 20 anos, é solteiro, e atualmente reside com uma irmã às proximidades da Mainardi. Trabalha como operador de máquina embaladeira na fábrica de açaí da vila há dois anos e cursou o ensino médio pelo SOME, tendo concluído no princípio de 2015. O pai é barqueiro e a mãe foi servente da escola Ivo Mainardi, mas atualmente está desempregada. O jovem cursa graduação em História (licenciatura), na modalidade à distância, em uma universidade privada, com polo na cidade de Breves.

E3 é solteira, tem 21 anos e reside na Mainardi, onde é monitora do programa Mais Educação. Cursou o ensino médio pelo SOME, tendo concluído em 2013. A mãe é servente na escola Ivo Mainardi e o pai é funcionário na serrarria da vila Global. A jovem cursa graduação em Matemática (licenciatura), na modalidade à distância, em uma universidade privada, com polo na cidade de Breves.

E4 trabalha como Agente Comunitária de Saúde (ACS) no Rio Jupatituba. É solteira, tem 27 anos e reside às proximidades da Mainardi com a mãe, aposentada, e o padrasto, barqueiro. Ingressou no ensino médio via SOME em 2012 e concluiu em 2014. Atualmente cursa graduação em Pedagogia (licenciatura), na modalidade à distância, em uma universidade privada, com polo na cidade de Breves.

E5 tem 20 anos, é solteiro, atualmente operador de máquina de cabo de vassoura, residente com os pais na comunidade São Benedito do Rio Jaburú. Ingressou no SOME em 2013 e recém-concluiu o ensino médio via Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, na edição 2015, pela qual também foi aprovado em Processo Seletivo para cursar graduação em Matemática (licenciatura) na Universidade Federal do Pará – UFPA/ Campus Breves.

E6 é residente desde o início de 2016 na Comunidade Nova Breves, situada na PA 159, em Breves. Ingressou no SOME em 2014, na escola Ivo Mainardi,onde permaneceu estudando até dezembro de 2015. É dona-de-casa, solteira, tem um filho pequeno, e pretende concluir o ensino médio na cidade, uma vez que afirma que a experiência do SOME não lhe foi proveitosa, como gostaria.

São, portanto, jovens da classe trabalhadora que em grande parte das vezes precisam contribuir com suas atividades laborais para a geração de renda junto aos demais membros de suas respectivas famílias. Ou, então, que estão em busca de emprego para garantir seu sustento. Uma juventude cuja necessidade de se desdobrar entre os estudos e o trabalho é, via de regra, um constante e desgastante desafio.

4.2 O QUE REFLETE E O QUE “SOME”: A ANÁLISE TEMÁTICA DE CONTEÚDO

Para adentrar no potencial universo de sentidos emergente da fala desses entrevistados, precisamos ter ciência de como a mensagem é tomada na perspectiva da análise de conteúdo. Franco (2012, p. 21) assim nos diz: “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado. [...]”. Com efeito, devemos estar atentos para o fato de que,

enquanto conteúdo, não deve ser analisado tão somente o que é dito, mas também o que é silenciado, as hesitações, as pausas, o tom e ritmo da voz, as repetições, ênfases, gesticulações, o que torna o processo tão mais complexo quanto profundo.

> É, portanto, com base no conteúdo manifesto e explícito, que se inicia o processo de análise.
> Isso não significa, porém, descartar a possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo "oculto" das mensagens e de suas entrelinhas, o que nos encaminha para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos.
> Aliás, esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo "latente" estipular, como parâmetros, os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos. (FRANCO, 2012, p. 30)

Com fulcro neste entendimento, procedemos a uma primeira leitura panorâmica do conjunto de respostas dos entrevistados, a que Bardin denomina "leitura flutuante":

> A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura "flutuante", por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (BARDIN, 2011, p. 126)

Daí emerge um primeiro esforço analítico, por meio do qual buscamos identificar unidades de registro para posterior categorização, conforme orientação de Bardin, de que "desde a pré-análise devem ser determinadas operações de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registro dos dados." (ibidem, p. 130, grifos da autora). Para o propósito da análise de conteúdo, consideramos o conceito de *categorização* de acordo com o entendimento de Bardin:

> [...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O *critério* de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam ansiedade ficam agrupados na categoria "ansiedade", enquanto que os que significam a descontraçao ficam agrupados sob o título conceitual "descontração") sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (2011, p. 147, grifos da autora)

Uma vez que optamos pela análise temática, o segmento de conteúdo considerado para a definição da unidade de registro é o tema, enquanto unidade de significação, caracterizando

portanto uma opção pelo critério semântico. Já quanto à forma de categorização, optamos pela utilização de categorias não definidas *a priori*. Conforme Franco, estas são categorias que:

> Vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes "falas", diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc. (FRANCO, 2012, p. 66)

Essas categorias não definidas *a priori* nos remetem à definição de *categorias empíricas*, de Minayo, já tratadas anteriormente. Compreendemos que em virtude das características da entrevista semiestruturada, e do propósito qualitativo da investigação, esta é uma forma de categorização para os dados de campo que bem se coaduna a nossos objetivos, pois entendemos que permitir que as categorias brotem da empiria dá melhores condições para uma apreensão mais densa da riqueza que emerge das falas dos sujeitos.

Nesse sentido, considerando essa análise como um processo, as *categorias empíricas* oriundas do material das entrevistas nos permitiram fazer inferências[33], pelas quais buscamos aproximações desse material empírico com aquele provindo dos pressupostos teóricos discutidos nos capítulos iniciais. Ao tratar da importância da tarefa inferencial, Bardin assim a situa:

> Se a *descrição* (a enunciação das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a *inferência* é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma á outra. (BARDIN, 2011, p. 45, grifos da autora)

Esse processo de passagem em que se configura a tarefa inferencial será tão mais rico e pertinente quanto mais impregnada estiver a análise das condições históricas e contextuais que se amalgamam nas condições de produção das falas dos sujeitos e nestas, ao mesmo tempo, se refletem ou (oportunamente) somem, naquilo que calam. É para isto que Franco nos alerta:

> [...] diríamos que produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/ social da produção e/ ou recepção. (FRANCO, 2012, pp. 33-34.)

---

[33]"*Inferência*: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras." (BARDIN, 2011, p. 45)

Para que essas etapas se coadunem devidadamente, devemos estar atentos às qualidades que Bardin (2011, pp. 149-150) considera essenciais à formulação das categorias, quais sejam: *exclusão mútua*, *homogeneidade*, *pertinência*, *objetividadee afidelidade*, e *produtividade*. Tais condições deixam claro o quanto "formular categorias, em análise de conteúdo, é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante". (FRANCO, 2012, p. 63).

Tendo isso claro – tanto pela formulação da autora, quanto pela experiência levada a efeito no presente percurso investigativo – apresentamos a seguir os resultados do exercício de sistematização e categorização do material das entrevistas, considerando nossa opção pelo conjunto medotológico supramencionado consubstanciado na análise temática de conteúdo.

Nesse sentido, os títulos dos tópicos subsequentes a partir dos quais apresentamos a análise, remetem aos conjuntos categoriais que emergiram com mais força nas vozes dos jovens entrevistados.

4.2.1 Se o professor "some": o descumprimento do calendário escolar

Destacamos como primeira categoria empírica aquela que emergiu de modo mais incisivo, perpassando as falas de todos os entrevistados. Procedemos à identificação e isolamento das unidades de registro, com seu posterior agrupamento em conjuntos, conforme íamos identificando um determinado padrão nas respostas. Percebemos que os dados apontavam para uma insatisfação em relação à garantia do cumprimento dos módulos em consonância com o calendário escolar, constatação manifesta em duas distintas situações, a que denominamos subcategorias empíricas. Tais subcategorias apontavam para um conjunto maior, que veio a constituir a categoria empírica, conforme exemplifica a tabela a seguir.

Tabela 4– Demonstrativo de análise de conteúdo de temática: (des)cumprimento do calendário escolar

Unidades de registro	Subcategorias empíricas	Categoria empírica
"[...] Esse último que foi a gente *tava* quase dois meses sem professor. E ano retrasado nós terminamos em abril o ano de 2014 e ano de 2015 não se sabe quando vai terminar. Acho que férias a gente tem todo tempo. A gente fica mais de férias do que estuda." (E6)	recorrência de longos intervalos entre os módulos	**descumprimento do calendário escolar**
"[...] Terminava os cinquenta dias, a gente esperava uma semana, duas semanas, vinha outro. Às vezes a gente esperava até meses pra vim um professor." (E3)		
"[...] no meio do mês assim aparecia um professor e quando aparecia já era muito corrido, aí	recorrência de módulos com período reduzido	

passava trabalho em cima de trabalho [...]" (E1)		

Fonte: elaboração do autor

Apresentamos na tabela 4, para uma visualização mais didática, apenas um demonstrativo do que obtivemos em campo. O que se observa no conjunto das respostas é que o não cumprimento do calendário escolar se reflete tanto nos longos intervalos entre um módulo e outro – bastante recorrentes pelo que se pôde depreender das falas –, quanto dentro de um mesmo módulo, pelo não cumprimento dos cinquenta dias letivos por uma parcela dos professores.

É importante enfatizar desde já que, embora essa insatisfação seja evidente – não somente no conteúdo das falas em si, mas na maneira de colocá-lo, nas ênfases, expressões dos rostos, etc. – os egressos também não se eximiram, por outro lado, de elogiar o trabalho daqueles professores que se esforçavam em cumprir com a sua jornada. Contudo, a ausência desse comprometimento por parte de outros colegas de trabalho faz com que, em uma análise mais geral, se associe ao SOME uma visão negativa, nesse aspecto.

Assim, o não cumprimento do calendário ocasiona uma sobrecarga de conteúdo em um curto intervalo de dias, induzindo a uma formação aligeirada, na qual muitos conteúdos da estrutura curricular deixam de ser trabalhados e revisados: "[...] muitas coisas são cortadas e muitas que é pra pessoa dar, não dá direito. Aí não tem como a gente entender, compreender, aprender direito. São poucos professores que vão pra lá pra ajudar mesmo a gente." (E6). Trata-se de uma característica que, inevitavelmente, afeta a aprendizagem, tanto no aspecto quantitativo (redução dos conteúdos, por exemplo), quanto qualitativo (não revisão de conteúdo, não esclarecimento adequado de dúvidas, não diversificação nas metodologias de ensino, etc.).

O fragmento a seguir ilustra uma situação em que o tempo do módulo foi reduzido. Ao se referir ao professor, a egressa relata:

> [...] Por causa que ele não *tava* se dando bem lá, porque lá é interior, *né*? Pra quem não *tá* acostumado com isso não adianta nem se meter em um módulo desses. E aí ele *tava* sentindo falta da família dele, da comida [...] tem o problema de água também, aí não tinha energia. Ele comprou gasolina pra encerrar rapidinho dentro de uma semana as aulas. (E6)

Por um lado, nos chama a atenção o flagrantedescumprimento dos dias letivos, com uma disciplina sendo ministrada em um período bem menor do que deveria. Por outro, há inferências que podemos fazer a partir da própria fala da entrevistada, que nos dão pistas para as possíveis causas desse descumprimento: quem sabe uma incompatibilidade pessoal do

professor com o trabalho no módulo, ou uma questão cultural, por ser um sujeito urbano "não acostumado" à realidade do campo. Ou, ainda, pela ausência de estrutura básica ao professor do SOME que, para ministrar as aulas, precisou, por exemplo, comprar o combustível para alimentar um gerador de energia no local.

De um modo ou de outro, as consequências recaem na aprendizagem do aluno, o maior prejudicado pelo não cumprimento da carga horária das disciplinas, conforme reforça outro egresso:

> E a gente ia lá na URE... A gente não, os colegas, porque eu trabalhava... Falavam "olha, o professor já era pra tá aqui.". Só que naquela data certa ele não aparecia na vila. Aí foi e foi até que no meio do mês assim aparecia um professor e quando aparecia já era **muito corrido**, aí passava trabalho em cima de trabalho, aí quando vinha o professor chegava mais um, aí chegava mais e ficava três *professor*, aí ficava **muito corrido**, entendeu? Aí tinha uma data certa pra terminar.Eles tem uma data certa pra terminar. Aí quando era três assim ficava **muito corrido**...(E1, grifos nossos)

Em virtude desse tipo de situação, E1 considera que a formação por ele recebida no SOME não era capaz de prepará-lo adequadamente a exames padronizados para ingresso em um curso superior, por exemplo: "Acho que... A gente não é preparado para fazer o ENEM. Porque além das matérias serem curtas, é **pouco assunto**, **pouco assunto**... **Pouco assunto**." (E1, grifos nossos)

É nesse sentido, sobretudo, que ele afirma sentir uma diferença grande entre o SOME e o ensino regular, no momento em que passa a residir na cidade: "Quando eu me mudei pra cá mesmo, que passei a estudar, **senti uma diferença muito grande**. As **coisas que eu nunca tinha estudado** eu tô estudando aqui agora. Aí **muda**, **muda muito**... **Muda muito**." (E1, grifos nossos).

É interessante observar a ênfase dada com repetições expressivas ("muito corrido", "pouco assunto", "muda muito"). Parece-nos revelar um déficit no trabalho com os conteúdos de ensino que, se no meio urbano já demonstra problemas, no meio rural, com o SOME, parece se intensificar. E uma vez que o entrevistado afirma não perceber uma diferença no preparo para a docência entre os professores do regular e os do SOME – para ele, estes são tão bem preparados quanto aqueles – o problema parece mesmo recair no que acaba se convertendo em um tempo aligeirado do ensino no modular. É importante destacar que E1 também não faz generalizações quanto a essa situação dos professores do modular, afirmando que são alguns deles que incorrem nesse tipo de atraso e/ ou aligeiramento na ministração dos módulos, mas que de todo modo isso comprome o trabalho dos demais, por gerar uma sobrecarga ao aluno, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Ao tratar desssa

questão, a fala de E5 nos remete à mesma constatação: "Muitos (professores) cumpriam. Mas outros, quando chegavam a atrasar, no máximo em quinze dias eles finalizavam. Então a gente não tinha um aprendizado adequado diante disso aí. Quando eles cumpriam com a carga horária de cinquenta dias a gente tinha bom proveito. Mas quando não...".

Esse achado converge com o resultado da pesquisa de Oliveira, R. M., realizada nos municípios de Santarém e Belterra:

> O cumprimento das datas estabelecidas no calendário escolar tem sido um ponto central nas reivindicações dos alunos quando o tema é a melhoria do SOME, possivelmente, pelo fato de serem os principais prejudicados pela ausência de regularidade das aulas, pois tem que efetivar reposições das mesmas em períodos de férias. Aliás, preocupa também outros segmentos pesquisados. (OLIVEIRA, R. M., 2010, p. 92)

Depreendemos, a partir de tais constatações, ser o descumprimento do calendário escolar uma das grandes limitações do SOME. É evidente que se no percurso formativo do aluno o sistema demonstra dificuldades em garantir um mínimo necessário dos conteúdos de ensino, mais gritante ainda são essas dificuldades se considerarmos a necessidade de uma formação sob a perspectiva unitária, que aqui defendemos como condição para a formação integral do indivíduo.

A passagem da heteronomia para a autonomia intelectual (GRAMSCI, 2000; NOSELLA, 2009), para a qual o ensino médio é fundante, exige a potencialização de uma ambiência efetivamente escolar ao sujeito, o que obviamente pressupõe a garantia de regularidade no tempo escolar, e que também extrapole os limites da sala de aula e promova momentos de socialização com seus pares e com a comunidade a seu redor, contribuindo para a criação de atitudes e valores pautados em uma educação efetivamente cidadã. De certo, avaliando por esse prisma, não há dúvidas de que ainda temos muito a avançar, tanto no SOME, quanto no próprio ensino regular, fortemente impregnados de um dualismo que é histórico, conforme já analisado em capítulos anteriores.

4.2.2 Se o aluno "some": o desafio da permanência escolar

Do trabalho de análise emergiram elementos convergentes para a dificuldade de garantir a permanência dos alunos no SOME. Tais elementos foram classificados em subcategorias empíricas ligadas à categoria "evasão escolar", conforme demonstrativo a seguir.

Tabela 5 – Demonstrativo de análise de conteúdo temática: evasão escolar

Unidades de registro	Subcategorias empíricas	Categorias empírica
"[...] A desmotivação, tristeza, era essa da falta de professor." (E2)	desmotivaçãodiscente decorrente da instabilidade na oferta modular	**evasão escolar**
“[...] falta de professor. Quando faltava professor, a gente ia duas, três vezes à noite lá e nunca tinha professor e ninguém sabia dar nenhuma informação pra gente. E isso desmotivava.” (E4)		
“Muitas vezes é por isso que muitos desistem, porque custa a ir professor, e quando vai é rápido.” (E6)		
"[...] A dificuldade era da locomoção. A gente tinha que batalhar. Eu trabalhava não era pra comer, nem vestir, era pra despesa só da gasolina." (E2)	indisponibilidade de transporte escolar	
“[...] Muitos não aguentavam por causa do gasto que era muito grande, todo dia gasolina. Muitos paravam até no primeiro mês já.” (E5)		
"[...] tem muitos pais de família, que tem filho, tem mulher e precisam do trabalho. E como eles precisam mais do trabalho, eles optam pelo trabalho." (E3)	oposição emprego x estudos	
"[...] e a partir do momento em que eu saí (do emprego) eumelhorei mais meus estudos." (E1)		

Fonte: elaboração do autor

Analisando as unidades de registro em um plano contextual, percebemos as subcategorias empíricas como desencadeadoras do fenômeno da evasão.

Destacou-se, de modo bastante recorrente, a referência à ***desmotivação discentedecorrente da instabilidade na oferta modular***, o que revela que a dificuldade em garantir o cumprimento do calendário escolar – tratada no tópico anterior – contribui para o fenômeno da evasão. Isso fica claro na fala de E6, que nos diz: “Muitas vezes é por isso que muitos desistem, porque custa a ir professor, e quando vai é rápido.”, ou, ainda, na reclamação de E3:

> O que desmotivava era que às vezes a gente ia estudar e o professor não estava ou às vezes a gente ficava uma hora esperando o professor, ele chegava em outro horário... Aí tinha essa deficiência, os professores marcavam um horário, chegavam em outro e a gente acabava estudando só um pouquinho.

Também emergiu com bastante força nas falas dos sujeitos a questão da ***indisponibilidade do transporte escolar***. De fato, conforme visto, a escola Ivo Mainardi

atende à demanda proveniente não só da própria vila, mas também de outras às proximidades ou até mais distantes. Com efeito, o falta do transporte tem sido um obstáculo à garantia do acesso e permanência no SOME dos alunos oriundos de localidades mais distantes, configurando-se também como uma das grandes limitações do sistema, conforme expresso na fala de E2:

> A dificuldade era da locomoção. A gente tinha que batalhar. Eu trabalhava não era pra comer, nem vestir, era pra despesa só da gasolina. Porque de lá eu gastava dois litros de gasolina, e naquele período tinha aumentado já, cinco reais o litro. Todo dia dez reais. Às vezes eu ia de casco. De casco eram duas horas e meia. Às vezes de casco eu saia três horas da tarde remando. Cinco e meia tava na casa dos colegas. Levava roupa e tudo, tomava banho pra ir. Quando era no outro dia, seis da manhã, remo de novo!

A questão da ausência de transporte escolar aos alunos do SOME é também evidenciada nos trabalhos de Oliveira, R. M. (2010), Queiroz (2010) e Silva, Barros e Oliveira (2014), mostrando-nos que se trata de um aspecto que merece especial atenção nas discussões em torno dessa temática.

Percebemos, ainda, a relação de ***oposição emprego x estudos*** em evidência nas entrevistas, dado que o jovem estudante do SOME é, via de regra, estudante-trabalhador ou trabalhador-estudante, conforme fica claro na fala de E3: "É complicado porque até hoje se for lá observar a maioria das pessoas que estão no ensino médio trabalham, a maioria." Essa constatação faz mais sentido à medida que consideramos o contexto que delineia as condições de produção do conteúdo em questão. Assim, conforme já exposto anteriormente, a vila Mainardi é caracterizada como uma propriedade privada que, atualmente, possui três núcleos principais de produção: serraria, fábrica de gelo e indústria de beneficiamento de açaí em polpa para exportação. Também vimos anteriormente que Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, nos dizem que a propriedade privada é a expressão mais flagrante da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, a uma determinada atividade que lhe é imposta. No caso da Mainardi, percebemos que a relação de emprego estabelecida entre a empresa e os alunos trabalhadores do SOME se constitui como obstáculo ao desenvolvimento dos estudos no ensino médio.

A lógica produtiva do setor privado local exige prontidão e disponibilidade do trabalhador para o cumprimento das metas de produção, não raro induzindo o aluno a ter de escolher entre trabalhar ou estudar, como ocorreu com E3. A entrevistada, ao se ver diante dessa necessidade de escolha, que lhe teria sido comunicada pessoalmente por seu chefe à época, disse não ter hesitado em optar pelo SOME. No entanto, ela afirma que somente pôde

fazer esta opção por ser solteira e contar com a colaboração dos pais, o que não era o caso de outros alunos, inclusive colegas seus: “Tem muitos pais de família, que tem filho, tem mulher, e precisam do trabalho. E como eles precisam mais do trabalho, eles optam pelo trabalho.” (E3). A fala de E6 também nos traz essa mesma constatação, conforme segue.

> Pessoal que trabalha na empresa ou com negócio de venda mesmo, negócio de venda de açaí, no tempo de açaí, ou na fábrica de gelo, muita gente que trabalha lá na fábrica de gelo, desistem... Por causa do horário, porque tem professor que marca cinco horas para ir e então liberar mais cedo [...] E aí eles não tinham como ir. Alguns conversavam com os professores e iam levando, mas muitos desistiam.

Essa subordinação dos trabalhadores à divisão do trabalho no local tem um elemento que a agudiza ainda mais: o fato de a moradia ser condicionada à relação de emprego, uma vez que as residências são de propriedade da empresa. Quando a relação empregatícia é desfeita, como ocorreu com o pai de E1 no início do ano de 2015, o ex-empregado deve entregar a moradia e sair do local. É o que destaca E3: “Lá quando tu sai, quando eles te mandam da empresa, tu tem que deixar a casa, porque quando tu sai provavelmente já tá entrando outro, aí a casa já vai pra quem já tá entrando... Lá tudo é cobrado.”. Assim, a manutenção do vínculo empregatício é também, para alguns, a única garantia (ainda que temporária) de um lugar para morar, o que torna a relação de dependência ainda mais brutal.

Por outro lado, as próprias empresas do local absorvem o público egresso do SOME, beneficiando-se de sua formação no ensino médio: “Os alunos que entram no ensino médio lá na Mainardi eles entram só pra estudar mesmo e querer terminar o ensino médio pra sair pra trabalhar [...] Tem um primo meu que terminou o ensino médio e se empregou na vila, lá na empresa...” (E1)

Os entrevistados nos disseram que o ano letivo iniciava com as turmas superlotadas: mais de cinquenta, até mais de sessenta alunos, o que revela o descumprimento com a quantidade máxima de quarenta alunos por turma, estabelecida no inciso III do artigo 5º e no inciso III do artigo 15 da Lei do SOME. Não obstante, os alunos também informaram queesse quantitativo ia se reduzindo rapidamente, conforme relatou E6: “A nossa turma sempre foi a mais cheia, mas vai desistindo, desistindo... Agora se tiver é uns vinte e pouco.”.

Da análise empreendida neste tópico, concluímos que a evasão escolar no SOME – e seus condicionantes, arrolados em subcategorias empíricas – constituem uma das limitações do sistema na ótica dos egressos entrevistados. De certo, não devemos descartar a possibilidade de haver outros condicionantes, tão ou mais expressivos que os aqui arrolados. No entanto, os que citamos foram os que emergiram dos próprios sujeitos entrevistados, chamando a atenção para a necessidade de o poder público voltar o seu olhar de modo

maissistêmico para essa realidade, buscando agir, dentro de sua área possível de atuação, no combate às causas desse fenômeno para amenizar a problemática, promovendo níveis mais elevados de acesso e permanência com sucesso do aluno no SOME.

4.2.3 O sentimento de inclusão/ exclusão discente

A análise dos dados de campo nos levou a perceber – tanto no conteúdo propriamente dito das falas, quanto na forma de colocá-lo, em boa parte das vezes até com um tom de indignação na voz – situações relacionadas a um sentimento de inclusão/exclusão, conforme demonstrativo a seguir.

Tabela 6 – Demonstrativo de análise de conteúdo temática: sentimento de inclusão/ exclusão discente

Unidades de registro	Subcategorias empíricas	Categorias empíricas
"[...] Aí bem dizer a gente era excluído, sabe? Era só professor e aluno, professor e aluno... O diretor não dava muito apoio" (E3)	sentimentos de inclusão/exclusão associados à organização do SOME	**sentimento de inclusão/exclusão**
"[...] porque a gente falava que a gente tinha direito, que a gente era aluno, apesar de ser de outra instituição, mas a gente era aluno dali daquela localidade, sempre foi." (E2)	sentimentos de inclusão/exclusão associados à (não) inserção nas programações culturais da escola Ivo Mainardi	
"[...]o diretor lá só cedia a escola, a sala, né? Às vezes até a água faltava." (E2)	sentimentos de inclusão/exclusão associados à inadequação infraestrutural	
"[...] se a gente fosse pedir na secretaria do fundamental, a coordenação de lá ficava reclamando “esse papel não é pra vocês, é pro fundamental”, jogava na cara, né? Aí tem que melhorar isso." (E1)		

Fonte: elaboração do autor

Assim, a constatação se fez perceber em situações particularmente relacionadas à organização dos sistema modular, à (não) inserção em programações culturais da escola Ivo Mainardi e à (in)adequação infraestrutural, que foram agrupadas em subcategorias da categoria “sentimento de inclusão/exclusão”.

Certamente, não enveredaremos nesta exposição a uma análise conceitual dos termos *exclusão* e *inclusão*, que tem suscitado grandes debates ao longo do tempo, e que por sua própria dificuldade de definição, continua gerando material suficiente para uma infinidade de outros trabalhos.

Não obstante, procuramos ter em conta o alerta de autores como Oliveira, A. (2000) e Ribeiro, M. (2006) quanto aos cuidados necessários à utilização do conceito. Esta, por exemplo, ao tratar do termo exclusão, afirma que este tem o mérito de ampliar a compreensão de problemas quefazem parte das relações sociais no modo de produção capitalista, masque não podem ser explicados tão-somente pela expropriação da terra oupela apropriação do produto do trabalho, dos meios de produção e desobrevivência. E, ao mesmo tempo, nos faz lembrar que:

> É um conceito meramente descritivo e, como tal, tem alguma utilidade, entretanto apresenta-se como impessoal e neutro. Sem um adjetivo que o qualifique (social, escolar...), é abstrato, e para concretizar-se relaciona, de maneira contraditória, seres humanos posicionados como sujeitos que excluem, de um lado, ou como objetos que são excluídos, de outro. (2006, p. 158)

Questionando se os termos *exclusão* e *inclusão* projetam mais nitidez ou nebulosidade, a autora nos proporciona uma contribuição bastante elucidativa o seu sentido no plano da lógica do capital:

> O contrário da exclusão é a inclusão, o estar dentro, o re-ingresso à condição da qual foi excluído(a). Da mesma forma, há sujeitos sociais com o poder de incluir e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do *status quo*, são colocados para "dentro" novamente. Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social. (ibidem, p. 59)

O posicionamento de que a exclusão está incluída na lógica do capital é corroborado por Oliveira, A. (2000) em um pertinente estudo ancorado em base marxista, e nos serve de referência no plano da análise deste tópico, para o que estamos cientes dos possíveis riscos e limitações na utilização do termo, tanto quanto o de inclusão. Todavia, não podemos deixar fora do nosso plano analítico visto que emergiu espontaneamente das falas dos sujeitos.

Tendo isto em consideração, constatamos, por exemplo, que o sentido atribuído à ideia de exclusão no que se refere à ***organização do SOME*** parece remeter ao fato de que a instituição de vínculo (escola sede) se situa na cidade, bem com a coordenação regional (13ª URE), configurando um distanciamento em relação ao aluno: "Tem uns que não sabem onde funciona a URE ou o MCP.[34]" (E2). Isso fazia com que o egresso se sentisse desassistido: "Aí bem dizer a gente era excluído, sabe? Era só professor e aluno, professor e aluno.". Desse

[34]Escola Estadual de Ensino Médio prof. Maria Câmara Paes, que funciona como escola sede do SOME em Breves.

modo, a única figura de referência para o aluno na localidade é o professor, o que, a nosso ver, torna o trabalho docente ainda mais estratégico, inclusive como promotor desse sentimento de inclusão ou exclusão. Destacamos aqui, um fragmento de uma resposta de E4, que nos mostra o quanto a postura do professor pode ser determinante nos rumos da vida escolar do aluno "Muitas vezes vinha aquele desejo, vontade de parar de estudar porque eram várias dificuldades que a gente enfrentava, porém existiam aqueles professores que incentivavam bastante, que davam aquele exemplo pra gente que ia valer a pena depois o nosso esforço.". Se hoje a egressa encontra-se em um curso de graduação, é bem possível que esse tipo de posicionamento docente tenha contribuído consideravelmente para tal.

Outro exemplo da importância desse tipo de incentivo é o caso de E5, recém-aprovado no Processo Seletivo da Universidade Federal do Pará, via Exame Nacional de Ensino Médio. Ao ser perguntado sobre o seu interesse em entrar em uma universidade, nos relatou:

> Vontade eu sempre tive. Quando eu entrei no primeiro ano eu não fiz, mas os professores sempre me aconselhavam a fazer para pegar experiência. No segundo ano já que eu vim fazer e no terceiro eu fui aprovado. Sempre tinham uns professores que pegavam os dados da gente e traziam pra fazer a inscrição pra gente.

Casos como esse nos demonstram a contradição do SOME, pois mesmo em meio a um ambiente desestimulador – por conta de toda a problemática existente, cujo teor contribui em diferentes graus para o desenvolvimento de um sentimento de exclusão no corpo discente – há também elementos e posturas capazes de potencializar sentimentos de inclusão, que podem ser decisivos na trajetória do aluno.

Quanto à questão da ***(não) inserção em programações culturais da escola Ivo Mainardi***, houve posicionamentos divergentes: enquanto E1 afirma "a gente participava de jogos, de lendas, feira cultural. A gente não era excluído nesta parte. Nesta parte era bacana.", E2 nos diz:

> Não era todos os eventos que a gente era convidado a apresentar algum trabalho, fazer alguma apresentação. Mas sempre os que tinham, alguns a gente ia lá com o diretor, falava, conversava com ele que a gente queria participar, ele falava que ia ver, porque tinha muitas turmas que tinha que tá organizando, aí mais a nossa... Mas a gente em cima sempre pra querer, porque a gente falava que a gente tinha direito, que a gente era aluno, apesar de ser de outra instituição, mas a gente era aluno dali daquela localidade, sempre foi. Eu falava "a gente tem que ir, tem direito de participar também". Era raro eles convidarem.

Depreendemos disto que essa situação dependia do perfil do diretor da escola, conforme fica claro na fala de E4 ao ser indagada se as turmas em que estudou no SOME eram convidadas a participar dos eventos culturais da escola: "Diretamente era difícil. No

primeiro ano do ensino médio era um diretor bastante esforçado, mas depois não. Depois a gente que se autoconvidada.”

Chamou-nos especial atenção, pelo conteúdo verbal da resposta e pelo tom em que foi exposto, uma fala de E6 a esse respeito:

> Eu lembro benzinho no primeiro ano que a gente entrou o diretor foi na nossa sala dar boas vindas, né? Mas só que ele falou que o lugar lá era cedido pra gente, mas a gente não tinha os mesmos direitos que os alunos de lá. A gente não tinha direito a merenda, não tinha direito a material, à embarcação, a combustível, não tinha direito a nada. Ele falou isso pra gente mesmo. Falou que ele não poderia tirar de uma criança a merenda pra dar pra gente. Até isso a gente entendia, mas só que poxa, ele deveria ter falado de outra forma.

As “boas-vindas”, na realidade, se traduziram em um momento de dar logo as cartas sobre o que os alunos não teriam direito a reivindicar naquele espaço. E o fato de a egressa lembrar com notória nitidez desse momento (que talvez nem a própria pessoa que proferiu as palavras selembre mais) nos reforça o quanto discursos dessa natureza podem marcar a subjetividade dos sujeitos e afetar positiva ou negativamente sua formação. A inquietação de E4 segue na mesma direção: “a gente não era bem visto, tipo estávamos lá emprestados. Era assim uma situação que não era legal.”. É bem verdade que a gestão do ensino médio não é de responsabilidade da direção da escola, mas ao mesmo tempo essa é a forma de organização do SOME e o jovem precisa estar em um ambiente que lhe seja receptivo e estimulador, do que emerge a necessidade de se buscar maneiras de se tornar, tanto quanto possível, esses espaços mais acolhedores a esses sujeitos, o que implica, dentre outras coisas, a assunção de uma postura mais receptiva a esse público por parte de quem trabalha na escola e, mais particularmente, àqueles que estão à frente da gestão.

Remetendo nossa análise à questão da ***(in)adequação infraestrutural***, constatamos que o descontentamento perpassa falas como a de E2, mencionando inclusive a falta de água para beber:

> [...] o diretor lá só cedia a escola, a sala, né? Às vezes até a água faltava, que tinha vez que as serventes não iam, que não tinha aula pro fundamental. Às vezes a água a gente que tinha que tá atrás nas casas com os vizinhos, mas independente disso faltou mais atenção voltada nesse sentido.

A insatisfação de E2 é corroborada no relato de E1, que em um tom bastante semelhante reforça a ideia:

> a parte didática que a gente precisava, material né? Papel, papel com pauta que a gente precisava muito, caneta e a parte de merenda, que a gente só merendava depois que o fundamental merendava, **isso quando sobrava**, isso que falta muito

> pro ensino médio lá. [...] O lado negativo é sobre isso mesmo: materiais, merenda. (grifos nossos).

Os questionamentos quanto à infraestrutura também alertam para a indisponibilidade de livros didáticosaos alunos do SOME. Os relatos trouxeram a constatação de que a carência desse recurso no polo fazia com que os discentes precisassem se deslocar com seus próprios recursos financeiros para a cidade a fim de realizar trabalhos de pesquisa: "[...] Lá na escola tem uma biblioteca, só que os livros que tem lá não são... Tem do médio, só que não são adequados, não são atualizados na verdade. E a gente, por não serem atualizados, tínhamos que fazer pesquisas aqui em Breves." (E3). Ou, em outros casos, a opção era adquirir o material junto ao professor, conforme o relato de E4: "A gente tinha que se destacar até aqui (cidade) pra fazer as pesquisas. Alguns professores entendiam, outros não. O professor "X" levava os livros pra gente. Os outros professores já não. Eles levavam as apostilas e a gente comprava deles."

Essa dificuldade de acesso a livros e outros materiais didáticos reforçava ainda mais a figura do professor como único elo de acesso ao conhecimento: "[...] a gente não tinha nenhuma outra fonte de conhecimento a não ser o do professor, o que ele escrevia.". (E3). Esta fala é reveladora de como as circunstâncias da realidade em questão excluem o jovem do próprio direito ao acesso a diferentes fontes de informação, concorrendo para a fragmentação em seu processo formativo e, portanto, podendo se configurar como obstáculo ao desenvolvimento da autonomia intelectual esperada para essa fase escolar.

Percebe-se, portanto, em relação a esse aspecto, um descontentamentonas falas dos sujeitos com relação à ausência de elementos básicos de que estes necessitam, pois uma vez que a escola é de ensino fundamental, o material disponível é para os alunos deste nível "[...] se a gente fosse pedir na secretaria do fundamental, a coordenação de lá ficava reclamando 'esse papel não é pra vocês, é pro fundamental', **jogava na cara, né**? Aí tem que melhorar isso." (E1, grifos nossos)

A nosso ver, o conteúdo verbal e não verbal desses depoimentos (tom de voz, ênfases) são reveladores de um sentimento de exclusão que parece compartilhado entre os entrevistados ao fazermos a análise conjunta das entrevistas, particularmente no que se refere à organização do sistema e aos aspectos infraestruturais, caracterizando uma limitação do SOME também nesse sentido. Essa limitação, por sua vez, reforça na realidade estudada a constatação daquilo que Weisheimer (2005) denomina "situação de invisibilidade", já anteriormente tratada, como característica desse segmento juvenil residente no campo. A situação que, para o autor, se faz perceber particularmente no plano acadêmico e no político,

encontra ressonância na problemática do SOME, ao analisarmos, por exemplo, a quantidade incipiente de trabalhos científicos sobre essa temática, bem como no político ao analisarmos as limitações do sistema se reproduzindo há décadas, sem a implementação de iniciativas concretas que deem conta de sua resolutividade.

Por outro lado, a contradição da realidade nos mostra que, mesmo em meio a um ambiente desfavorável, é possível emergirem sentimentos de inclusão – como os analisados neste tópico, em relação ao incentivo concedido por alguns professores – que contribuem para que o aluno siga em frente, conclua o ensino médio e, mesmo em meio a dificuldades, alcance por exemplo o ingresso em um curso superior configurando, ao mesmo tempo, uma dimensão contributiva do sistema para esse público jovem.

4.2.4 A inadequação à realidade do jovem do campo

Neste ensejo destacamos elementos que foram associados a sub-categorias empíricas convergentes para a questão da ***inadequação à realidade do jovem do campo***, como exemplificado na tabela a seguir:

Tabela 7 – Demonstrativo de análise de conteúdo temática: inadequação à realidade do jovem do campo

Unidades de registro	Subcategorias empíricas	Categorias empíricas
"[...]Tinha uns (professores) que não olhavam o lado social, o lado que se tá vivenciando, só explicavam o conteúdo, mas teve uns que sempre olhavam o lado da comunidade, sempre voltado na realidade mesmo." (E2)	(des)contextualização dos conteúdos de ensino com as práticas sociais	**inadequação à realidade do jovem do campo**
"[...] Era mais focado no conteúdo mesmo. O professor nem se preocupava. Queria só passar o conteúdo." (E3)		
“O único projeto que teve foi a feira de talentos. Nenhum outro professor fez... Durante eu estar estudando nenhum outro professor tinha feito um projeto.” (E3)	inexistência de um trabalho sistêmico com projetos educativos no SOME	

Fonte: elaboração do autor

Em relação à ***(des)contextualização dos conteúdos de ensino com as práticas sociais*** no ensino modular depreendemos, mediante as falas dos interlocutores, que este esforço depende da forma de trabalhar de cada professor e também do maior ou menor compromisso deste para com a formação dos alunos, assim como da disponibilidade de condições objetivas para promover essa contextualização de modo mais consistente.

Certamente, as limitações do sistema, como as de cunho infraestrutural, já mencionadas, dificultam o desenvolvimento de alternativas metodológicas que permitam, por exemplo, o prolongamento do estudo dos conteúdos para além da sala de aula. Ainda assim, percebemos nas falas que há professores que se propõem a esse esforço de buscar a referida contextualização e outros que não a buscam. As falas de E2, E3 e E4, por exemplo, refletem essa dualidade: enquanto E2 afirma que havia professores que "não olhavam" e outros que "olhavam" para essa questão, E3 defende que o professor "não se preocupava" e "só queria passar o conteúdo". Já E4 afirma: "Tinha professores que trabalhavam o assunto levando para a nossa realidade. E se preocupavam em pesquisar qual o nosso meio de vida que nós levávamos lá." Como ela não generaliza, fica subentendido que havia uma parcela que não manifestava essa preocupação.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a ***inexistência de um trabalho sistêmico com projetos educativos no SOME***. De fato, conforme já vimos, a Lei do SOME não prevê a obrigatoriedade de implementação de projetos educacionais por parte do professor, estando isso condicionado à complementação de carga horária. Todavia, entendemos que a implementação dos referidos projetos se configura como uma oportunidade privilegiada de atribuir materialidade a questões que concorrem para o cumprimento dos objetivos do ensino médio, estabelecidos nacionalmente, a exemplo da formação integral do estudante, do trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente, e da indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, assim constantes na redação dos incisos I, II e V do artigo 5º, da Resolução CNE/CP nº 2/ 2012.

A nosso ver, as duas subcategorias aqui citadas emergem como fatores contributivos à dificuldade de adequação do ensino modular á realidade do jovem do campo, refletindo uma limitação do SOME tanto com relação ao cumprimento das diretrizes nacionais do ensino médio, quanto àquelas relacionadas à educação do campo, o que nos remete ao posicionamento de Silva, Barros e Oliveira:

> Pois se trata de um modelo de ensino feito por módulos sem pouca ou nenhuma articulação com as diretrizes da educação do campo. Consideramos ser um tipo de educação que ocorre no campo, todavia não existe capacitação aos professores a respeito da concepção filosófica que vem norteando a Educação do Campo, fazendo com que os professores desconheçam essa orientação tácita e teórica de que o que se deveria fazer nestas escolas seria uma modalidade de educação que valorizasse as práticas, a cultura, as condições geográficas dos jovens.(2014, p. 7)

À necessidade de uma formação adequada dos professorespara trabalhar com essas distintas realidades se soma à necessidade de construção de uma proposta pedagógica para o sistema modular, posicionamento corroborado por Brayner (2013, p. 103). Entendemos que isso precisa ocorrer por intermédio de um processo democrático que ouça e contemple as expectativas do sujeito jovem do campo em relação ao ensino médio. Uma proposta que garanta a implementação de instrumentos democráticos de avaliação permanente do sistema como premissa do processo de planejamento.

De certo, para que isso ocorra emerge a necessidade de uma mudança de postura do Estado em relação ao público atendido pela política, pois o que se tem visto até então, fazendo uma correlação com o entendimento de Arroyo (2014), é a preponderância do "nós" como referente-padrão na concepção, planejamento e implementação da política, entendido o termo "nós" como o Estado e seu aparato político, ideológico, normatizador, etc., em detrimento aos "outros", entendidos esses como os alunos que constituem o público atendido pela política. É preciso que esses jovens sejam compreendidos "[...] na sua especificidade social, sexual, étnica, racial, das periferias e dos campos. Trabalhadores. (ARROYO, 2014, p. 64).". Que sejam, portanto, o ponto de partida e de chegada, enfim, a razão de ser da própria política pública.

4.2.5 A inadequação do acompanhamento pedagógico e administrativo

Os dados revelaram também uma convergência no sentido da insatisfação relacionada ao acompanhamento pedagógico e administrativo no sistema modular, conforme exemplificação a seguir:

Tabela 8 – Demonstrativo de análise de conteúdo de temática: inadequação do acompanhamento pedagógico e administrativo

Unidades de registro	Subcategorias empíricas	Categorias empíricas
"[...]Na verdade esse acompanhamento pedagógico, eles só iam lá quando acontecia alguma coisa... "Ah, denunciaram o professor porque ele fez tal coisa", aí varavam pra lá pra saber [...]" (E3)	Distanciamento da coordenação pedagógica em relação aos polos	**inadequação do acompanhamento pedagógico e administrativo**
Ele (professor) deixou pra Belém a nota. Aí quando esses alunos que encerravam o ensino médio vieram procurar pra poder fazer a universidade *tava* lá pra Belém a nota. Não *tava* nem na URE, nem no MCP. E aí ele disse que não, ele não deixou aí porque ele foi	Fragilidade na comunicação entre as instâncias que constituem o SOME	

contratado de lá de Belém, então ele tinha que deixar lá.		

Fonte: elaboração do autor

Os depoimentos são reveladores do ***distanciamento da coordenação pedagógica em relação aos polos***, como enfatizado por E4: “Acharia que poderia melhorar bastante, porque a atenção é mínima. Teve um ano que eles não foram. Às vezes eles vão uma vez no ano, às vezes não vão. É só quando dá algum problema.” Depreende-se a inquietação com a ausência de uma referência pedagógica no local a que os alunos possam recorrer, o que fica evidente, por exemplo, na fala de E1: “Acho que a questão de melhorar o SOME, ter uma coordenação, ter materiais que a gente precisa bastante, porque a gente tinha que vir em Breves comprar.” Essa constatação nos remete às conclusões de Silva, Barros e Oliveira (2014, p. 6): “[...] não há com quem se possa realizar o diálogo em relação à gestão, tão pouco do processo pedagógico.”

Infere-se, a partir da fala do entrevistado E1, a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais próximo, para sanar questões simples e outras mais complexas. Entre as mais simples está a questão da emissão de documentos, por exemplo: “Porque quando a gente pedia um documento, eles tinham que mandar uma declaração pro MCP pra gente poder ir lá.” (E1). Entre aquelas que podem ter um teor mais complexo, está a mediação entre discentes e docentes:

> Porque se a gente for querer resolver alguma coisa, vai ter que resolver com o professor pessoalmente, né? Aí se o professor tá devendo alguma coisa ele vai ter que chegar pra todas as turmas e explicar o que aconteceu, porque ele não foi dar a aula. Aí não, lá ele tinha que se explicar com a coordenação. (E1)

Quando o interlocutor fala em coordenação, ele se refere à necessidade de uma coordenação do SOME na própria escola polo, que pudesse, dentre outras coisas, dar termo a eventuais situações de conflito. Aqui é válido mencionar que a coordenação pedagógica fica concentrada na sede da 13ª URE, que possui um quadro reduzido para uma demanda crescente, o que gera uma sobrecarga de trabalho nos profissionais e, como consequência, uma dificuldade demasiada em dar concretude ao quadro de prerrogativas estabelecidas ao ensino médio e, em particular, ao SOME.

Não obstante, uma vez que o entrevistado fez menção a situações conflituosas, perguntamos de que modo buscavam sanar as eventuais situações de conflito: se de maneira formal, com documentos, ou se de outras maneiras. O entrevistado nos disse:

> Era mais de boca, mas surgiu fazer um abaixo-assinado, mandar pra URE, mas não tinha resolução. Mas tinha uns alunos que se mordiam mesmo, né? Ia bater na URE pra denunciar o professor. Aí quando o professor chegava na vila falava 'Pô, que negócio é esse já? Vocês estão me denunciando? Não sei o quê'... Sabe? (E1)

Percebe-se aí até um viés de intimidação para com o discente, que por não ter a quem recorrer no próprio polo, fica à mercê de reprimendas doprofessor reclamado quando este permanece na localidade.

As falas também são reveladoras de uma ***fragilidade na comunicação entre as instâncias que constituem o SOME***. Nesse sentido, a dificuldade em obter, por exemplo, as notas de determinadas disciplinas, fazendo com que o aluno precisase se deslocar até á cidade em busca da informação e esperá-la por meses ou, mesmo, informações precisas sobre os períodos de aulas, demonstram fragilidade no fluxo da comunicação que perpassa as diferentes instâncias que constituem a organização do SOME, desde a coordenação geral, na sede da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/ PA, passando pelas demais coordenações regionais, até chegar ao polo e, consequemente, ao aluno: "Quando a gente sabia que tinha professor já tinham com dois, três dias de aula. A gente não tinha uma informação adequada de alguém que pudesse informar a gente das aulas que tivessem começado." (E4). Insatisfação semelhante a de E2:

> E o que desmotivava às vezes era a **falta de orientação**, que às vezes eles ligavam 'olha, tal dia o professor vai chegar aqui.' Aí eles **deixavam anúncio na portaria**. Como eu morava longe, tinha dificuldade ao acesso de saber 'será que vai ter o professor ou não?' Aí a gente tinha que ir lá, **gastava o combustível pra ir lá ver**. Às vezes a gente chegava lá, esperava, nada, e voltava... '**Olha, amanhã é de certeza**.' Às vezes a gente ia 'tomara que tenha', chegava lá... Mesma coisa! [...]. (grifos nossos)

Tais questões convergem para aquilo que nos parece ser, então, uma outra limitação do SOME, que é a inadequação do acompanhamento pedagógico e administrativo, reafirmando o constatado no estudo de Silva, Barros e Oliveira que ao tratarem do nível de improviso existente no processo de ensino modular, fazem referência à inadequação dos espaços onde as aulas são ministradas e à:

> a ausência de gestão dos espaços e do próprio processo pedagógico, uma vez que não é previsto no projeto quadro de funcionários para atuar na escola, dando ao professor que estar ministrando as aulas a *responsabilidade isolada* para ministrar suas aulas e ao mesmo tempo fazer o papel de gestor, tanto da parte administrativa da escola, quanto do processo pedagógico. (2014, p. 6, grifo dos autores)

Conclusão semelhante a esta é a de Oliveira, R. M., que em uma análise histórica dos elementos administrativos e pedagógicos do SOME, afirma:

> Ficou confirmado que nunca existiu, desde a sua implantação, há cerca de trinta anos, acompanhamento pedagógico no SOME, exceto pelos dados sobre aprovação e média de notas dos alunos, suscitando preocupação constante quanto à ausência de instrumentos para o acompanhamento técnico-pedagógico e avaliativo do trabalho dos professores. (2010, p. 105)

Essa ausência dá margem para situações como a citada por E6, ao se referir ao trabalho de um professor:

> Ele dava aula em três turmas ao mesmo tempo. Ele pegava o que ele ia passar e dava pra uma aluna escrever no quadro. Aí ele deixava escrevendo lá e ia pra outra turma fazer a mesma coisa, depois ele vinha, explicava rapidinho e ia embora. Passava a folha de presença e já tava liberado! [...] E só queria ganhar dinheiro vendendo dicionário pra gente, que era dicionário que a gente nem ia usar...

Isso evidencia que se trata de outro desafio a ser vencido para que o funcionamento do sistema ocorra de modo mais fluido e próximo do jovem do campo e de suas expectativas em relação ao ensino médio.

4.2.6 O SOME e a função dual do ensino médio

Ficaram evidenciados, nesse aspecto, elementos que apontam para as finalidades às quais tem servido o SOME, que por seu turno, convergem para a função dual do ensino médio, como categoria empírica, de acordo com o demonstrativo a seguir:

Tabela 9 – Demonstrativo de análise de conteúdo temática: função dual do ensino médio

Unidades de registro	Subcategorias empíricas	Categorias empíricas
"Os alunos que entram no ensino médio lá na Mainardi eles entram só pra estudar mesmo e querer terminar o ensino médio pra sair pra trabalhar [...]" (E1)	SOME como meio de acesso imediato ao mercado de trabalho	**Função dual do ensino médio**
"[...] agora que eu fui aprovado nesse curso (superior). Se não fosse esse programa do SOME pra lá não teria como." (E5)	SOME como meio de acesso à universidade	

Fonte: elaboração do autor

Percebemos, assim, que a função ora atribuída ao SOME remete à afirmação do dualismo que perpassa a história do ensino médio (KRAWCZYK, 2014; NOSELLA, 2015), tratada em capítulos anteriores, que neste caso do sistema modular atende, com uma formação fragmentada, a um público da classe trabalhadora, cuja formação serve a uma perspectiva de acesso imediato a uma relação de trabalho assalariada junto à iniciativa privada local para atender às necessidades imediatas de sobrevivência desse jovem, o que é reiterado por E1, que

reforça enfaticamente em sua fala que a intenção da juventude no local é concluir o ensino médio para arranjar “logo” um emprego.

Por outro lado, essa formação também apresenta elementos que nos permitem visualizar a contradição, como por exemplo, no trabalho daqueles professores que demonstram compromisso com a formação humana e estimulam seus alunos a almejarem outros patamares de sociabilidade: “Acho que ele (SOME) me preparou para viver em sociedade. Ele contribuiu para minha vida profissional e para outras coisas, como para a vida emocional porque tinha alguns professores que incentivavam bastante, traziam para a nossa realidade.” (E4).

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que para alguns egressos o SOME é a instância terminal dos estudos, é também notória a entrada de egressos do sistema no ensino superior como uma tendência emergente, particularmente da Vila Mainardi, sobretudo por sua relativa proximidade com a cidade, o que nos permite vislumbrar também aí a contradição.

O meio que tem se mostrado mais favorável a esse ingresso é a educação à distância em faculdades privadas da cidade, como é o caso de E2, que atualmente cursa graduação em uma instituição dessa natureza, precisando comparecer no polo presencial aos sábados pela manhã. De acordo com seu relato, ele vem apenas para assistir aula e retorna logo em seguida para a vila, chegando lá “em cima da hora do batente”. Não obstante, o ingresso em uma universidade pública federal é também uma realidade, como no caso recente de E5.

Dos seis egressos entrevistados, quatro são universitários, e foi um posicionamento recorrente entre estes a afirmação de que, não fosse o SOME, dificilmente estariam hoje se graduando em uma universidade, pois não teriam condições de vir para a cidade cursar o ensino médio:

> [...] ele (SOME) contribui bastante, pelo menos pra mim ele contribuiu bastante, que é uma forma de educar os jovens do campo que não tem condições de vir pra cidade estudar. E ele dá essa condição de estudarmos lá, essa possiblidade de aprendermos sem ter que se deslocar de lá pra cá, ainda morando lá, convivendo lá e estudando lá. (E4)

Na mesma direção é o posicionamento de E5, ao tratar da importância do SOME em seu processo formativo: “O ponto positivo é o acesso, principalmente pra gente, que eu moro longe e não tinha como vir pra cidade cursar o ensino médio. Isso é uma parte positiva que teve como eu ter acesso ao ensino por lá mesmo.”.

É bem verdade que o ingresso em um curso superior não necessariamente significa que os alunos terão maiores patamares de inserção social. Todavia, não se pode negar que por

meio desse acesso, se descortinam novas possibilidades que sequer poderiam ser sonhadas para alguns não fosse o sistema modular.

4.2.7O SOME e a migração rural-urbana discente

Destacamos aqui representações subjacentes às falas dos entrevistados que convergem para os condicionantes da migração rural-urbana entre o público discente, e a possível participação do SOME como impulsionador e/ou atenuador desse processo.

Tabela 10 – Demonstrativo de análise de conteúdo temática: migração rural-urbana discente

Unidades de registro	Subcategorias empíricas	Categorias empíricas
"No meu caso, como eu moro aqui (na cidade), como eu tenho opção, eu terminando o ensino médio, vou procurar fazer curso." (E1)	Possibilidade de ida para a cidade associada à disponibilidade de mais recursos no meio urbano	**migração rural-urbana discente**
"[...] seria mais fácil porque fica tudo perto. Conhecimento, internet fica perto, livros, seja o que você quiser, em qualquer lugar, você pode encontrar livros, comprar... E lá (na Mainardi) não, tu ainda tem que vir, tem que pesquisar, ás vezes não tem os recursos adequados lá" (E3)		
"[...] tinha uns (colegas do SOME) que falavam que se eles arranjassem um trabalho fora, não tinham vontade de voltar mais lá não, só se fosse pra passeio rápido. Sempre eu falava: 'se for pra repassar meus conhecimentos, vai ser pras futuras gerações daqui'." (E2)	Possibilidade de ficar no meio rural associada à identidade com o lugar de origem	
"[...] eu já morei muito tempo lá (na Mainardi)... Só que tem aquela vontade de ir pra lá, porque foi lá que eu cresci e de mostrar pras outras pessoas, tipo ser espelho das outras pessoas, sabe? Que um dia eu fui que nem eles, eu fui aluna e agora eu tô dando aula lá." (E3)		

Fonte: elaboração do autor

Por um lado, emerge apossibilidade de ida para a cidade associada à maior disponibilidadede recursos no meio urbano: "[...] seria mais fácil porque fica tudo perto. Conhecimento, internet fica perto, livros, seja o que você quiser, em qualquer lugar, você pode encontrar livros, comprar... E lá (na Mainardi) não, tu ainda tem que vir, tem que pesquisar, ás vezes não tem os recursos adequados lá." (E3). Por outro, emerge a possibilidade de ficar no meio rural, associada à identidade com o lugar de origem. É

interessante observar esses dois extremos na fala da mesma entrevistada: ao mesmo tempo em que ela afirma "[...] eu já morei muito tempo lá (na Mainardi)", dando a entender que esse "muito tempo" ensejaria a mudança para a cidade, ela declina logo em seguida: "só que tem aquela vontade de ir pra lá, porque foi lá que eu cresci e de mostrar pras outras pessoas, tipo ser espelho das outras pessoas, sabe? Que um dia eu fui que nem eles, eu fui aluna e agora eu tô dando aula lá." (E3)

A situação em questão nos remete á "Carta Proposta da Juventude Trabalhadora Rural", de março de 2015, discutida em capítulos anteriores – e cujo teor aqui reforçamos – que entende a migração juvenil como fenômeno complexo, fortemente condicionado aos aspectos sociais, econômicos e culturais estruturantes: "É preciso entender o êxodo rural não como escolha individual e privada, mas, articulado ao conjunto de oportunidades concretas vivenciadas pela juventude trabalhadora rural, no que se refere ao acesso a direitos e ao exercício pleno da sua cidadania." (CONTAG, 2015, p. 2). Desse modo, a perspectiva desse exercício pleno da cidadania parece em certa medida condicionada à ida para a cidade que, embora também não dê garantia concreta alguma, se mostra como uma opção mais viável ou, até, inevitável, em certos casos: "Os alunos que moram lá (na vila), que não tem estrutura de morar aqui em Breves, terminou o ensino médio, se empregou na empresa. No meu caso, como eu moro aqui (na cidade), como eu tenho opção, eu terminando o ensino médio, vou procurar fazer curso...". (E1)

A continuação na formação através do ingresso na educação superior, por parte de egressos do SOME, tratada no tópico anterior, também mostra ressonância em relação a essa movimentação campo/cidade pelo jovem egresso do sistema. É interessante observar como as expectativas desse público interferem na sua maneira de conceber essa relação. A esse propósito, E5 demonstra a intenção de se manter em sua localidade de origem, a Mainardi, após a conclusão do curso superior: "Eu mesmo penso, não ignorando dar aula na cidade, mas no interior, acho que porque eu sou do interior, eu via a carência, percebi durante eu estudar, eu como aluno tive essa carência de professor. Então essa minha vontade é dar aula no interior." Na mesma linha é o posicionamento de E4:

> Pensei de sair de lá, até porque quando eu terminar o meu curso aqui eu não quero parar somente nesse curso, eu quero fazer outros cursos, e morando lá tem pouca possibilidade. Mas se fosse possível um dia eu voltar lá para dar aula, eu gostaria de ajudar minha comunidade, até porque eu conheço a dificuldade que eles enfrentam.

Nestes casos, a continuidade da formação no meio urbanoseria uma necessidade para uma posterior contribuição na comunidade de origem do egresso, o que de um modo ou de

outro, reafirma a relação de dependência com a cidade. Essa constatação reforça um posicionamento teórico de Leão e Antunes-Rocha quanto à questão:

> [...] as limitações de acesso à educação e ao trabalho, e a questão fundiária tem levado os jovens a construir projetos de saída do campo em busca de melhores condições de vida. Por outro lado, isso não representa uma negação da vida no campo. Muitos jovens constroem projetos de saída, mas com perspectivas de retorno futuro. Outros mantém trajetórias de idas e vindas entre o campo e a cidade. Embora as facilidades da vida urbana sejam atrativas para a juventude, ao que parece há uma relação tensa e ambígua para os jovens do campo. Eles vivem a pressão por escolher "entre ficar e sair" (CASTRO, 2013)[35] como um elemento constitutivo da experiência juvenil no campo.(2015, p.23)

De certo, não podemos, a partir dos exemplos citados, inferir generalizações de que o ingresso no ensino superior direcione necessariamente a uma perspectiva de retorno futuro do egresso para desenvolver um trabalho em sua comunidade de origem. O que queremos é chamar atenção para o fato de que a experiência educativa no SOME abre condicionantes que interferem em maior ou menor grau nesse conflito da permanência ou saída do campo ao qual nos alertam os autores citados.

[35] CASTRO, Elisa Guaraná de. **Entre ficar e sair**: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. Rio de janeiro: Contra Capa, 2013.

5. CONCLUSÃO

Analisamos, neste trabalho, contribuições e limitações do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME à formação educacional de jovens egressos do ensino médio na vila Mainardi, comunidade pioneira na oferta desse ensino no meio rural brevense.

Com esse escopo, problematizamos como jovens egressos do sistema modular naquela localidade percebem a atuação do SOME mediante as suas necessidades e expectativas em relação ao ensino médio.

Nesse exercício de problematização, elegemos duas questões para o norteamento do trabalho. A primeira delas procurou compreender o que tem caracterizado, do ponto de vista formativo, o ensino médio ofertado via SOME na visão do corpo discente atendido pelo sistema. E a outra questão procurou analisar se essa formação, pela forma como foi concedida, se coaduna com as necessidades e expectativas dessa juventude, considerando as características do contexto socioeconômico e cultural em que esses jovens se inserem.

Com base na experiência por nós vivenciada durante o ano de 2009 no trabalho desenvolvido na sede da 13ª Unidade Regional de Educação, na cidade de Breves, partimos da hipótese de que o modelo de ensino médio consubstanciado no SOME, uma vez transplantado para o campo tal e qual se configura na cidade, não promove ao discente uma experiência formativa que contemple as especificidades dessa juventude, mas que, por outro lado, não deixa de ser contributivo ao egresso, visto que se constitui na única forma de acesso ao ensino médio para grande parte desse público.

Tal hipótese foi confirmada com a realização do estudo, que nos permitiu visualizar as inquietações mais veementes dos egressos entrevistados quanto às limitações do sistema, mas também nos possibilitou vislumbrar a dimensão contributiva do SOME, que tem permitido a um número crescente de egressos a projeção de novos horizontes formativos por meio, por exemplo, do ingresso na educação superior.

Para chegarmos a essa conclusão, enveredemos em um percurso investigativo que, tendo como referência o problema ora apresentado, bem como as questões norteadoras e a hipótese, nos permitiu formular os objetivos geral e específicos da pesquisa que, a nosso ver, foram alcançados com o delineamento teórico e metodológico a que nos propusemos desenvolver.

Em relação ao primeiro objetivo específico, elaborado com o intuito de identificar a condição socioeconômica dos egressos em questão, consideramos que as reflexões teóricas sobre a realidade estudada, ancoradas em uma intencionalidade materialista-dialética e

combinadas com o trabalho de campo nas observações simples realizadas nas visitas à localidade e nas entrevistas, nos permitiram tecer uma visão que, mesmo limitada – como o é qualquer percepção dessa natureza –, se mostrou bastante pertinente quanto ao perfil desses jovens.

Para considerarmos esse objetivo satisfatoriamente alcançado, buscamos contextualizar a realidade em estudo inserida em uma totalidade social condicionada ao modo de produção capitalista que põe sua lógica hegemônica e todo o aparato ideológico, socioeconômico, cultural e geopolítico que dela deriva a serviço da permanente reprodução das engrenagens que lhe dão sustentáculo e da dinâmica de sua movimentação. Neste caso, caracteriza-se o lócus da pesquisa como uma propriedade privada que passou a existir por conta da atividade madeireira desenvolvida na região, gerando um contingente populacional na localidade e no seu entorno, cuja força de trabalho passou a ser absorvida como mão de obra barata no processo produtivo.

A implantação do SOME, no ano de 2008, ocorreu em um momento de declínio da atividade madeireira, que culminou com a saída em massa dos trabalhadores da empresa e consequente migração de grande parte desses sujeitos para os centros urbanos, como Breves e Macapá, conforme relato de moradores do local.

No esforço de melhor compreender a configuração desse lócus, buscamos empreender uma análise, ainda que panorâmica, do contexto histórico da própria vila Mainardi, do município de Breves e do Marajó, inseridos em uma região amazônica historicamente segregada no contexto nacional. Situando a discussão no plano educacional, apresentamos alguns indicadores que apontam para o déficit existente nesta realidade e como eles refletem a incipiência e debilidade das políticas públicas educacionais na região.

Desta análise teórica, bem como do material colhido em campo, percebemos que o público atendido pelo SOME na localidade é constituído por sujeitos da classe trabalhadora que veem nos estudos um caminho para vislumbrar melhores condições de existência. Público que, ao mesmo tempo em que estuda, não raro precisa vender sua força de trabalho à iniciativa privada local, em troca de uma remuneração exígua que acaba servindo, boa parte das vezes, para cobrir os custos desencadeados pela falta de estrutura e insumos no sistema modular, como para a compra de combustível para o deslocamento da residência à escola nas rabetas, em razão da ausência de transporte escolar, e de apostilas, em razão da ausência de livros didáticos.

Em relação ao segundo objetivo específico, ao buscarmos analisar as percepções dos egressos quanto ao processo formativo proporcionado pelo SOME naquela localidade, nosso

esforço foi, a partir disso, captar a dinâmica de como se deu esse processo: que dificuldades os alunos enfrentavam, como a relação pedagógica e administrativa se desenvolvia, como se fazia a inserção dos alunos do ensino médio em uma escola com estrutura voltada para o ensino fundamental, que resistências, que inquietações isso provocava e como essas questões interferiam no processo formativo discente. Nesse ínterim, a entrevista semiestruturada, por suas características, foi bastante oportuna para conceder aos sujeitos essa oportunidade de expressão, de manifestação das angústias, etc. Analisando por esse ângulo, pudemos sentir que algumas entrevistas se faziam até com um tom de desabafo por parte do egresso, o que pode inclusive, apontar para um acúmulo de insatisfações gerado pela ausência de uma referência pedagógica na localidade, além da figura do professor, com quem o jovem pudesse dialogar sobre suas inquietudes e perspectivas formativas, com quem pudesse, enfim, ser ouvido.

Quanto ao terceiro e último objetivo específico, nos propusemos a analisar as contribuições e limitações do SOME perante as expectativas e necessidades dos jovens egressos do sistema na vila Mainardi. Assim, depois de visualizarmos um pouco melhor o perfil desse jovem, a partir do primeiro objetivo, e de compreendermos como se deu sua experiência formativa no SOME, foco do segundo objetivo, direcionamos o terceiro buscando compreender de que modo essa formação atendeu ou deixou de atender os anseios desse estudante, e quais as limitações e contribuições se pode depreender do sistema quanto à sua capacidade de promover esse atendimento, o que a nosso ver também foi possível vislumbrar no estudo.

Para dar base e suscitar elementos às empreitadas de campo, necessitamos desenvolver uma discussão teórica, cujo escopo foi definido em quatro eixos que consideramos basilares ao desenvolvimento do trabalho, quais sejam: *ensino médio*, de essencial discussão, uma vez que nossa análise se centrou em uma política pública que tem tido como foco, sobretudo, este nível de ensino; *Sistema de Organização Modular de Ensino*, indispensável para nos situarmos em relação ao que já fora produzido no âmbito acadêmico em torno da temática; *educação do campo*, necessária para compreendermos o espaço em que o SOME é implementado, enquanto território de disputas de modelos distintos de homem e de sociedade; *juventude* e, mais especificamente, *juventude do campo*, para termos uma percepção mais apurada das concepções em torno da questão juvenil, em que se inclui a grande parte do público atendido pelo SOME.

Como sequência metodológica, os dados trazidos de campo foram tabulados à luz da análise de conteúdo temática, da qual emergiram categorias empíricas, que foram

confrontadas com o cabedal teórico levantado, permitindo uma análise que nos possibilitou obter do objeto de estudo a compreensão que ensejávamos.

Assim, foi possível perceber, por exemplo, que a limitação do sistema modular que mais inquieta os entrevistados é o *descumprimento do calendário escolar*, expressa nos longos intervalos entre os quatro módulos do ano letivo e na redução do período dentro um mesmo módulo, como o caso suscitado por um dos egressos sobre um módulo concluído em uma semana, em detrimento dos cinquenta dias em que deveria ser desenvolvido.

Tal situação gerava, como consequência lógica, um aligeiramento na formação, com a redução dos conteúdos a serem ministrados e, portanto, uma flagrante lacuna na formação do aluno. Lacuna que se mostra ainda maior se considerarmos que o processo formativo na perspectiva integral aqui defendida enseja a garantia do adequado tempo escolar, de modo que o aluno tenha condições de vivenciar cotidianamente situações de aprendizagem as mais diversas que permitam o desenvolvimento de atitudes e valores, para além dos conteúdos de ensino, e potencializem o desenvolvimento da autonomia intelectual, ensejada para este nível formativo.

Também a questão da *evasão escolar* emergiu como limitação do sistema modular, decorrente da instabilidade na oferta dos módulos, apontada na categoria anterior, bem como pela indisponibilidade do transporte escolar, e a oposição emprego x estudos para muitos jovens. Pudemos perceber que a instabilidade na oferta é desencadeadora de um processo de desmotivação que acaba ocasionando muitas desistências, conforme nos foi relatado. De igual modo, o gasto com combustível por parte dos alunos residentes em outras localidades se tornava insustentável para muitos alunos, que deixavam de frequentar as aulas pela impossibilidade de arcar com tais custos por muito tempo. Já outros desistiam pela impossibilidade de conciliar os estudos com o emprego na iniciativa privada local. Assim, sem desconsiderar que haja outros desencadeadores do fenômeno da evasão na realidade estudada, para além dos que emergiram das falas dos sujeitos, parece-nos evidente que as características socioeconômicas dos alunos, com aquelas da localidade em questão e as do próprio funcionamento do sistema modular, compõem um conjunto oportuno à manifestação do fenômeno da evasão, que precisa ser levado em consideração no planejamento da política.

Outra categoria empírica emergente reflete o *sentimento de inclusão/exclusão discente*. De exclusão associados à organização do SOME, pelo distanciamento da gestão em relação ao aluno; associados a sua não inserção nas programações culturais da escola Ivo Mainardi, pelo não comprometimento de determinada gestão da escola polo com esse público do SOME; e também à inadequação infraestrutural, pela ausência de insumos básicos ao

processo de ensino-aprendizagem, como materiais didáticos. Por outro lado, de inclusão, ao ouvirmos o elogio dos entrevistados ao trabalho de alguns professores que, mesmo em meio às dificuldades do sistema, se transformavam em motivadores dos alunos, fazendo-os persistirem na empreitada até o final. De inclusão quando a gestão da escola polo, mesmo tendo sua responsabilidade restrita ao ensino fundamental, buscava agregar também os alunos do SOME nos eventos culturais da escola, muito embora isso não ocorresse de modo sistemático.

Outra limitação do SOME se refere à *inadequação à realidade do jovem do campo* expressa, mediante a ótica dos egressos, no não esforço de alguns professores em contextualizar os conteúdos de ensino com as práticas sociais, focando o trabalho apenas no repasse de um conteúdo fragmentado. E também expressa na ausência de um trabalho sistemático com projetos educativos na localidade, o que a nosso ver poderia contribuir para uma maior interação do aluno com sua comunidade, conferindo um diferencial ao sistema modular.

Por outro lado, os relatos de alunos mencionando situações em que alguns professores buscavam fazer a contextualização dos conteúdos com sua realidade local, enfatizando o quanto isso tornava as aulas mais atrativas, nos dão uma dimensão de quão necessária é a construção de uma proposta pedagógica para o SOME, em cujo processo haja um esforço de se alinhar ao sistema modular os pressupostos da educação do campo, e colocar o aluno como partícipe ativo, o que enseja tomar esse sujeito como protagonista capaz de dizer o que quer e porque quer.

Ficou evidente, ainda, como limitação do sistema modular, a *inadequação do acompanhamento pedagógico e administrativo*, atinente ao distanciamento da coordenação pedagógica em relação aos polos e à fragilidade na comunicação entre as instâncias que constituem o sistema.

Pudemos perceber que o SOME reflete o dualismo que tem perpassado o ensino médio historicamente, ao oferecer uma educação fragmentária e com muitas limitações a um público da classe trabalhadora, cuja mão de obra é absorvida pelo mercado local. Para uma grande parte desse público o ensino médio é a instância terminal dos estudos e não chega a amadurecer elementos que permitam o vislumbre de uma educação na perspectiva integral. Contudo, paralelamente, a contradição inerente àquela realidade nos mostra que há também alunos ingressantes no ensino superior, rompendo a lógica do ensino médio enquanto instância terminal a esse público, o que se por um lado não significa que esses sujeitos tenham futuramente uma melhor inserção social, com condições mais dignas de existência, por outro

não deixa de apontar para o descortinamento de horizontes que até então, lhes eram bem mais distantes.

Nesse ínterim, percebemos uma possível relação do SOME com a questão da migração rural-urbana juvenil na realidade em questão. Constatamos isso ao ouvir egressos que, mesmo com a manifesta dificuldade de residir no meio urbano, se submeteram a isso com a intenção de concluir o ensino médio na rede regular, dadas as dificuldades encontradas no SOME. E também ao ouvirmos outros que, ao concluírem o ensino médio no sistema modular, tem buscado a cidade para obter formação superior, o que certamente, neste caso, não significa uma negação da vida no meio rural, pois mesmo entre alguns destes foi enfática a afirmação de que pretendem retornar para contribuir com sua comunidade após a conclusão dos estudos.

De certo, os resultados aqui apontados não pretendem – nem poderiam – dar conta da complexidade que perpassa o funcionamento de uma política pública que se espraiou nas últimas décadas pelas mais recônditas regiões do estado do Pará. Dada a delimitação estabelecida para esta investigação, é inevitável que haja muitas limitações no estudo, que ensejam a diversificação dos ângulos de análise por intermédio de novas investigações, para o que ensejamos que outros pesquisadores se sensibilizem com a temática e se proponham a enriquecer a discussão.

De nossa parte, uma vez que nos propusemos a centrar o foco de nossa atenção no aluno, o principal interessado e a razão da existência da política em pauta, não nos é possível vislumbrar com exatidão a partir da ótica da gestão do sistema ou, mesmo, dos docentes do SOME, possíveis condicionantes do que fora suscitado por nossos interlocutores. São, pois, aspectos que estão para além dos propósitos desta pesquisa, visto que ensejam um estudo mais detido a partir de outros ângulos analíticos.

Assim, não temos por ora como discorrer uma discussão quanto às reais causas da instabilidade na oferta dos módulos e, portanto, das dificuldades em garantir a devida sequência entre as disciplinas, sem longos intervalos. De igual modo, não podemos fazer uma análise comparada do fenômeno da evasão entre os sistemas regular e o modular de ensino, até mesmo pela dificuldade de se levantar dados estatísticos dessa natureza no SOME. Tampouco temos como visualizar as necessidades formativas ou motivações dos professores que atuam no sistema modular. Não obstante, estamos cientes, por um lado, de que limitações dessa natureza são próprias a qualquer tipo de pesquisa, dada a característica do inacabamento inerente ao próprio processo de construção do conhecimento e, por outro lado, cientes de que

ter buscado vislumbar o objeto a partir da ótica do público atendido foi uma experiência deveras enriquecedora e pertinente.

É preciso perceber, ainda, que o público jovem que demanda pelo ensino médio no meio rural brevense está espraiado, conforme visto, por aproximadamente cento e setenta localidades do município (BREVES, 2015, p. 30), das quais apenas cinco são atendidas pelo SOME, o que nos chama a atenção para a ausência de políticas públicas para o atendimento desse contingente, bem como para uma maior capilaridade daquelas já existentes.

Em uma analise mais geral, de tudo o que fora exposto nas falas obtidas, notamos alguns aspectos que remetem aos achados de outras pesquisas realizadas sobre o SOME, particularmente os trabalhos de Queiroz (2010), Oliveira, R. M. (2010), Brayner (2013) e Silva, Barros e Oliveira (2014), mas que não se limitaram a isso.

Assim, com atenção à ótica dos sujeitos egressos, nossos interlocutores – mas ao mesmo tempo colocando-a sob os pressupostos do materialismo histórico-dialético, que toma tais percepções como constructos, cujo cerne é a materialidade social, na qual os sujeitos se (re)fazem cotidianamente – e ao mesmo tempo com a triangulação em relação à experiência por nós obtida na coordenação regional da política no ano de 2009, e ao material teórico trazido para a presente discussão, nos foi possível perceber o sistema modular como uma política de afirmação e de negação concomitantes.

De afirmação por promover a garantia do acesso à educação a parcelas significativas da população paraense; por permitir a um grupo cada vez maior de sujeitos, a formação em um nível que, há algum tempo, parecia utópico a sua realidade. De afirmação, por inscrever no âmbito de sua referência normativa legal, a Lei do SOME, a necessidade de uma formação que reconheça a(s) identidade(s) dos povos dos campos, águas e florestas. Mas de negação, ao não percebermos a concretude devida destes pressupostos na implementação do sistema, que deixa a desejar em infraestrutura, acompanhamento pedagógico, e outros aspectos, configurando em grande medida, uma reprodução de um modelo educacional citadino no meio rural.

Ao mesmo tempo, percebemos a vila Mainardi como uma totalidade, que em sua dinâmica reproduz a lógica capitalista vigente: a propriedade privada determinando uma divisão do trabalho que induz o jovem trabalhador/ estudante a uma formação suficiente para ingressar no mercado e atender sua necessidade imediata de sobrevivência. Mas que é também contraditória, visto que um número crescente de egressos tem quebrado essa lógica e ingressado em um curso superior, vendo-se em condições de projetar novas perspectivas de futuro.

Compreendemos também a Mainardi inserida em um contexto maior: o jovem trabalhador do campo, estudante do SOME, tem dificuldades específicas relacionadas ao sistema modular, mas é também um jovem da classe trabalhadora, que assim como o da cidade, anseia por uma formação educacional e, junto a tantos outros jovens, sente e compartilha dificuldades oriundas da condição social que os une.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luciane Almeida Mascarenhas de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Educação no meio rural: controvérsias políticas e pedagógicas. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna. **Política educacional**: Contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília: Liber Livro, 2012.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referência para investigação sobre educação profissional. In: ARAUJO, Ronaldo e RODRIGUES, Doriedson. **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Públicas**. Campinas: Alínea. 2012.

ARROYO, Miguel G. (org). **Por uma educação do Campo**. 5ª edição Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011

_____. Repensar o Ensino Médio. Por quê? In: DAYRELL; CARRANO; MAIA (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Mathusalém M. **Desenvolvimento Institucional da Educação Superior no Marajó**: um estudo sobre a implementação dos programas REUNI, PARFOR, UAB e PROUNI no município de Breves, no período de 2009 a 2013. 2014. 95f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BRAYNER, Conceição de Nazaré Moraes. **Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.Brasilia, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.**Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art2> Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar**

a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1>. Acesso em: 07 jul. 2015

_____. Grupo Executivo Interministerial. **Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó**. 2007. Disponívelem: <http://www.mi.gov.br/c/document_ library/get_file?uuid=9408a880-6ec0-4be0-9cb7-feb01c4a6256&groupId=24915>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Col. 1, p. 27.833.

_____. 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**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm> Acesso em: 08 jul. 2015.

_____. Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em: 08 jul. 2015.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: 2002.

_____. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de Subsídios. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 23/2007, de 12 de setembro de 2007. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Brasília: 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 3/2008, de 18 de fevereiro de 2008. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Brasília: 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.**Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP.**Indicadores Educacionais**. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 14 mai. 2015.

BREVES. **Documento Base do Plano Municipal de Educação do Município de Breves 2015-2025**.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. In: AUED, BernardeteWrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina. (orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CALS, Alexandre Augusto de Souza. **Políticas educacionais no Arquipélago do Marajó**: a organização do ensino no município de Breves/PA. 135f. Tese (Doutorado de educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2012.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado – base e superestrutura relações e mediações.** [tradução Dagmar Zibas] 3ª Edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude rural**: “apenas uma palavra” ou “mais que uma palavra”. XXIX Encontro Anual da ANPOCS. 2005a.

_____. **Entre Ficar e Sair**: uma etnografia da construção da categoria jovem rural. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS. 2005b. 380f. 2v.: il. Tese (Doutorado).

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio De Janeiro: Ipea, 2000, p. 425-458.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; BAPTISTA, Maria do Socorro Xavier. **Estado da Arte da Pesquisa em educação do campo nas regiões norte e nordeste**. Anais do

EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Trabalhos completos. Edição atual Nº XXI, 2013.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio e educação profissional no Brasil**: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em 20 mai. 2015.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA – CONTAG. **Carta Proposta da Juventude Trabalhadora Rural**. 2015. Disponível em: < www.contag.org.br/imagens/f2330**carta**_iii_festival_final-2.doc>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da Educação na Amazônia rural ribeirinha**: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/ Pará. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação: currículo e formação de professores, Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém – Pará. Disponível em <www.ppged.belemvirtual.com.br>. Acesso em: 12 set. 2014.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre educação rural no Brasil:** estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, Osmar et al (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

_____; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL; CARRANO; MAIA (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. In: ARAUJO, Ronaldo e RODRIGUES, Doriedson (Orgs.). **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas: Alínea. 2012.

FANFANI, Emílio. **Culturas juvenis y cultura escolar**. Documento apresentado no seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília. 2005. Disponível em :<http://xa.yimg.com/kq/groups/26292119/1799913715/name/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em 10 mai. 2014

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, José Maria Damasceno. **Entre o rio e a ponte**: letras e identidades às margens do Rio Acará, na Amazônia Paraense. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação,

Linguagem e Cultura) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade da Amazônia – CCHE/ UNAMA, Belém – PA.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e uma dicotomia epistemológica. In: FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GHEDIN, Evandro. (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HAGE, Salomão A. Mufarrej. **Por uma educação do campo na Amazônia**: Currículo e diversidade cultural em debate. 2011. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/por-uma-educao-do-campo-na-amaznia-currculo-e-diversidade-cultural-em-debate-salomo-hage>. Acesso em.:15.05.2014

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em :<www.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2014.

_____. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em :<www.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2014.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, SOCIAL E AMBIENTAL DO PARÁ (Idesp). **Mapa Exclusão Social do Estado do Pará 2013**. Disponível em: <www.idesp.pa.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. **Mapeamento das Dimensões de Vulnerabilidade Juvenil do Estado do Pará 2013**. Disponível em: <www.idesp.pa.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2015.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição. In: **Dialética do concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL; CARRANO; MAIA (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Juventude no/do campo: questões para um debate. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. (Orgs.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: A Falsa e a Verdadeira Ontologia de Hegel. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade docente na educação do campo**. 253 f. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____; ENGELS Friedrich. **A ideologia Alemã**.TraduçãoLuis Cláudio de Castro e Costa.São Paulo: Martins Fontes,1988.

MELLO, Alex Fiúza de. **Para construir uma universidade na Amazônia**: realidade e utopia. Belém: EDUFPA, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec editora, 2014.

_____. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA NETO, Manoel José de. **Marajó**: Desafios da Amazônia, Aspectos da reação ao modelo exógeno de desenvolvimento. Belém: Editora Universitária, 2005.

MOURA, Henrique Dante; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro da.**Politecnia e formação integrada**: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Rio de Janeiro: ANPEd. Trabalho encomendado ao GT Trabalho e Educação (GT09). Reunião geral, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio**: em busca do princípio pedagógico. V Simpósio sobre Trabalho e Educação. FAE/NETE/UFMG/BH. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009 >. Acesso em: 04 mai. 2015.

_____. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**: publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Rio de Janeiro: v. 20, n. 60, p. 121-142, jan. – mar. 2015

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Educação e exclusão**:a contribuição da Filosofia da Educação na determinação conceptual. PERSPECTIVA. FlortanOpolis, v.18, n.34 p.11-31, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10415/9681>. Acesso em 08 jan. 2016.

OLIVEIRA, Ribamar. **SOME**: 30 anos de educação no campo, jul. 2010. Disponível em: <http://ribaprasempre.blogspot.com.br/2010/07/Some-30-anos-de-educacao-no-campo.html>. Acesso em: 18 set. 2013

OLIVEIRA, Rosivânia Maciel de. **Elementos administrativos e pedagógicos do SOME na percepção de seus autores**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1392>. Acesso em: 18. Set. 2013

PACHECO, Agenor Sarraf. **À margem dos "marajós"**: cotidiano, memórias e imagens da "Cidade-Floresta" Melgaço-PA. Belém: Paka-Tatu, 2006.

PARÁ. 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, PA, 30 abr. 2014. Cad. 1, pp. 5-6.

_____. Lei n° 7.442, de 2 de julho de 2010. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da EducaçãoBásica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **O ensino médio integrado no Pará como política pública**. Belém: SEDUC, 2009.

QUEIROZ, Aldeise Gomes. **O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará**: contribuição para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 17.05.2010. Disponível em: <http://www.bdtd.unitau.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=533>. Acesso em: 15 set. 2013.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Marlene.**Exclusão e educação social**: conceitos em superfície e fundo.*Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 08 jan. 2016

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo**: Um olhar panorâmico. Disponível em: <http://educampoparaense.locasite.com.br/arquivo/pdf/18Texto_Base_Educacao_do_Campo.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2014

SALOMON, Delcio Vieira. **A maravilhosa incerteza**: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, T. F. A. M. **Trabalho, educação e o desenvolvimento regional da Amazônia**. UNOPAR. Cient. Ciênc. Human. Educ. Londrina, v. 11, n.1, p. 59-67, jun. 2010. Disponível em: <http://www.observe.ufpa.br/docs/artigo%20Rev%20UNOPAR%20-%20C%C3%B3pia.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2016.

SCHAFF, A. A relação cognitiva – o processo do conhecimento – a verdade. In: **História e Verdade**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

SERRA, Maurício Aguiar; FERNÁNDEZ, Ramón García. **Perspectivas de desenvolvimento da Amazônia**: motivos para o otimismo e para o pessimismo. Economia e Sociedade, Campinas, v. 13, n. 2 (23), p. 107-131, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwielbqnMHKAhXBHR4KHSdxCu4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eco.unicamp.br%2Fdocprod%2Fdownarq.php%3Fid%3D572%26tp%3Da&usg=AFQjCNEHkJDbZWZqAx8g2SoVK6bctLYtZg&sig2=p_ICAzjDilOk216YCCv6bg>. Acesso em: 01 jan. 2016

SILVA, Gilmar Pereira da; BARROS, Oscar Ferreira; OLIVEIRA, Vandreia Braga. **Políticas de formação, currículo e trabalho para o ensino médio do campo na Amazônia:** o Sistema de Organização Modular de Ensino - Some e sua atuação no município de Cametá-baixo tocantins/PA. XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste. EPENN, 28 a 31 de outubro de 2014, Natal, Brasil : Anais [Recurso Eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. – Natal, RN, 2014.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/ Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, pp. 87-128.

_____. (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social** (1999-2006). Belo Horizonte, MG:Argvmentvm, 2009. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual_0.pdf.> Acesso em: 13 set. 2014

TAVARES NETO, João Gomes. **O Lado instituinte das políticas públicas de educação no Estado do Pará e o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) 1980 – 1998.** 1998. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: Políticas Públicas, Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. Resumo disponível em: <http://www.ufpa.br/bc/Portal/DTD/ICED/ICED_1998/TAVARES_NETO.htm>. Acesso em: 20 set. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA; MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – MDA. **Relatório Analítico do Marajó**. 2012. Disponível em: < sit.mda.gov.br/download/ra/ra129.pdf> Acesso em: 02 jul. 2015.

WEISHEIMER, Nilson. **Estudos sobre os Jovens Rurais do Brasil**: mapeando o debate acadêmico. Brasília: Nead/ MDA, 2005.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada para egressos do SOME/ Breves

IDENTIFICAÇÃO:

Nome completo: _____

Nome fictício: _____

Grau de escolaridade: _____

Ocupação: _____

Ocupação dos pais: _____

Estado civil: ( ) solteiro ( )casado ( ) viúvo ( ) desquitado ( ) outros

Sexo: _____ Idade: _____

Endereço: _____

Contato celular: _____

Reside com os pais? Sim ( ) Não ( )

Tem filhos? ( ) Não ( ) Sim Quantos? _____

Ano em que entrou no SOME: _____

Ano em que saiu do SOME: _____ ( ) formado ( ) evadido

1. Quais os principais aspectos positivos e negativos do SOME na sua opinião? Por quê?

2. Você acha que o SOME lhe preparou para que tipo de coisa: trabalho, ensino profissionalizante, ENEM? Para outra coisa? Ou não preparou adequadamente para nada?

3. Quais eram as suas expectativas ao entrar no ensino médio? O SOME proporcionou o que você esperava? Caso não, o que faltou?

4. O SOME contribuiu para alguma mudança importante em sua vida? Qual?

5. A formação que o SOME lhe proporcionou deu condições para um crescimento profissional que lhe permita desenvolver um trabalho aqui na sua comunidade?

6. Quanto ao ensino e ao acompanhamento pedagógico no SOME, como você os avalia?

7. O que mais lhe motivava a ir assistir as aulas no SOME? E o que mais lhe desmotivava?

8. Como você avalia os projetos desenvolvidos pelos professores no SOME? Havia boa participação e aceitação dos seus colegas de turma? Os projetos tinham relação com a realidade da sua comunidade? Proporcionavam algum tipo de aprendizado?

9. Quais eram as suas maiores dificuldades no SOME?

10. Você percebia uma articulação da teoria com a prática, mais especificamente com a realidade da vila Mainardi?

11. Qual a motivação para você ter mudado para a cidade ou permanecido na vila Mainardi após sair do SOME?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para egressos do SOME/ Breves

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/ UFPA. Estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é analisar, a partir da ótica de egressos do ensino médio, contribuições e limitações do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na formação educacional de jovens do meio rural do município de Breves – Pará.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de trinta minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador nos fones (91) 991851168 e (91) 982751694 e também nos contatos de e-mail: joaompr@ufpa.br e joao_marcellino@hotmail.com.

Atenciosamente

_____ _____

João Marcelino Pantoja Rodrigues — Local e data

CPF: 833.855.842-72

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

_____ _____

Nome e assinatura do participante — Local e data

Fone: ( ) _____

E-mail: _____