

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
ALDEÍSE GOMES QUEIROZ

**O SISTEMA MODULAR DE ENSINO NO ESTADO DO
PARÁ: contribuição para o desenvolvimento
educacional no Município de Abaetetuba**

Taubaté - SP
2010

ALDEÍSE GOMES QUEIROZ

**O SISTEMA MODULAR DE ENSINO NO ESTADO DO PARÁ:
contribuição para o Desenvolvimento Educacional no
município de Abaetetuba**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Planejamento e Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dra. Marilsa de Sá Rodrigues Tadeucci

Co-orientador: Prof. Dr. Nelson Wellausen Dias

Taubaté - SP

2010

ALDEÍSE GOMES QUEIROZ

**O SISTEMA MODULAR DE ENSINO NO ESTADO DO PARÁ: contribuição para o
Desenvolvimento Educacional no município de Abaetetuba**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Planejamento e Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dra. Marilsa de Sá Rodrigues Tadeucci

Co-orientador: Prof. Dr. Nelson Wellausen Dias

Data: 17- 05 - 2010

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilsa de Sá Rodrigues Tadeucci (Orientadora) - UNITAU

Assinatura: _____

Prof. Dr. Edson Aparecida de Araújo Querido – (Membro Interno) - UNITAU

Assinatura _____

Profa. Dra. Ítala Maria Bazzarelli Pereira da Silva – (Membro Externo) - Anhanguera
Educacional

Assinatura _____

Dedico este trabalho ao meu filho querido, Eduardo Augusto Queiroz que, mesmo ausente de corpo, está presente no meu pensamento, no meu coração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por guiar meus passos para continuar vivendo, superando as dificuldades e permitir que eu chegasse à conclusão deste trabalho.

A minha família e em especial a minha mãe, Raimunda, minha filha Elisangela e meus netos, dos quais precisei tirar um tempo precioso de convivência para realizar a pesquisa.

Aos professores do mestrado, ao Co-Orientador Professor Dr. Nelson Wellausen Dias e, em particular, a minha querida Orientadora Professora Dra. Marilsa S. R. Tadeucci, pelo fundamental apoio no desenvolvimento deste trabalho e pela amizade construída.

Às minhas irmãs Alvaísa e Albanisa, pelo apoio e força no período difícil que passamos e nos momentos de cansaço, quando pensávamos em desistir.

Aos meus irmãos Aldo e Geni e aos sobrinhos Wellington e Talita, pela contribuição na construção do trabalho;

Danielle minha sobrinha querida, obrigada pelo apoio incondicional ao longo deste percurso;

Aos colegas de turma, em especial Marcyette e Keit pelo companheirismo e amizade construída durante o curso;

Ao IDEPA, pela oportunidade de participar do Programa de Pós – Graduação, da UNITAU.

“Só é útil o conhecimento que nos faz melhores.”
(Sócrates)

RESUMO

Objetivou-se, neste estudo, analisar de que forma as estratégias desenvolvidas no Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME contribuem para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba, no Estado do Pará. O SOME é um programa gerido pela Secretaria de Educação desde 1982, como alternativa de atendimento e expansão do Ensino Médio presencial no interior do Estado, com metodologia curricular diferenciada do ensino regular, por meio de módulos, para oferecer oportunidade de estudo aos educandos egressos do ensino fundamental que não têm possibilidades de se transferirem para locais onde possam cursar o Ensino Médio, devido às características geográficas onde se localiza o município objeto deste estudo. Para a coleta de dados o instrumento foi entrevista individual semiestruturada junto a gestores, professores e alunos que participam do programa. Foi efetuada análise de conteúdo, para possibilitar maiores entendimentos sobre o programa implantado no município. O método utilizado foi descritivo, e os dados foram tratados de forma qualitativa e quantitativa. Os principais fatores que justificam a contribuição do SOME para o desenvolvimento educacional na comunidade de Abaetetuba são possibilidades de aumento da escolaridade, maiores perspectivas de ingresso no mercado de trabalho e conseqüente geração de renda.

Palavras-chave: Educação. Ensino Médio. Sistema de Organização Modular de Ensino.

ABSTRACT

Modular System of education in the Pará State: contribution to the educational development of the city of Abaetetuba.

This study aimed to analyze how the strategies used in System of Modular Organization of Education – SOME – contribute to the educational development of the municipality of Abaetetuba, Pará. SOME is a program ran by the State Agency for Education since 1982 as an alternative to expand the high school system in inner cities of the state to offer the students who are not able to go to bigger cities an opportunity to continue their education. For data collection we used a semi-structured interview with managers, teachers and students who participate in this program. We analyzed the content of those interviews to enable a better understanding about the program in this municipality. Our method was descriptive and the data were analyzed in both quantitative and qualitative ways. The main factors pointed by our subjects as the contribution of SOME to the development of Abaetetuba's community were: an increase in the number of students, perspectives of better jobs and a subsequent increase in the income generation. Even though SOME contributes for the employability of the graduates, it does not guarantees the quality of those jobs.

Keywords: Education. High school. System of Modular Organization of Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – 2005.....	47
Tabela 2.	Matrícula do Ensino Médio Regular e SOME.....	67
Tabela 3.	Matrícula do SOME – Abaetetuba (1º ANO).....	68
Tabela 4.	Matrícula do SOME – Abaetetuba (2º ANO).....	69
Tabela 5.	Matrícula do SOME – Abaetetuba (3º ANO).....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Cronologia da Educação no Brasil.....	32
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Organograma da História da Educação Brasileira.....	20
Figura 2.	Localização do Município de Abaetetuba.....	62
Figura 3.	Comparativo de Matrículas do Ensino Médio Regular e SOME.....	67
Figura 4.	Alunos Desistentes	70
Figura 5.	Alunos Aprovados.....	71
Figura 6.	Alunos Reprovados.....	72
Figura 7.	Alunos Retidos.....	73
Figura 8.	Sujeitos da Pesquisa.....	74
Figura 9.	AC/Pergunta1/Categoria A – Gestores, Professores e Alunos.....	76
Figura 10.	Escola (barracão) das Ilhas de Abaetetuba – PA.....	77
Figura 11.	AC/ Pergunta 2/ Categoria B – Gestores	78
Figura 12.	Salas de aula das Escolas (barracões) das Ilhas de Abaetetuba – PA.....	79
Figura 13.	Moradia dos Professores das Ilhas de Abaetetuba – PA.....	80
Figura 14.	Pergunta 2/ Categoria C – Professores.....	80
Figura 15.	AC/ Pergunta 2/ Categoria D – Alunos.....	81
Figura 16.	AC/ Pergunta 3/ Categoria E – Gestores, Professores e Alunos.....	83
Figura 17.	AC/ Pergunta 4/ Categoria F – Gestores, Professores e Alunos.....	85
Figura 18.	AC/ Pergunta 5/ Categoria G – Gestores, Professores e Alunos.....	86

LISTA DE SIGLAS

- IBGE** - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
- INEP** - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO
- LDBEN** - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
- SEDUC** - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
- SOME** - SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO
- SEPOF** - SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E FINANÇAS

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema	16
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Geral.....	17
1.2.2 Específicos	17
1.3 Delimitação do Estudo.....	17
1.4 Relevância do Estudo.....	18
1.5 Organização da Pesquisa	18
2 REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1 A História da Educação Brasileira	20
2.1.1 Da Educação Jesuítica à Primeira República: breve contextualização	20
2.1.2 Educação Pós 1930	28
2.2 O Ensino Médio no Brasil	44
2.3 A Educação no Estado do Pará	46
2.3.1 O Ensino Médio e o Some no Estado do Pará: contribuição para o desenvolvimento da Educação.....	49
2.3.2 O Município de Abaetetuba: contextualização histórica	55
2.3.3 O SOME no Município de Abaetetuba.....	57
3 MÉTODO.....	60
3.1 Tipo da Pesquisa.....	60
3.2 Local da Pesquisa	62
3.3 População e Amostra	62
3.4 Instrumentos.....	63
3.5 Procedimento para Coleta de Dados.....	64
3.6 Procedimento para Análise de Dados	65
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	66
4.1 Dados Quantitativos	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES	94
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES	95
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS	96

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	97
ANEXO B - CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA	98

I INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME no município de Abaetetuba, no Estado do Pará, com o objetivo de analisar a contribuição desse sistema no desenvolvimento educacional. Objetivou-se, também, comparar o nível de representatividade entre as matrículas do Ensino Médio SOME e o Ensino Médio Regular, naquele município.

Desde a década de 1980, o governo do estado mantém um programa de expansão do Ensino Médio dentro de uma metodologia diferenciada do Ensino Regular, promovendo o ensino por meio de uma organização curricular por módulos. Essa metodologia tem como ponto de referência a problemática sociocultural, econômica e política do contexto onde é desenvolvido, garantindo novos conhecimentos a partir das experiências de vida e da valorização dos recursos econômicos existentes em cada comunidade.

Segundo Tavares Neto *et al.* (2000), o SOME foi uma alternativa para assegurar o acesso ao Ensino Médio, surgido ainda na década de 1970. O autor destaca que no estado do Pará foi criado um projeto especial, desenvolvido pela Fundação Educacional do Estado do Pará, em 1980, e desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, a partir de 1982; A finalidade foi suprir as demandas do interior do Estado, ofertar o Ensino Médio para a população paraense que vive distante dos centros urbanos e fica desassistida dessa etapa final da educação básica.

O estudo fundamenta-se, em seus aspectos metodológicos, na pesquisa documental, cujas fontes se concentram nos documentos oficiais produzidos pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, no período de 2006 a 2008. Além dos documentos disponíveis, foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando-se entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e alunos do SOME, em quatro localidades: Rio Guajará de Bejo, Rio da Prata, Rio Urubueua (Fátima), Rio Xingu. Essas entrevistas possibilitaram o conhecimento das estratégias utilizadas no funcionamento do SOME e de que forma o Sistema contribuiu para o desenvolvimento educacional no município.

Para Lisboa (2009), é impossível identificar uma dimensão do comportamento humano que não seja profundamente influenciada pela educação. Mais do que uma oportunidade em si, ela é a porta de entrada para todas as oportunidades essenciais

ao desenvolvimento humano, haja vista que a educação pode contribuir para o desenvolvimento ou atrasar o avanço de uma região, pois anda lado a lado com a renda e o reconhecimento social, assim como influencia o comportamento humano.

Diante das considerações do autor fica claro que a educação influencia e ao mesmo tempo é fator determinante na construção de seres autônomos de uma sociedade, haja vista que a escola contribui para a transformação social na medida em que fomenta as capacidades intelectuais, as atitudes e o comportamento crítico em relação a sociedade em que está inserida.

1.1 Problema

A região amazônica apresenta níveis acentuados de atraso e limitações no nível de escolarização das populações que vivem nas zonas rurais. Com o objetivo de minimizar as lacunas educacionais e garantir o acesso ao Ensino Médio da população paraense que vive distante dos centros urbanos, o Estado do Pará nos últimos anos, principalmente a partir da década de 1980, implementou o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME nesses espaços.

Partindo-se do pressuposto que o desenvolvimento regional e local perpassa pelo acesso à educação mediante a universalização do sistema oficial de ensino público, é possível perceber o quanto o Estado do Pará ainda não conseguiu avançar na oferta do ensino regular para toda a população. Em especial, nas áreas rurais a falta de escolas públicas, de professores e de infraestrutura necessária ao funcionamento do sistema de ensino tem proporcionado a adoção de alternativas para oferta da educação básica por meio do ensino modular.

O Município de Abaetetuba, localizado na região ribeirinha amazônica, é um desses espaços em que a operacionalização do sistema modular de ensino é adotado nas áreas rurais, o que torna complexa a construção de possibilidades de avanço no desenvolvimento local, em face da precariedade da qualidade do ensino público ofertada. Tal questão leva a problematizar: em quais dimensões o sistema modular de ensino consegue contribuir para o desenvolvimento educacional do município de Abaetetuba?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

- Analisar de que forma as estratégias desenvolvidas no SOME contribuem para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba, no Estado do Pará.

1.2.2 Específicos

- Comparar o nível de representatividade entre as matrículas do Ensino Médio SOME com as matrículas do Ensino Médio regular no município de Abaetetuba, no período de 2006 a 2008;
- Descrever a contribuição do SOME para o desenvolvimento educacional local a partir da visão dos gestores, professores e alunos.

1.3 Delimitação do Estudo

O estudo foi desenvolvido com gestores, professores e alunos do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME no município de Abaetetuba, na região das ilhas (Guajará do Bejo, Rio da Prata, Rio Urubueua, Rio Xingu), no nordeste paraense, distante da capital aproximadamente 51,18km.

Tal delimitação foi necessária em vista da abrangência geográfica que compreende a região amazônica e para facilitar o acesso aos dados mediante o recorte do objeto na referida região, caracterizada também pela dificuldade de acesso.

Buscou-se o entendimento da contribuição do SOME para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba, em 2006, 2007e 2008, anos em que a oferta do Ensino Médio foi ampliada, visando-se garantir o acesso da população a essa etapa de ensino.

Apesar de o SOME ter sido implantado anteriormente ao período delimitado no estudo, a opção pelos anos acima mencionados foi pelo volume dos dados a serem trabalhados, visto que tal recorte possibilita investigar a situação recente do referido programa educacional.

1.4 Relevância do Estudo

Na tentativa de garantir acesso ao Ensino Médio no interior do estado do Pará, o Governo implantou o SOME como uma alternativa temporária à expansão, mas o programa ainda hoje se constitui uma necessidade, porque, apesar de outros projetos objetivarem a expansão da rede de ensino, não se conseguiu investir suficientemente na construção de escolas no interior do estado.

O interesse em realizar a pesquisa sobre o SOME surgiu do conhecimento, ainda que superficial, por meio da mídia local, que fez a divulgação de entrevistas de profissionais sobre a dificuldade de levar a educação, principalmente o Ensino Médio, a lugares de difícil acesso. A notícia de que o SOME fora implantado como uma forma de solucionar o problema de acesso ao Ensino Médio despertou o interesse da pesquisadora em conhecer como o sistema modular de ensino é desenvolvido nesses espaços de difícil acesso.

A relevância deste estudo centra-se na análise da contribuição do SOME para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba, nas mudanças possíveis na localidade e na vida dos egressos do programa.

1.5 Organização da Pesquisa

Visando garantir uma sequência nas discussões acerca do SOME, em contribuição com o desenvolvimento do município de Abaetetuba, no estado do Pará, esta pesquisa foi estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo está contemplada a parte introdutória do relato da pesquisa, composta pelos objetivos, delimitação do estudo, relevância e organização do texto.

O segundo capítulo apresenta a revisão da literatura necessária à sustentação teórica do estudo.

Descreve-se, no terceiro capítulo, a metodologia da pesquisa: tipo de pesquisa, local da pesquisa, população e amostra, caracterização da amostra, instrumentos, coleta de dados e análise dos dados.

Os resultados e a discussão dos dados constituem o quarto capítulo.

Na sequência, as considerações finais, as referências e os anexos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A História da Educação Brasileira

Neste capítulo, aborda-se a educação brasileira: da educação jesuítica aos anos pós 1930 e o ensino médio no Brasil. O tema é delimitado, na seqüência, à educação no estado do Pará, com destaque para o ensino médio SOME e para o ensino médio Regular, focando o SOME no município de Abaetetuba.

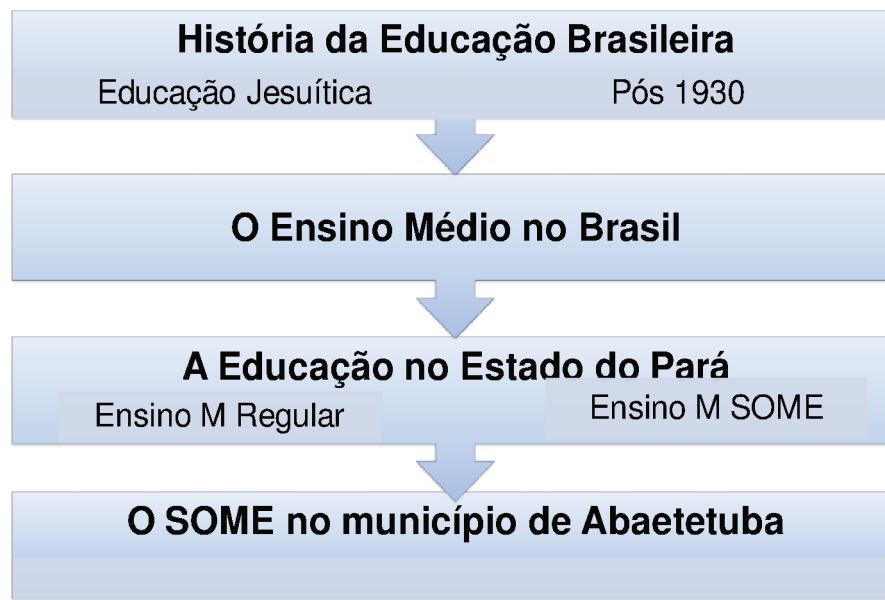


Figura 1 - Organograma da História da Educação Brasileira

2.1.1 Da Educação Jesuítica à Primeira República: breve contextualização

A educação no Brasil iniciou em 1532, com a implantação do projeto de colonização portuguesa, iniciado em 1532, com a vinda dos padres da Companhia de Jesus, juntamente com o governador geral Tomé de Souza. Seguindo os trâmites legais, a educação brasileira adotava os princípios orientadores existentes no *Ratio Studiorum*, representado por um conjunto de normas e diretrizes curriculares que organizava o ensino jesuítico (ARANHA, 2006).

As primeiras escolas fundadas pelos jesuítas foram inicialmente nas missões, oportunizando aos filhos dos colonos o acesso ao ensino. Já nesse período havia a

necessidade de formar a classe dominante, uma vez que o índio serviria como força de trabalho braçal para desenvolver o processo de colonização (ARANHA, 2006).

Educar o filho do colono constituiu-se no primeiro desafio para os objetivos dos jesuítas, e este posteriormente seguiria para a Europa para complementar os estudos e preparar-se para exercer uma das profissões liberais da época (ROMANELLI, 2007).

A autora ressalta que o principal objetivo dos jesuítas era transmitir o ensino religioso para os índios. Na proposta educativa, o objetivo principal era transformar aqueles sujeitos pagãos, sem alma, em seguidores de Cristo, e esse intento exigia a mudança radical nos valores, hábitos, costumes e modo de viver em geral.

Para Ribeiro (2000), tratava-se de um processo de aculturação das novas formas de viver que se faziam presentes na Europa. De acordo com o pensamento jesuítico, os índios estavam num estado selvagem e, logicamente, precisavam ser civilizados, tornados dóceis, para submeterem-se à dominação. Explorar essa força de trabalho era o objetivo central do trabalho dos jesuítas, nesta nova terra.

De acordo com Baeta (2000), o projeto educacional dos jesuítas tinha por diretriz fortalecer o cristianismo, com a formação de novos soldados de Cristo nas terras recém-descobertas. Isso porque, como a Igreja estava passando por um período de crise, após a Reforma, na Europa, era fundamental agregar novos adeptos. Assim, o projeto da Companhia de Jesus, atrelado ao governo português, por meio da aliança Igreja e Estado, promovia a ampliação do poder do Estado nas novas colônias descobertas.

O ensino jesuítico tratava das humanidades para os filhos dos colonos e dos princípios religiosos e das técnicas agrícolas para os índios, de modo que, para os primeiros, o currículo abrangia o ensino da leitura, escrita, cálculo, e, para os indígenas, o canto gregoriano, o canto em latim constituía-se na forma de aproximá-los a um novo Deus (RIBEIRO, 2000).

As escolas jesuíticas funcionavam nos seminários fundados nas primeiras vilas, e, para os indígenas foram fundadas missões, com o objetivo de torná-los cativos. Ensinavam-se aos índios os princípios da racionalidade, fixando-os em lugares que poderiam ser explorados para o desenvolvimento de atividades agrícolas (RIBEIRO, 2000).

Com a crise do Estado Absoluto, período em que a política vigente interferia significativamente na educação brasileira, pois o governo português rompeu com a

Companhia de Jesus e, em 1579, o Marquês de Pombal promoveu intensas reformas no sistema de ensino português, visando colocar Portugal no eixo de desenvolvimento tecnológico e intelectual já em supremacia na Europa. Isso porque o sistema de ensino jesuítico já não era suficiente para atender às necessidades do Estado (RIBEIRO, 2000).

Para o referido autor essa ação teve significativos impactos na educação colonial no Brasil, pois não houve continuação do sistema de ensino adotado, que era destinado a todos os segmentos sociais.

As aulas passaram a ser ministradas em lares, com a ajuda de preceptores que se ocupavam do ensino aos filhos dos colonos. Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, as aulas régias e as escolas das primeiras letras foram disponibilizadas para a população, no entanto funcionavam precariamente (ROMANELLI, 2007).

O governo português, ao chegar ao Brasil em 1808, criou os primeiros cursos superiores, destacando-se os cursos de Medicina, Direito, e Engenharia, destinados à formação do quadro político e administrativo, e à formação da elite que se constituía (ROMANELLI, 2007).

Após a proclamação da Independência, em 1822, a transformação de vilas em províncias levou à fundação dos liceus, para oferta do ensino secundário, e à fundação do Colégio Pedro II, na metrópole, para servir de referência (ROMANELLI, 2007).

A política educacional do Império avançou no sentido de promover a educação básica, com a criação de escolas primárias nas províncias e vilas, e, por volta de 1832, foram criadas as primeiras escolas normais para formação de professores (RIBEIRO, 2000).

É relevante apontar um hiato de mais de cinquenta anos, em que as classes menos favorecidas não tiveram acesso ao ensino público, da expulsão dos jesuítas, em 1759, até a instalação das escolas primárias, em 1832.

Assim, o período imperial termina com um déficit educacional, representado pela falta de professores na maioria das províncias e pela precariedade dos sistemas de ensino, com diminutas escolas públicas, a maioria delas na sede do governo provincial (ROMANELLI, 2007).

Esses reflexos acentuaram-se, com a abolição dos escravos, quando um enorme contingente de ex-escravos migrou para as cidades, em busca de trabalho,

porém sem domínio da escrita, leitura, cálculo, elementos básicos para inserção no novo contexto da república (ROMANELLI, 2007).

Para a autora, a fragilidade do sistema educacional era evidente, uma vez que não havia professores suficientes para atender às demandas sociais, como no período colonial, quando os jesuítas eram encarregados da docência nas vilas e povoados. A falta de professores desde o período colonial continua a ser um dos problemas demonstrando até hoje, a forte influencia da política na educação de nosso país.

A estruturação do poder sob as bases oligárquicas rurais teve um enfraquecimento a partir da década final da primeira república, quando o coronelismo decaiu, em decorrência da transferência da base produtiva para o contexto urbano (ROMANELLI, 2007).

A burguesia industrial urbana assumiu o controle do poder com mudanças na estrutura social, reforçada pela crise da indústria cafeeira, que destituiu a classe aristocrática estabelecida no espaço rural (NAGLE, 1996).

Entende-se que a perspectiva política da primeira república apresentou subsídios construídos nos períodos anteriores, em que as elites rurais predominaram econômica e politicamente; contudo, as mudanças no controle social já apontavam para novas feições no comando político.

Quanto ao setor econômico, destaca-se a superação do modelo agrário comercial para o urbano-industrial, em que a cultura do café se constituía como a base da economia do final do império e se consolida nas três primeiras décadas do século XX. O Estado, controlado pelas elites conservadoras proprietárias das grandes lavouras cafeeiras, se revelam como o mais importante referencial para sustentação das bases econômicas (NAGLE, 1996, p. 23).

A industrialização do país construiu-se a partir das bases econômicas do café, e assim a concentração do poder econômico e político no meio rural aos poucos foi desmontada, em decorrência da crise econômica de 1929. A instalação de indústrias no país teve um significativo quadro de mudanças nas bases econômicas, e assim se instalou a presença do capital estrangeiro para subsidiar alguns negócios nas cidades que então surgiam (NAGLE, 1996).

Ainda para o autor, o processo de industrialização fez revelar um novo quadro de sustentação das bases econômicas no Brasil, em que a diversificação de

indústrias passou a ser importante para a presença de novos produtos a serem consumidos.

Nesse caso, é no momento de transformação do panorama econômico, superando o modelo agrário comercial pelo urbano-industrial, que se apresentam novos espaços de mudanças na configuração social, emergindo novos segmentos sociais que certamente influenciaram diretamente para dar novas feições à sociedade brasileira na primeira república.

As mudanças no contexto econômico e político que interferiram diretamente na modificação do cenário social, e construiu-se uma nova re-estruturação da dinâmica social, articulado ao sistema urbano-industrial que veio dar novos valores à sociedade. A presença da imigração trouxe um novo modelo de relações de trabalho, superando a escravidão, e elevando as técnicas de cultivo resultando em produtividade. Nesse instante, a imigração contribui para formação das classes médias e o aumento do processo de urbanização, decorrente da concentração das atividades nos espaços urbanos (NAGLE, 1996, p. 42).

As condições que se descreveram no processo de urbanização, decorrentes da presença de um novo modelo de produção instalado no Brasil, traduziram-se em decorrência de novos valores que se manifestaram na emergente burguesia comercial e industrial que substituiu as classes aristocráticas rurais (RIBEIRO, 2000).

Em meio às transformações, surgiu o proletariado industrial assalariado, que desenvolvia suas atividades nas fábricas e indústrias que se instalavam, de modo que a primeira república representou um rompimento dos valores e princípios que a fase imperial construiu, expressando-se no cenário a presença da classe média e o proletariado assalariado (RIBEIRO, 2000).

Por outro lado, Nagle (1996) destaca a presença de novas idéias oriundas da Europa, trazidas por operários, e nesse contexto começa a surgir a organização sindical, tendo como pressupostos o pensamento socialista e o anarquista, que se contrapunham às idéias liberais.

Na primeira república emerge um elevado número de idéias e concepções, representadas pelo socialismo, anarquismo e marxismo, que se concentraram especialmente no movimento operário. Nesse período histórico são observadas tentativas de organização partidária, destacando-se principalmente o movimento anarquista e socialista, que desempenhou papel destacado nas mobilizações em torno da conquista de direitos sociais (ROMANELLI, 2007).

Para Romanelli (2007), a presença de organizações defensoras do pensamento nacionalista e ampla informação veiculada por fontes informativas permitiram que se elaborasse uma ação favorável à manutenção dos interesses nacionais, em contraposição à presença de grupos estrangeiros que já se faziam consolidar enquanto componentes da classe média, fragmentando o poder das elites conservadoras.

As idéias defendidas pela igreja também se manifestaram como parte componente da ordenação social na primeira república, destacando-se em primeiro plano uma linha conservadora de líderes religiosos oriundos do período imperial que se convergiam em busca da manutenção de seu espaço na vida social, e este pensamento interferiu na educação brasileira (NAGLE, 1996, p. 51).

As mobilizações da Igreja por meio de congressos eucarísticos e outras medidas de cunho massificador de idéias apresentaram-se em função de novos valores que se construíram na sociedade brasileira. A esse respeito, foi considerável a relação que a Igreja manteve com o Estado conservador, para garantir seu espaço no poder.

Em meio a tudo isso, no campo intelectual, Nagle (1996) ressalta a presença de movimentos artísticos e literários que orientaram uma nova fase na sociedade brasileira no período da primeira república, em que o modernismo veio representar uma nova perspectiva para expressar o pensamento das elites.

As transformações que se revelaram na sociedade republicana nas três primeiras décadas, no campo político, econômico e social, repercutiram diretamente na educação, formulando-se novas formas de pensar o futuro do país em função da possibilidade de melhoria da qualidade do ensino e sua universalização na sociedade (NAGLE, 1996, p. 58).

Ao considerar as questões levantadas pelo autor, observa-se em primeiro plano, que ele busca fazer uma articulação entre os campos políticos, econômicos e sociais que interferiram diretamente na configuração do panorama educacional da primeira república, representando uma complexidade que se orientou em função das relações de poder e das novas configurações que a sociedade apresentou com o surgimento da classe média e do proletariado industrial.

A mudança de modelo econômico, superando-se a perspectiva agrária exportadora pela urbano-industrial, que sinalizava a presença em maior nível de relevância da escolarização dos segmentos sociais, fez com que diversos grupos que disputavam o poder se mobilizarem em defesa de seus interesses, atrelados a um momento de efervescência de novas idéias e projetos de sociedade que se antagonizavam (NAGLE, 1996, p. 74).

O cenário descrito na relação educação-sociedade, na primeira república, demarcou novas situações no campo das disputas de poder, intermediadas pela ampliação do ensino, que as diferentes classes que participavam do processo exigiam do Estado. Neste sentido, a supremacia dos grupos conservadores foi representada, principalmente, pela garantia de seus interesses e pela formatação que deram na organização do ensino em seus diferentes níveis (LIBÂNEO, 2003).

Neste sentido em relação ao entusiasmo pela educação e ao otimismo pedagógico apresentado na primeira república, descreve-se um cenário de mudanças a partir do modelo econômico e social que se apresentou, o qual interferiu diretamente na educação, considerando as demandas da sociedade brasileira naquele momento (LIBÂNEO, 2003).

Entende-se que, as mudanças construídas na sociedade, com predomínio dos valores ligados ao contexto urbano industrial e novas expectativas de crescimento econômico e novas representações classistas surgindo no cenário, provocaram uma onda em favor da educação.

As novas atividades produtivas exigiam a escolarização em meio às idéias liberais que se propagaram e com isso o debate público sobre a escola e sua função social, ganhou maior relevo na sociedade, especialmente no atendimento das demandas da classe média. Diversos momentos em favor da escolarização se fizeram presente, entre estes a igreja e outros grupos buscam ocupar seu espaço na difusão de idéias (NAGLE, 1996, p. 69).

A presença do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico na primeira república teve um rebatimento político no sentido de universalizar as perspectivas de oferta do ensino e de promover a alfabetização das massas, diante do elevado contingente de analfabetos registrado na sociedade brasileira (LIBÂNEO, 2003).

Ainda ligado a esse contexto, a presença do capitalismo industrial na primeira república veio impulsionar uma ação em favor da elevação do nível de escolarização na sociedade brasileira, visando atender às necessidades que o processo produtivo demandava, e, em meio às disputas de poder que se manifestavam, foi possível valer-se da educação para essas finalidades (LIBÂNEO, 2003).

Frente às situações que se revelaram no contexto da sociedade brasileira, na primeira república, o movimento em favor da educação veio trazer uma nova forma de organização do ensino, desde a presença de leis até a orientação para a organização do ensino em seus níveis primário, secundário e superior.

A organização do ensino através das medidas do governo federal, levou à criação do ensino superior representado pela universidade, em que se construiu num processo centralizado, ausente de discussões pela sociedade, seja em sua administração como também no regime universitário favorável a democratização. Nesse momento de mudanças, o ensino em seus diferentes níveis de apresentou como um objeto de amplas discussões e medidas (CUNHA, 2002, p. 38).

No ensino primário, houve manifestações no sentido de construir valores favoráveis à melhoria da organização e da estruturação para atender às expectativas sociais, e um conjunto de reformas foi introduzido, para dinamizar o processo.

No ensino secundário, Romanelli (2007), aponta um conjunto de medidas que fez prevalecer os interesses das classes dominantes que se fizeram representar durante o período. Mediante a escassez de estabelecimentos para oportunizar o ensino público, predominou basicamente uma relação com o modelo dominante, estabelecendo-se um currículo que não contemplava as reais necessidades da sociedade.

As mudanças apresentadas no ensino brasileiro durante a primeira república tiveram impactos marcantes na organização escolar, especialmente no sentido de burocratizar a administração escolar, orientada de acordo com o modelo fabril destinado aos interesses do capital. Por meio de leis e decretos, criou-se uma estrutura administrativa centralizada e dotada de mecanismos de controle pelos órgãos superiores criados (RIBEIRO, 2000).

Frente ao processo de transformações das bases produtivas, foi essencial a adequação do ensino às necessidades do sistema. Com isso, a presença do ensino profissional técnico mostrou-se como a alternativa para as classes populares terem acesso à escolarização e se inserirem no processo produtivo. A industrialização abriu caminho para a ampliação da qualificação dos trabalhadores, em face das exigências que o cenário apresentava.

As reformas e medidas tomadas pelo Estado para orientar a educação escolar no Brasil durante o período da primeira república, buscavam em primeiro plano o fortalecimento político de grupos que controlavam o poder e em segundo plano atendiam aos interesses do modelo econômico marcado pela industrialização que exigia maiores e melhores níveis de conhecimento intelectual, de modo que o movimento reformista vem consolidar sua ação em torno de articular a política educacional aos interesses dos grupos hegemônicos (CUNHA, 2002, p. 65).

Considerando as perspectivas do movimento da escola nova, as medidas tomadas para conduzir o ensino na sociedade brasileira durante o período da primeira república permitiram a valorização dos níveis primários como ponto de partida para garantir acesso ao trabalho no cenário descrito pela urbanização e industrialização. Ao mesmo tempo em que se promovia a organização da escola, a questão do magistério se fez presente nas pautas de discussões e ações do Estado (CUNHA, 2002).

As medidas tomadas em torno de mudanças nos currículos dos cursos de magistério revelaram-se em função do momento ora vivenciado na sociedade, em que a elevação da oferta do curso primário fazia aumentar a incidência da formação de professores para atender às necessidades de alfabetização. No entanto, esse processo foi obstaculizado pela fragilidade intelectual, devido à carência de literatura educacional para suprir as necessidades que até então se apresentavam. Pode-se observar que, até a primeira república, os trabalhos de pesquisa na área educacional ainda não se mostravam relevantes (ROMANELLI, 2007).

2.1.2 Educação Pós 1930

De acordo com Penna (1990), o contexto educacional que se manifestou na década de 1930 na sociedade brasileira destaca a presença de valores ideológicos ligados ao interesse de diversas classes que assumiram o poder. Esse interesse estava em torno de construção de valores e princípios que regeram a educação em função da mudança de mentalidade que se apresentou naquele momento.

A racionalidade das idéias defendidas pelos intelectuais da educação tinha a ver com a moral e a ética que a sociedade buscava estabelecer para validar sua ação em busca do poder. Por meio do controle das idéias na educação, era possível modelar a consciência social em busca de atender às intenções da classe dirigente (PENNA, 1990).

Nas considerações de Penna (1990), percebe-se a necessidade de a sociedade construir um homem que racionalmente fosse capaz de compreender o novo momento histórico pelo qual a sociedade passava. Uma nova realidade apresentava-se no cotidiano social, caracterizado pela superação do modelo agrário

e pelo início da era da industrialização. Evidenciava-se, pois, uma nova perspectiva educacional.

Nesse contexto, a racionalidade colocou em evidência a necessidade de o homem conseguir realizar uma leitura ampla de sua realidade, frente aos novos desafios que se apresentavam para criação de novas perspectivas no campo social e político, era relevante a presença de uma nova mentalidade.

Tendo em vista um novo cenário, era essencial que a educação se direcionasse para esse novo quadro, contando para isso com presença de uma nova escola que proporcionasse subsídios para a transformação social que era evidenciada a partir da valorização da racionalidade humana. Então, a escola para todos, democrática, vinculava-se às necessidades do sistema e das condições até então apresentadas no cenário brasileiro (GADOTTI, 2000). A oferta da escola ao povo era uma forma de garantir a mão de obra necessária ao novo momento, em que o capital se estruturava, baseado na industrialização, e exigia saberes qualitativos. Nesse caso, os problemas que a educação apresentava eram meramente técnicos, na visão de alguns teóricos. E a nova concepção de vida que surgia colocava a escola numa relação mais ampla com a sociedade democrática (GADOTTI, 2000).

A articulação da educação com a política era concebida como uma garantia para a manutenção dos interesses das elites, as quais buscavam se consolidar no poder a partir das possibilidades de implementação de um novo sistema educacional, um sistema que atendesse às expectativas até então evidentes na sociedade brasileira (GADOTTI, 2000).

As reflexões de Romanelli (2000) sobre a educação apontam para uma perspectiva política capaz de contribuir para uma reforma de base. Nesse caso, as elites, para não se isentarem do poder, disponibilizaram um modelo educacional, centrado na burocracia.

A reforma da educação na década de 1930 obedeceu às determinações da classe dirigente em suas aspirações políticas que proporcionasse a construção de ideais capazes de garantir uma nova ordenação social e política, e com isso a articulação dos conteúdos de ensino com o trabalho eram evidenciados nas intenções que se desejavam alcançar (PENNA, 1990, p. 37).

As transformações apresentadas no pensamento dos intelectuais, no campo da educação, sinalizavam uma nova era em que a escola constituía uma agência de

construção da sociedade, pois um novo modelo de produção revelava novas demandas em função das necessidades que o processo de industrialização demarcava (PENNA, 1990).

Evidenciou-se uma nova concepção educacional, articulada a um projeto de sociedade que emergia em decorrência de uma transformação no modo de produção, e, paralelamente, a estrutura social sofria adequações no sentido de construção de novas possibilidades que surgiam quanto à presença de novos atores na produção e na disputa do poder (SAVIANNI, 2000).

Para o autor, revela-se um socialismo nas idéias dos intelectuais da educação, partindo da necessidade de incluir no processo educativo as massas que estavam excluídas. Neste sentido, presenciou-se a uma ação em favor de garantir o fortalecimento da comunidade mediante a participação no processo de construção das bases democráticas.

Situar a educação na estrutura social é uma das relações que o pensamento educacional dos intelectuais revela, e, nesse caso, é fundamental a compreensão da presença das elites na participação do processo educativo, uma vez que se mantiveram no controle para garantir seus interesses.

Nesse caso, os problemas que a educação apresentava eram meramente técnicos, na visão de alguns teóricos. E a nova concepção de vida que surgia colocava a escola numa relação mais ampla com a sociedade democrática (GADOTTI, 2000).

Para Romanelli (2007), as elites posicionaram-se como uma força importante na definição das idéias que direcionariam o processo educacional na sociedade brasileira, em função das intenções evidenciadas na formação de seus intelectuais.

A mentalidade construída historicamente nas elites destinou-se às relações de mando, e foi repassada por meio de diversos atores que se apresentaram em função dos interesses econômicos e políticos, os quais se consolidaram a partir de uma relação autoritária e conservadora (GADOTTI, 2000).

A relação que se apresentara na sociedade evidenciava uma nova relação da educação, em busca de atender às necessidades das massas. Assim, o projeto educacional defendido pelos intelectuais visava, em primeiro plano, à formação das classes dirigentes; portanto, foi fundamental que se garantisse a presença das elites no processo de construção da sociedade, tendo como base a criação de um sistema educacional que privilegiasse seus interesses.

Nesse caso, a estruturação do sistema educacional deveria pôr em segundo plano a educação popular, pois, na disputa pelo controle político e ideológico da sociedade, a valorização da cultura nacional era essencial para a elite.

A presença dos segmentos conservadores na vanguarda do processo de transformação social orientou as perspectivas no campo educacional para atender aos seus interesses, e nesse sentido a estruturação dos cursos superiores no Brasil na década de 1930 teve um quadro demarcado pela ação das elites que difundiram uma cultura favorável aos seus desejos na universidade, fazendo dela um espaço conservador e vinculada à ordem liberal (PENNA, 1990, p. 43).

A função social da universidade é entendida a partir da necessidade que apresentaram as elites para formação das classes dirigentes, e assim foi construída uma visão intelectual, elitista e predominantemente seletiva, quanto ao acesso das massas ao Ensino Superior (LIBÂNEO, 2003).

A década de 1930 foi influenciada por intelectuais que fundamentaram a educação a partir das idéias de transformação das relações sociais, que se apresentam articuladas com as novas feições que o poder político, econômico e social expressava, aos quais a educação deveria se submeter. Entende-se que a transformação sob a ótica da conservação das relações de mando determinava, em última instância, a presença de um ideal de educação que ressaltasse a concepção de vida das elites (RIBEIRO, 2000).

Assim, é considerável a presença dos ideais da escola nova como modelo e referencial a ser adotado na estruturação e na formulação das propostas curriculares, acentuando uma nova relação da escola com o sistema produtivo.

A criação de uma nova escola, exigida basicamente em função de novos ajustes que a ordem social e econômica apresentava, era decorrente de um quadro favorável à manutenção das classes dirigentes no poder. Por outro lado, no instante em que se apresentou uma nova visão de sociedade, fundada num modelo de produção essencialmente industrial, a dinâmica educacional emergiu como substrato relevante para a manutenção das condições sociais (ROMANELLI, 2007).

A suposta universalização e democratização do ensino para atender às massas projeta-se como uma intenção para a formação dos sustentáculos favoráveis à exploração pelo capital industrial que se instalava e precisava de sujeitos com a devida qualificação, para atuarem nas novas atividades de produção.

Assim, a racionalidade defendida nas propostas de ensino foi um indicativo da necessidade que a educação apresentava, em sua relação com a sociedade: estabelecer nexos que compatibilizassem seus interesses frente às possibilidades de ajustes à nova ordem que surgira na década de 1930.

A seguir, apresenta-se o quadro 1 demonstrando uma síntese dos principais momentos históricos da educação brasileira referentes aos períodos de 1530 a 1961.

Momento histórico/educacional	Período
Chegada dos jesuítas ao Brasil	1530
Instalação dos seminários	1532-1750
Expulsão dos jesuítas	1759
Criação dos cursos superiores	1808
Criação das escolas primárias	1832
Criação das escolas normais	1831
Manifesto dos pioneiros da educação	1930
Redemocratização do país/Escola Novista	1946
LDBEN 4.024/61	1961

Quadro 1 - Cronologia da Educação no Brasil

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos textos de Aranha, Romanelli, Ribeiro, Nagle, Libâneo.

As disputas no campo político e ideológico influenciaram na efetivação da Lei 4.024, publicada em 1961, que delineava diretrizes e bases para a educação nacional a partir de novas relações que se estabeleciam no espaço social, em que a representação de diversos grupos se manifestava. Assim, no início da década de 1960, a discussão sobre a educação popular toma corpo, com diversos movimentos importantes (GERMANO, 1994).

A Lei 4.024/61 apresentava uma dimensão democrática que deu ampla abertura para a manifestação do pensamento político e ideológico na sociedade brasileira, e, por meio de diversas manifestações em favor de se alcançar as populações excluídas, foram desenvolvidos alguns programas educativos que favoreciam a construção de um processo de conscientização no meio rural,

caracterizado pela pobreza e miséria e um elevado percentual de analfabetismo (GERMANO, 1994).

Revelou-se um momento histórico de efervescência na produção cultural, por meio de idéias progressistas que buscavam construir um novo caminho para a educação brasileira e promover transformações na estrutura político-social, para superar as condições de desigualdades que já se ampliavam, naquele período.

As disputas pela hegemonia internacional dos blocos comunista e capitalista acentuam-se e levam a constantes situações de conflito, de modo que, no campo de articulações políticas e ideológicas, emergem novas alternativas de construção, na sociedade brasileira (PONCE, 2003).

Um amplo movimento de contestação da sociedade quanto às desigualdades provenientes dos impactos da revolução cubana de 1959, que levou Fidel Castro ao poder, foi revelado por grupos ligados à esquerda. Nesse movimento incluíam-se os movimentos populares, que tiveram grande participação na reivindicação de um modelo educacional que rompesse com o caráter elitista que o ensino brasileiro até então apresentava.

Na verdade a experiência cubana fascinou os oprimidos de vários países e os Estados Unidos empenharam-se em evitar o surgimento de algo semelhante em outro ponto das Américas. Em consequência foi criado um programa de cooperação econômica denominada Aliança para o Progresso (GERMANO, 1994, p. 50).

Fundamentado nos pressupostos da pedagogia libertadora de Paulo Freire, os movimentos de educação popular emergem especialmente no nordeste brasileiro, em 1961, representados pelos Centros Populares de Cultura (CPC), liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), Movimentos de Cultura Popular (MCP), ligado à prefeitura da cidade de Recife, sob a orientação de Paulo Freire, e o Movimento de Educação de Base (MEB), orientado nos princípios cristãos e articulado às doutrinas da CNBB (FREIRE, 2002).

Observavam-se, no contexto da educação popular, influências do marxismo e da doutrina cristã, visando promover um ensino que atendesse aos interesses das classes menos favorecidas. As relações de poder entram em choque na sociedade brasileira, visto que a participação política desses grupos constituía ameaças para a ordem social.

Segundo as considerações apresentadas por Aranha (2006), o golpe militar desativou os movimentos de conscientização popular, e estes passaram a ser considerados subversivos, e seus líderes foram penalizados. O regime militar, apoiado pelo capital estrangeiro, adotou um conjunto de medidas de cunho econômico e político que repercutiu diretamente na educação.

As medidas de caráter repressivo configuraram-se de variadas maneiras, e uma delas foi a restrição das manifestações políticas e ideológicas nos sistemas de ensino, por meio da reestruturação das representações estudantis. Ao mesmo tempo, os currículos foram reelaborados, para adequação ao modelo hegemônico (PONCE, 2003).

Voltado à expansão do capitalismo, o ensino brasileiro sofreu significativa reforma no 1º e 2º grau, representada pela Lei 5.692/71, que instituiu o ensino profissionalizante, e pela Lei 5.540/68, relativa ao ensino superior, que trouxe novas medidas de cunho administrativo e a conseqüente perda da autonomia universitária, restringindo o espaço de discussão política e ideológica na universidade (CUNHA, 2002).

As perspectivas apresentadas nas reformas do ensino na década de 1960 e 1970 tiveram a influência direta da tendência tecnicista na educação que objetivava aplicar na escola o modelo empresarial que se baseia na racionalização própria do sistema de produção capitalista.

Segundo as considerações apresentadas por Aranha (2006) a aplicação do modelo refere-se à tentativa de formar mão de obra para minimizar os custos de produção e nesse caso.

Adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico (ARANHA, 2006, p.315).

As perspectivas traçadas pelo regime militar para promover o desenvolvimento nacional representado pelo milagre econômico tiveram na educação seu alicerce. Visava-se à formação de mão de obra barata, o que se constituía na formação de um exército de reserva voltado aos interesses do capital.

Num país de contradições, o ensino descrito na ditadura militar ganhou homogeneidade, e não se atendia à realidade nacional, de modo que a importação do modelo americano se revelou como alternativa para promover o desenvolvimento

do país, mediante uma legislação de ensino elaborada aos moldes da tecnocracia (GERMANO, 1994).

A reforma do ensino no governo militar teve influências da tendência tecnicista representada por valores ligados ao pragmatismo e ao utilitarismo. O aprendizado prático de ofícios deixava o aluno preparado para servir ao mercado de trabalho, e, a esse respeito, a formação de mão de obra nos mais variados níveis se apresentava como característica básica da formação humana. Neste período, surgiram as também as escolas técnicas.

As repercussões da tendência tecnicista, defendida na Lei 5.692/71, interferiram significativamente na organização do trabalho pedagógico na escola, mediante a introdução do planejamento e da tecnologia educacional como referências para o alcance de resultados. Daí o enfoque no plano de aula, nos manuais didáticos e no conteúdo específico para o aprendizado de um determinado ofício revelou-se como estratégia principal na atuação da escola brasileira (GERMANO, 1994).

De acordo com as considerações apresentadas por Castelo (1974), o tecnicismo expresso na Lei 5.692/71 teve um quadro impactante na ação pedagógica em sala de aula, ao designar as tarefas de planejar, realizar e controlar o processo educativo para atender diretamente aos objetivos e metas estabelecidas:

O planejamento tem ainda outra vantagem prática: o professor pode, com antecedência, marcar exercícios, estabelecer bibliografias etc., evitando uma série de inconvenientes. Elimina o risco de não poder dar uma prova em determinado dia por já haver outra na mesma data (CASTELO, 1974, p. 24).

O esvaziamento da formação política do educando foi garantido por um ensino racionalista e utilitarista que priorizava o aprendizado para o exercício profissional com competência técnica, e, nesse caso, o professor concentrava sua ação pedagógica na transmissão de conteúdos voltados para a qualificação que o mundo do trabalho exigia.

A estrutura política e social do Brasil nas décadas de 1960 e 1970 foi marcada por elevados números de analfabetos, e o governo militar criou o MOBRAL, (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que começou a funcionar em 1970, época em que, segundo as estatísticas apresentadas por Aranha (2000), a taxa de analfabetos de pessoas com mais 15 anos chegava a 33%. Em 1972, a taxa caiu para 28,51% (GERMANO, 1994).

Estudos mostram que o baixo rendimento do programa deu-se em decorrência da metodologia usada, uma vez que os pressupostos ligados à alfabetização do adulto devem contemplar um processo de conscientização, o que não se revelava na proposta do Mobral.

Visando ampliar as condições necessárias ao desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira, o governo militar desenvolveu um amplo programa de reforma no campo educacional, mediante um conjunto de políticas que atendiam aos interesses dos grupos conservadores que estavam no poder.

Em síntese, a política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) controle político e ideológico da educação escolar em todos os seus níveis. 2) estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a teoria do capital humano, entre educação e produção capitalista. 3) incentivo à pesquisa vinculada à acumulação do capital. 4) descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita (GERMANO, 1994, p. 210).

Orientada para atender aos interesses burgueses, a política educacional do governo militar apresentou um modelo excludente e repressor da liberdade de pensamento e ação, reforçando na escola práticas educativas que submetiam a população às determinações do sistema, mediante disciplinas de cunho político e ideológico, representadas pela Educação Moral e Cívica, no currículo do 1º grau, e Organização Social e Política Brasileira, no 2º grau. Para o ensino superior, a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros. No entanto os conteúdos dessas disciplinas eram alheios de uma discussão profunda sobre a realidade nacional (GERMANO, 1994).

Ainda para o autor, a análise das reformas do ensino no período da ditadura militar contribui para refletir o quanto a educação submete-se às relações de poder, e, dependendo das intenções que se revelam no cenário hegemônico, surgem características particulares, que possibilitam sua compreensão no contexto histórico em que se manifesta.

A reforma do ensino de 1º e 2º graus durante a ditadura militar deu-se no governo Médici, por meio de nomeação de um grupo de tecnocratas escolhidos pelo então ministro da educação Jarbas Passarinho. De acordo com o artigo 1º. da Lei 5.692/71, o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (GERMANO, 1994).

Visando alcançar esses objetivos, o Estado promoveu uma reestruturação do ensino, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos. Com isso, incorporou o ensino primário ao ginasial, suprimindo os exames de admissão, responsáveis pela seletividade. Outra mudança apresentada foi a criação da escola única profissionalizante, tentativa esta de extinguir a separação entre escola secundária e escola técnica, e, para aqueles que não conseguiam concluir os estudos no modelo regular, oferecia-se como alternativa o ensino supletivo (GERMANO, 1994).

Segundo as considerações apresentadas por Romanelli (2007), as intenções de integração do ensino primário com o ginasial e a existência de secundário e técnico obedeceram aos princípios da continuidade e da terminalidade. A primeira possibilitava garantir a passagem de uma série para outra, desde o 1º até o 2º grau. Com o princípio da terminalidade, esperava-se que, ao terminar cada um dos níveis, o aluno pudesse estar capacitado para ingressar no mercado como força de trabalho

Pois à medida que o sistema escolar se expande os empregadores tendem a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho, embora isso não signifique que as tarefas se tornaram mais exigentes (GERMANO, 1994, p. 165).

O currículo do ensino de 1º e 2º graus constou de uma parte de educação geral e outra de formação especial da habilitação profissional, sendo esta última programada de acordo com as necessidades regionais. Ofereciam-se sugestões de habilitações correspondentes às três áreas de maior relevância no processo produtivo: agropecuária, indústria e serviços (GERMANO, 1994).

A profissionalização, portanto, nunca foi alcançada de acordo com as disposições da Lei 5.692/71, pois deixou velhas sequelas, como colocar na vida comum as velhas escolas técnicas, ao lado de outras que não tinham condições para tal, além da proliferação do ensino técnico de baixa qualidade e de fraco desempenho oferecido por instituições de ensino privado.

Em relação ao magistério, a Lei 5.692/71 organizou uma nova denominação para a formação de professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, chamada Habilitação Magistério, e resultou na perda da identidade e da fragilidade da formação em suas dimensões político-sociais, que contemplam o trabalho docente. Em seu lugar, foi apresentada uma formação de cunho tecnicista (GERMANO, 1994).

Segundo as reflexões apresentadas por Aranha (2006), a formação de professores na reforma educacional promovida pela Lei 5.692/71 apresentou-se esvaziada de conteúdo, pois não respondia a uma formação geral adequada, tampouco se revelava pedagogicamente consistente. A ausência de articulação didática entre as disciplinas do núcleo comum e as da área profissionalizante deixava lacunas na formação inicial, devido a sua fragmentação.

Os pontos e contrapontos da educação no regime militar, expressos em primeiro plano nos níveis de 1º e 2º graus, levam a algumas reflexões que merecem ser expostas, pois a extensão da obrigatoriedade de 1º grau de 1ª a 8ª série constituiu significativo avanço. Também: a escola única, superando-se a seletividade com a eliminação do dualismo escolar, pois não havia separação entre o secundário e o técnico, revela a busca de transpor as dificuldades que o ensino apresentava até então (ROMANELLI, 2007).

Conforme Aranha (2006), a profissionalização de nível médio para todos, superando-se o ensino secundário propedêutico, constituiu-se numa fórmula de garantir o acesso ao mundo do trabalho em níveis de qualificação que o mercado exigia. Assim, a dimensão social que se apresentava trouxe às classes populares novas chances de empregabilidade.

Paradoxalmente, a reforma educacional expressa na Lei 5.692/71 teve reflexos negativos, uma vez que diversos fatores presentes na estrutura de oferta do ensino inviabilizaram o atendimento com qualidade.

A profissionalização não se efetiva. Faltam professores especializados, as escolas não ofereciam infra-estrutura adequada aos cursos oferecidos. Sem a adequada preparação para o trabalho, é lançado no mercado um exército de reserva de mão de obra desqualificada e barata, o que faz manter nossa dependência para com os países desenvolvidos (ARANHA, 2006, p. 319).

Por outro lado, as escolas particulares destinadas à formação das elites não se submeteram a estrita obediência à lei e continuaram a desenvolver o trabalho efetivo em sala de aula para a formação geral e preparação para o vestibular. Nesse caso, continuaram propedêuticas, enquanto as oficiais aplicaram seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando da formação geral do aluno, e nelas estavam as camadas menos favorecidas da sociedade (ARANHA, 2006).

A precariedade de capital cultural entre as classes menos favorecidas impediu que elas tivessem acesso aos níveis de escolarização mais elevados, como é o caso

da educação superior. A escola pública destinada às classes populares, mesmo adotando a formação propedêutica não conseguia oferecer um ensino de qualidade suficiente para que os sujeitos que nela estudavam disputassem em condições de igualdade com os alunos pertencentes à elite.

O resultado de tal disparidade era representado por programas governamentais compensatórios para garantir que o aluno, ao concluir o Ensino Médio em escola pública, obtivesse vaga em universidades e faculdades privadas que ofertavam cursos de qualidade questionável.

O ensino médio público no Brasil ainda não conseguira construir um currículo que respondesse às expectativas de adolescentes e jovens. As limitações e fragilidades do ensino ofertado na maioria das escolas públicas implicavam exclusão quanto ao acesso ao mundo do trabalho e à continuidade dos estudos em nível superior.

A relação entre a escola e a comunidade reduziu a captação de mão de obra para o mercado e a intenção de adaptação do ensino ao modelo da estrutura social das empresas burocratizadas e hierarquizadas (ROMANELLI, 2007).

No final da década de 1970, a ditadura militar começava a dar sinais de enfraquecimento, e o movimento sindical, especialmente no ABC paulista, sob o comando do sindicalista Luís Inácio Lula da Silva, articulado às forças progressistas de representação da sociedade civil, reivindicava o retorno da democracia. Nessa época, e aos poucos, a reforma educacional foi reformulada, por meio da lei 7044/82, que dispensou as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, sendo retomada a ênfase para a formação geral (GERMANO, 1994).

O ensino superior teve mudanças significativas no contexto vivenciado na ditadura militar, a partir de novas formas de estruturação do ensino que reprimiram as ações de intelectuais que buscavam promover a transformação social. A Lei 5.540/68, elaborada por um grupo de trabalho nomeado pelo então presidente Costa e Silva, é um exemplo dessa reformas que reprimiram a ação de intelectuais: definia as diretrizes da reforma sem uma ampla discussão com a comunidade acadêmica e científica.

Uma das repercussões que a reforma universitária alcançou no ambiente de ensino nas universidades foi restringir o debate político e ideológico inerente à pluralidade que caracteriza uma sociedade democrática. Por meio de ações destinadas a suspender os direitos da autonomia universitária, o estatuto que rege o

ensino superior brasileiro aos poucos foi tomando forma segundo os moldes do autoritarismo do governo militar (CUNHA, 2003).

Segundo Cunha (2003), a restrição da liberdade de pensamento e ação manifestaram-se pelo controle das representações estudantis, e muitas delas, como foi o caso da UNE, tiveram que sobreviver na clandestinidade. Dessa forma, foi tirada a voz dos estudantes do debate em favor de um ensino superior de qualidade e de valor social.

No campo do currículo, instituiu-se o curso básico para suprir as dificuldades do 2º grau e, no ciclo profissional, estabeleceram-se cursos de curta e longa duração. A reestruturação da administração universitária visou racionalizar e modernizar o modelo por meio da integração dos cursos, áreas e disciplinas (CUNHA, 2003).

As restrições no campo do exercício democrático fizeram-se representar por meio da nomeação de reitores e diretores sem titulação em níveis de conhecimento elevado, ou sem o exercício da docência; bastava que tivessem elevada participação política ou visão empresarial. Os reflexos apresentados na reforma universitária são descritos por Aranha (2006) da seguinte maneira:

O controle externo de várias decisões, como a seleção e nomeação de pessoal, provoca a perda da autonomia da universidade. A divisão em departamentos fragmenta a antiga unidade e instaura um processo de burocratização nunca visto. Da mesma forma, se até então os alunos eram reunidos em classes compondo uma turma, o sistema de matrícula por disciplina desfaz grupos relativamente estáveis (ARANHA, 2006, p.318).

As perspectivas que se apresentaram na reforma universitária assumiram o modelo americano de formação tecnicista e de cunho liberal, direcionado para o mercado de trabalho. Assim, a função social da universidade, de produzir conhecimentos para responder às necessidades da população, foi ofuscada pelo caráter destinado ao atendimento das demandas do capital.

A perda da autonomia universitária constituiu grande obstáculo na retomada da construção de ideais transformadores na sociedade brasileira, a partir da concentração do enfoque de formação nas perspectivas vinculadas ao mercado (CUNHA, 2003).

As intenções do governo militar relativas ao ensino superior brasileiro visavam contribuir para a expansão do milagre econômico, ao mesmo tempo em que assumia o controle sobre o pensamento ideológico dos grupos divergentes do poder.

Articulada aos interesses do capitalismo, a reforma universitária proporcionou uma concentração no processo formador de mão de obra, ao mesmo tempo em que desenvolvia projetos de extensão nas comunidades rurais para controlar as possíveis articulações de movimentos camponeses. A esse respeito, a função social por ela exercida teve efeitos impactantes na sociedade brasileira.

A formação profissional concentrada essencialmente na dimensão técnica levou o ensino superior brasileiro a restringir seu espaço na pesquisa e extensão como valores essenciais e justificáveis da universidade, e assim, até os dias atuais há reflexos dessa restrição.

A reforma tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que têm por conseqüência o aumento de produtividade dos sistemas econômicos. Trata-se, portanto, de habilitar os jovens ao exercício das numerosas profissões técnicas, próprias das sociedades industriais (GERMANO, 1994, p.139).

As intenções de avançar o desenvolvimento do capital mediante a oferta do ensino superior profissionalizante e desprovido de uma formação social e política da elite intelectual brasileira foi um dos objetivos principais da reforma universitária, considerando-se a proposta por ela efetivada em relação ao processo de reestruturação do ensino segundo o modelo americano (GERMANO, 1994).

As condições que se efetivaram na reforma do ensino superior brasileiro são caracterizadas por um quadro de perspectivas de desenvolvimento econômico articulado aos grandes projetos executados no país. Na região amazônica, o Projeto Carajás, a construção da rodovia transamazônica e outras ações no campo da agropecuária constituíram fatores estimuladores para inserção da mão de obra gerada, tanto em nível médio como em nível superior (CUNHA, 2003).

As tentativas de reformular o ensino brasileiro tiveram caráter de preparação para a investida do capital privado no acesso da oferta de cursos superiores, pois as restrições orçamentárias que o ensino público sofreu, acompanhadas da falta de ampliação das vagas, revelaram-se como uma das mais diretas intenções do governo federal.

As diretrizes lançadas pelo governo militar para promover o chamado milagre econômico, sem ampliação das ofertas de acesso ao ensino superior, demonstravam claramente a que interesse serviam, e, segundo Germano (1994), as

verbas para a educação revelaram o descomprometimento do Estado com o financiamento da educação pública.

As relações que se estabeleceram no controle do ensino superior no Brasil, no período da ditadura militar, foram garantidas pela Constituição de 1967 que, apoiada por valores ligados ao capitalismo norte-americano, deu novos rumos ao financiamento da educação.

A Constituição de 1967 suprime os percentuais mínimos de recursos a ser aplicado em educação pela União, Distrito Federal e Estados. Exclusivamente quanto aos municípios é que a Constituição mantém a obrigatoriedade (GERMANO, 1994, p. 196).

As iniciativas de restringir a participação do Estado no financiamento do ensino superior público tiveram reflexos na intromissão do capital privado no ensino superior. Esse fato avançou na década de 70, mediante a captação de recursos oriundos do governo federal para investimento na área educacional, e diversos grupos empresariais ligados ao ensino buscaram fortalecer seu campo de atuação ampliando as ofertas de vagas nas faculdades privadas.

Os resultados da ação promovida pelo governo militar, em relação ao ensino superior, contribuíram para a retração do crescimento das universidades públicas, sobretudo as federais, entre o final dos anos 60 e meados dos anos 70, pois, conforme Germano (1994), a universidade pública, que nos anos 60 detinha cerca de 60% do alunado, na primeira década do ano seguinte passou a abrigar apenas 35% das matrículas, ou seja, pouco mais de 1/3.

No início da década de 1980, o regime militar passou a ser contestado, e as manifestações estudantis nos espaços universitários foram fortalecidas pelos movimentos sociais em especial apoiados pela classe trabalhadora, que deliberou uma série de propostas de articulação com os demais segmentos da sociedade civil em favor da democracia. Politicamente desacreditado, o governo militar, representado pelo general João Batista de Oliveira Figueiredo, iniciou o processo de transição democrática no país (CUNHA, 2003).

No que se refere à reforma de ensino apresentada no período da ditadura militar, constata-se que o atendimento às necessidades da sociedade quanto a um ensino de qualidade que promovesse o acesso a todos à escola não foi efetivado. Constatou-se, também, que submeter a educação às demandas do capital, mediante a formação de mão de obra para o mercado, não obteve o sucesso esperado.

Os reflexos da educação profissionalizante apresentaram-se quando se formou um grande contingente de trabalhadores formados em cursos técnicos de qualidade questionável. Esses trabalhadores não conseguiram alcançar outros níveis de aprendizado, o que resultou na formação de um exército de reserva disponível segundo as necessidades do capital, que utilizou essa mão de obra para suprir suas demandas imediatas (CUNHA, 2003).

Em 1985, o governo militar foi substituído por um governo civil, depois de 20 anos de exercício do poder que elevou consideravelmente a dívida externa e trouxe atraso ao desenvolvimento social e econômico do país. Havia um elevado número de crianças fora da escola, e constatou-se o enriquecimento de grupos que se beneficiaram dos incentivos oferecidos pelo governo federal para expansão do capital.

A mudança de governo trouxe novos impactos à educação e, de acordo com Gadotti (2004), o princípio da democratização da escola pública se fez manifesto no pensamento de intelectuais e políticos, culminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e, como consequência, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96.

Esta Lei veio flexibilizar o ensino no Brasil, e trouxe novos referenciais para a educação básica, destacando-se os referenciais curriculares nacionais da Educação Infantil, os parâmetros curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, resultando na organização de uma base nacional comum e de outra diversificada, para atender as particularidades existentes.

Em relação ao Ensino Médio, os avanços apresentados na educação nacional tiveram reflexos significativos nas perspectivas de acesso ao curso superior, com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o qual vem servindo de modelo para algumas universidades atenderem aos alunos nos diversos programas de financiamento.

A sistematização do Ensino Médio a partir da adoção dos parâmetros curriculares teve impactos no rendimento escolar dos alunos oriundos da escola pública, e essa situação tende a aumentar, em vista das expectativas de ampliação do sistema de ensino nos municípios (HORA, 2002).

Após esse percurso teórico sobre a educação pós 1930, apresenta-se, nas seções que seguem, o Ensino Médio no Brasil.

2.2 O Ensino Médio no Brasil

Ao longo da história da educação brasileira, o ensino médio tem-se constituído como o nível de difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, decorrente da falta de prioridades para com a oferta dessa etapa de ensino. Essa prioridade é assegurada em lei; no entanto, na prática a oferta ainda é de forma insipiente.

O Ensino Médio no Brasil é marcado por não possuir identidade definida; ora está relacionado à preparação do educando para os estudos posteriores, ora está relacionado com a preparação para o mercado de trabalho, associando-se à formação da Educação Profissional no Brasil, que, desde os primórdios, configurou-se como educação das classes menos favorecidas, focalizando a preparação para os saberes manuais, enquanto as elites eram preparadas para a continuidade dos estudos de nível superior, para o saber intelectual (NUNES, 2002).

Percebe-se que no Ensino Médio há um excesso de papéis. Após a conclusão do Ensino Médio, alguns vão para o superior, e outros vão para o mercado de trabalho. Alguns recebem formação profissional, e outros se empregam logo que saem do Ensino Médio. São três destinos diferentes (CASTRO, 2009).

Um dos maiores problemas do nosso Ensino Médio é ter feito opção por uma solução única, diante de várias funções. O dilema mais grave está em preparar para o trabalho ou preparar para o ingresso no nível superior. Nenhum país adotou solução única, como fez o Brasil. Os países europeus oferecem várias trajetórias escolares no Ensino Médio, e cada aluno pode escolher um programa mais adequado ao seu perfil (CASTRO, 2009).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, no inciso II do artigo 208, pela emenda constitucional nº 14/96, estabelece que “[...] é dever do Estado garantir a progressiva universalização do ensino médio gratuito” nas escolas públicas”.

Isso implica garantir a unitariedade do Ensino Médio em relação aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, cujo acesso não pode ser negado a ninguém, seja em nome do mercado de trabalho, das universidades ou das culturas locais (RAMOS, 2001).

Em 1971, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, adotou-se a reforma do ensino, passando a vigorar a denominação de primeiro grau e segundo grau, que posteriormente recebeu nova

denominação, com a Lei para os ensinos Fundamental e Médio. Mantiveram-se os parâmetros de duração e de idade, sendo de oito anos para o Ensino Fundamental e de três para o Ensino médio; a partir de sete anos de idade e, facultativamente, seis anos, para matrícula no Ensino Fundamental.

Assim, a educação escolar passou a ter dois níveis: a educação básica, com um novo conceito, definida por etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), e a educação superior.

É importante ressaltar que, segundo Nunes (2002 p. 106) o Ensino Médio deixa de ser obrigatório e passa a constituir etapa final da educação básica que, no artigo 22 da Lei 9.394/96, “[...] tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Em contrapartida, a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 1º, dispõe:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Neste sentido, entende-se que não há grandes inovações nesses aspectos das duas leis, quando tratam, em seus artigos 1º e 22, respectivamente, da preparação para o trabalho, desenvolvimento das potencialidades e exercício da cidadania.

Para Nunes (2002), a nova Lei introduz expressamente a preparação para os estudos posteriores que, de fato, já norteava o 2º grau como propedêutico aos estudos superiores e não, de forma ampla, aos estudos posteriores.

Para a autora, na vigência da legislação anterior à nova Lei, o Ensino Médio, que já foi o 2º grau, secundário ou colegial, tem convivido com persistentes problemas, dificuldades crônicas e irritantes incertezas. No que se refere à sua múltipla função social, por exemplo, uma coisa tem sido a Lei, outra a realidade. Uma análise do novo suporte normativo do Ensino Médio requer um exame, ainda que breve, dos pontos críticos dessa realidade.

Em face dessas contradições, percebe-se a necessidade de definição da identidade do Ensino Médio como última etapa da educação básica, não pela abolição de qualquer perspectiva profissionalizante, mas pela construção de possibilidades que contemplem as necessidades sociais, culturais e econômicas dos

sujeitos, reconhecendo-os, não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio (RAMOS, 2001).

A necessidade de promover a reformulação curricular no Ensino Médio tem como finalidade superar a situação que se apresenta nas perspectivas de adolescentes e jovens que concluem essa etapa de escolarização. Trata-se de construir um currículo que responda às demandas da sociedade contemporânea, cada vez mais exigente no domínio do conhecimento para solucionar problemas complexos que se revelam no cotidiano. Assim, o Ensino Médio deve elevar a qualidade do aprendizado em face dos desafios que se apresentam no cotidiano das relações sociais.

2.3 A Educação no Estado do Pará

Nos últimos anos, devido ao crescimento econômico da região em diversos setores produtivos, a educação tornou-se alvo de muitos questionamentos e pesquisas. Segundo o IBGE (2007), a taxa de analfabetos funcionais chega a um número preocupante - de 27,5% da população paraense. Como consequência direta, percebe-se que a média salarial fica em torno de um a três salários mínimos. Comparado com as outras regiões brasileiras, que têm a média de dois a cinco salários mínimos, o estado do Pará só fica na frente da região nordeste, que apresenta as piores taxas de rendimento do Brasil.

Historicamente, as mudanças em torno da educação são consequências diretas das mudanças na economia brasileira (ARANHA, 2002). Apesar de uma nova roupagem no setor econômico, a educação paraense pouco acompanha esse desenvolvimento, o que torna o estado um dos piores indicadores educacionais do Brasil.

Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas em Educação – INEP, o Pará é o penúltimo colocado em números de crianças e adolescentes fora dos espaços escolares. Essa situação interfere decisivamente na mão de obra produtiva no estado. Um exemplo disso pode ser verificado no setor industrial. Segundo a Secretaria de Orçamento e Finanças do Estado do Pará – SEPOF, no ano de 2007

mais de 40% dos empregos diretos nas indústrias foram preenchidas por mão de obra de outros estados, principalmente do nordeste e do sudeste.

A consequência desse fenômeno de importação de mão de obra faz com que medidas emergenciais sejam tomadas no estado. Assim, cabe à educação promover ações cabíveis para o desenvolvimento de competências e habilidades que tornem os cidadãos aptos ao desempenho de funções em todos os setores econômicos do estado.

Com base nos ideais de uma escola aberta a todos, houve, no estado do Pará, aumento de políticas de acesso à escola em todos os níveis. Essa preocupação, segundo Frigotto (1998), pode ser explicada pelas exigências internacionais do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e, principalmente, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, que fecham, em suas agendas com o Brasil, algumas exigências que o país deve seguir para garantir financiamentos. Assim, pode-se hipotetizar que essas políticas de incentivo ao acesso e permanência dos alunos (as) nas escolas sejam apenas meras imposições internacionais na educação brasileira.

Em 2005, o estado apresentou índice de educação básica inferior aos indicadores nacionais. O Pará apresentou os seguintes indicadores (Ver Tabela 1).

TABELA 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2005

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2005			
	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Brasil	-	-	-
Total	3,8	3,5	3,4
Urbano	4,0	-	-
Rural	2,7	-	-
Rede Pública	3,6	3,2	3,1
Rede Federal	6,4	6,3	5,6
Rede Estadual	3,9	3,3	3,0
Rede Municipal	3,4	3,1	2,9
Rede Privada	5,9	5,8	5,6
Rede Estadual do seu Estado	2,8	3,1	2,6
Rede Estadual do seu Município	3,1	3,1	-
Rede Municipal do seu Município	3,0	3,1	-

Fonte: INEP/MEC

Segundo o IBGE (2007), no que diz respeito ao Ensino Médio, foco desta pesquisa, os indicadores apresentam média de 2,6 e ficam bastante abaixo da média nacional. Pode-se tentar explicar esse fenômeno principalmente pela iniciativa de aumentar o acesso a escolas no Ensino Fundamental. O Ensino Médio ainda não pode ser considerado prioridade em um estado em que as desigualdades e as dificuldades de acesso às regiões ainda são fatores agravantes no desenvolvimento educacional.

Para se ter uma idéia da quantidade de matrículas por nível de ensino, no estado do Pará, IBGE (2007), o número de matrículas no Ensino Fundamental foi de 1.557.275 alunos em todo o estado, e, no Ensino Médio, no mesmo ano, o número registrado foi 368.320.

Observa-se a disparidade de matrículas entre os níveis educacionais. Assim, acredita-se e reforça-se a idéia de que os incentivos à matrícula são de fato ações meramente quantitativas, para serem demonstradas como uma estratégia governamental e cumprimento das exigências internacionais de aumentar o número de alunos (as) nas escolas brasileiras.

As 368.320 matrículas realizadas no Ensino Médio não representam nem 5% da população em idade para realizar esse nível de ensino. Esse fato é preocupante, pois se acredita que o baixo índice de matrículas refletirá significativamente no incremento da mão de obra no estado, e haverá necessidade de importação de mão de obra de outros estados brasileiros.

De modo geral, a falta de infraestrutura nas escolas, as distâncias entre os municípios da capital do estado e a pouca valorização do profissional em educação são condicionantes para que o estado viva um colapso educacional no Ensino Médio. Isso promoverá um déficit (excesso de despesa sobre a receita) no estado no que diz respeito à mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, haverá interferências no desenvolvimento do estado.

Na tentativa de minimizar as dificuldades de acesso a essa etapa da Educação Básica, o Governo Estadual implantou o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, na tentativa de levar aos municípios a oportunidade de prosseguimento de estudos no Ensino Médio por meio de uma organização curricular por módulos.

A seguir, são demonstrados os aspectos mais relevantes desse sistema para o desenvolvimento do Ensino Médio.

2.3.1 O Ensino Médio e o Some no Estado do Pará: contribuição para o desenvolvimento da Educação

A Secretaria de Estado de Educação – SEDUC postula, em seu documento “Política de Educação Básica do Estado do Pará”, que a gênese da construção de uma nova política para o Ensino Médio no Estado do Pará residiu e reside no fato de que não havia uma proposta definida que orientasse ações no âmbito dessa etapa da Educação Básica, e, em se tratando de Educação Profissional, não existia nem mesmo uma coordenação específica. Havia a necessidade de se trabalhar na definição de um Projeto de Educação para o Estado do Pará que possibilitasse a orientação, definição e organização de diretrizes, e que também contemplasse o acompanhamento e a orientação dos docentes, técnicos e gestores do Ensino Médio no Estado.

Havia, portanto, necessidade de se proceder a opções políticas, teóricas e curriculares que permitissem a qualificação da Educação em consonância com a proposta do Governo Democrático Popular, que reassumiu o compromisso, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação, de definir uma política para o Ensino Médio no Estado e para qualificação do ensino, qualificação e valorização docente e qualificação da estrutura física das escolas.

É no Ensino Médio que a relação entre Educação e Trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, é tratada mais explicitamente, fato este claramente expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu art.35, inciso II, que destaca como uma das finalidades do Ensino Médio a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Neste sentido, considerando a Secretaria de Educação a precariedade que vinha marcando as diversas formas de oferta do Ensino Médio no Pará (Ensino Médio Regular, Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, Educação no Campo, Educação Especial, Ensino Normal – antigo magistério, Educação Profissional e Tecnológica, Escola em Regime de Convênio), torna-se necessário primeiramente definir alguns princípios orientadores para uma proposta de Ensino Médio Integrado, de forma a cristalizá-la como política pública educacional.

Foram destacados como princípios gerais para a Educação Básica: a democracia, educação como direito, inclusão e diversidade para a construção de “identidades”, gestão democrática, qualificação e valorização dos trabalhadores da educação e autonomia.

Para o Ensino Médio foram elencados como princípios próprios: integração entre trabalho, ciência, cultura e desporto, trabalho como princípio educativo e qualidade social.

Para Ramos (2008), a integração subentende a articulação entre teoria e prática, entre o saber propedêutico e o saber técnico, posto que essas duas dimensões são indissociáveis, já que a teoria sem aplicabilidade e a prática sem as bases teóricas tornam-se esvaziadas e a produção humana deve pressupor pensamento-reflexão-ação. Todo trabalho manual possui a interferência da reflexão e o trabalho intelectual que não projeta a prática, cai no vazio.

Portanto, a relação entre ambas precisa ser materializada no Ensino Médio, para que o trabalho seja compreendido como práxis humana e como práxis produtiva, e para que não haja dissociação entre a formação geral e a formação para o trabalho.

Como princípio educativo, parte-se do pressuposto de que o trabalho educa a partir das relações sociais travadas entre os sujeitos de um determinado contexto, por meio das experiências nele vividas, seus limites e possibilidade de superação.

Como forma de superação do proposto no decreto 2.208/97, que separou a Educação Geral da Educação Profissional, o decreto 5.154/04 acena, enfim, para sua integração, a qual, segundo Ramos (2008), deve ser compreendida em três sentidos: o filosófico, baseado numa concepção de formação humana unilateral; o epistemológico, baseado numa concepção de conhecimento, na perspectiva de totalidade; e, o político, baseado na possibilidade de oferecer o Ensino Médio de forma integrada com a Educação Profissional técnica, com a construção do Ensino Médio Unitário e Politécnico.

O Ministério da Educação, em uma reportagem do jornal Diário do Pará (2009), mostra uma realidade assustadora a respeito das deficiências e fragilidades do ensino público no estado do Pará: o Estado tem o pior desempenho do país em Ensino Médio; apenas 28% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados, enquanto 72% estão atrasados ou fora da escola.

De acordo com o professor Ronaldo Marcos de Lima Araújo, docente e pesquisador do Instituto de Ciências de Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, o estado tem a pior taxa líquida do Ensino Médio do Brasil e registra o pior desempenho na evolução de matrículas.

O pesquisador da UFPA diz ainda que, além de apresentar atendimento deficitário, o Pará ainda contempla números regressivos no tocante à demanda, tanto que, de 2007 para 2008, deixaram de se matricular 31 mil jovens. Eram 368 mil em 2007, contra 337 mil matrículas em 2008.

Assim, observa-se que, em vez de caminhar na direção da universalização do Ensino Médio postulado na LDBEN/96, as matrículas diminuíram, apontando um quadro preocupante. Consta-se, pois, que a sociedade precisa se mobilizar com vistas à transformação da realidade atual.

O Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME é um projeto especial gerido pela Secretaria Executiva de Educação – SEDUC desde 1982. O governo do estado mantém um programa de expansão do Ensino Médio com metodologia diferenciada do ensino regular, e promove o ensino por meio de uma organização curricular por módulos, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Lei 5.692/71. Segundo Tavares Neto *et al.* (2000), o SOME foi uma alternativa para assegurar o Ensino Médio idealizada na década de 1970 e implantada na década seguinte:

O projeto SOME, originariamente foi elaborado e executado pela Fundação Educacional do Pará – FEP, que até o início da década de 80 acumulava a responsabilidade pela gestão tanto do Ensino Superior quanto pelo Ensino de 2º Grau. Esta instituição promove em caráter experimental, a implantação efetiva deste projeto, no dia 15 de abril de 1980, nos municípios de Nova Timboteua, Curuçá, Igarapé-Açú e Igarapé-Miri. Posteriormente, este projeto obteve sua regularização através da resolução nº 161 de 03 de novembro de 1982, do Conselho Estadual de Educação – CEE, através da qual são aprovadas as suas Normas Regulamentares, validando os estudos realizados até essa data.

A implantação do SOME no Estado do Pará surge como uma alternativa temporária em resposta a um problema enfrentado pela Fundação Educacional do Pará- FEP no final da década de 70, com o intuito de assegurar o atendimento de ensino de 2º Grau a vários municípios de porte médio, adequando-se as particularidades de seus demandantes e as carências infraestruturais do interior do Estado do Pará.

Os gestores municipais sentiam a necessidade desse nível de ensino, porém a demanda acumulada não justificava a construção de escolas de 2º Grau. Assim, devido a sua importância social, suscitavam-se pressões políticas sobre o executivo estadual.

Os municípios citados por Tavares Neto *et al.* (2000) apresentavam uma série de carências infraestruturais (deficiências nos sistemas de comunicações, de transporte, de saúde, de educação), e também de recursos humanos qualificados (nível superior e licenciatura plena) para desenvolver atividades docentes nesse nível de ensino. Essas dificuldades impossibilitavam uma ação efetiva em curto prazo, tendo em vista a oferta de cursos regulares de 2º Grau nos mesmos moldes nos centros urbanos de maior porte.

No final da década de 70, o antigo Ensino de 2º Grau funcionava apenas em 16 dos 83 municípios paraenses em que o grau de concentração populacional e a demanda por Ensino Médio eram consideráveis. Por ação planejadora do Estado, o restante dos municípios em que a população era menor e mais dispersa ficava excluída do acesso a esse nível de ensino. A situação fortalecia cada vez mais as reivindicações oriundas do interior do estado. Em 1980, a FEP implantou o SOME em caráter experimental em quatro municípios demandantes do Ensino de 2º Grau, o que sinalizou uma resposta às necessidades e exigências de vários municípios interioranos.

Considera-se, nesse contexto, que foram elaborados seus principais objetivos à luz da Lei. 5.692/71, em vigência no período de criação do SOME, no que diz respeito ao reconhecimento das peculiaridades locais:

- 1) [...] Proporcionar ao educando a formação integral de sua personalidade, no sentido de auto-realização, qualificação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania [...]
- 2) [...] Dar oportunidade de estudo aos educandos egressos do ensino de 1º grau e que não tenham possibilidades de se transferirem para locais onde existam o Ensino de 2º grau [...]
- 3) [...] Democratizar as oportunidades educacionais aos alunos do interior do estado, a fim de garantir sua permanência no lugar de origem [...]
- 4) [...] Garantir Ensino Médio de qualidade, proporcionando melhores condições de desenvolvimento e levando justiça social a todas as regiões do Estado [...]

O projeto SOME, ao longo de sua trajetória, surge como uma alternativa de atendimento e expansão do Ensino Médio presencial no estado. Em sua origem

tinha como princípio político-educacional o atendimento a municípios e localidades que apresentavam as características apontadas por Tavares Neto (2000, p. 3):

- a) distância de centros urbanos, e onde esta distância determine a impossibilidade de deslocamento de alunos para locais em que haja oferta de Ensino Médio; b) em que a demanda real e potencial seja reduzida, desaconselhando a construção de escolas de nível médio destinadas ao funcionamento de cursos regulares de Ensino Médio; c) quando a “clientela” seja composta por pessoas de faixas de idade diversas (e em sua maioria, acima da faixa adequada para o Ensino Médio); d) mas, principalmente, em situações em que haja grande carência de recursos humanos qualificados para docência no Ensino Médio.

Tomando por base essa contextualização, não se pode deixar de considerar que muitas são as dificuldades de interiorização do Ensino Médio. No entanto, é necessário compreender que tais alternativas, em determinado momento da história da educação, principalmente paraense, foram responsáveis pela expansão do Ensino Médio e que possibilitaram às populações mais isoladas do estado o acesso à educação média sem saírem da sua terra ou interromperem seus estudos.

Segundo Tavares Neto (2000), a primeira grande dificuldade é a extensão territorial da região amazônica, entrecortada por rios e igarapés e com população pulverizada em pequenas localidades, por vezes isoladas dos centros urbanos. Além disso, não há pessoas com a formação necessária para atuar no Ensino Médio e problemas infraestruturais dos municípios rondam a existência do SOME e lhe confere uma característica autóctone, uma alternativa adequada à realidade regional.

Para o mesmo autor, o Ensino Médio está presente em todas as regiões paraenses, num total de 528 escolas; as exclusivas representam 48% (253) das escolas da rede, e as compartilhadas, 52% (275). A distribuição das escolas de Ensino Médio por mesorregião demonstra que o maior número de escolas se concentra nas mesorregiões Metropolitana de Belém e nordeste, que chegam a possuir até 130 escolas que atendem a essa etapa da educação básica. As demais regiões apresentam um quadro preocupante em relação ao número de escolas para o atendimento de Ensino Médio: menos de 50 escolas por região.

O SOME, ao longo da história do Ensino Médio no estado do Pará, tem sido o responsável pela efetiva expansão dessa etapa de educação básica, que hoje está presente em todos os municípios do estado. Em virtude do SOME, o Ensino Médio

paraense chega a 88 municípios, ou seja, dos 143 municípios, 61,5% têm o projeto implantado e em funcionamento.

Araújo *et al.* (2008, p. 24) mostram “[...] a realidade da eficiência do sistema e, por meio do SOME, alertam que a evasão detectada em 2007 também se constitui um problema, com indicadores bastante preocupantes diante da flexibilidade que representa o projeto no Estado do Pará em relação a outros estados brasileiros” (29,3% na 1ª série; 21% na 2ª série e 12,9% na 3ª série).

O projeto modular desenvolve-se por meio de quatro blocos de disciplinas, ministradas ao longo do ano letivo por quatro equipes de professores itinerantes que se movimentam em um esquema de rodízio permanente. Cada bloco de disciplinas ofertado corresponde a um módulo, que deve ser trabalhado em 56 dias letivos e incluem os seis dias destinados aos estudos de recuperação final – para aqueles alunos que não lograram aprovação – obedecem a um calendário letivo de 200 dias e à carga horária do currículo do Ensino Médio, estabelecidos pela SEDUC.

Os módulos são compostos para o ano letivo e se efetivam concomitantemente em quatro localidades diferentes. Ao final de cada módulo ocorre um rodízio entre os grupos de professores que compõem cada circuito.

O funcionamento do SOME é peculiar, não apenas por estruturar e distribuir a matriz curricular em blocos de disciplinas trabalhadas de modo intensivo, mas também pela fórmula de rodízio que adota entre os blocos. Vale ressaltar que essa forma de rodízio foi adotada com a finalidade de maximizar a utilização de recursos humanos qualificados. Além disso, permite intercâmbio permanente entre as disciplinas ministradas.

A implantação do SOME no território paraense recrudescer consideravelmente a partir da década de 80, mantendo um crescimento exponencial constante até o presente momento. No decorrer de sua expansão, o SOME, que originariamente era voltado para a oferta de Nível Médio, passa a ofertar, em 1994, também o Ensino Fundamental, em alguns municípios.

A partir de 1996, essa oferta chega ao município de Abaetetuba, expandindo para o Ensino Médio no ano de 2000.

No item que segue, procura-se demonstrar um pouco da história do município de Abaetetuba, seu desenvolvimento nos diversos setores e o Plano Diretor da cidade, e o cenário educacional abaetetubense, em especial o Ensino Médio SOME.

2.3.2 O Município de Abaetetuba: contextualização histórica

No sistema jurídico brasileiro (SILVA, 1997, p. 57-8), o Plano Diretor tem natureza normativa na medida em que toma forma de uma lei cujas normas são de direito público interno, cogentes, obrigatórias para todos. Essas normas disciplinam os espaços habitáveis, impõem limitações ao direito de propriedade e ao direito de construir, e regulam a conduta dos indivíduos quanto à utilização do solo urbano.

Ainda para o autor, o Plano Diretor, aprovado por lei municipal, insere-se numa estrutura normativa verticalizada e hierarquizada, cuja legitimidade repousa na Lei Orgânica do Município, que, por sua vez, emana da Constituição Estadual, e esta, da Constituição Federal, nos termos das competências constitucionalmente estabelecidas, integrando-o, ainda, no sistema legal complementar representado pela legislação infraconstitucional, no nível federal e estadual, e nas leis e posturas municipais.

Então, por meio da Lei nº 222, de 10 de outubro de 2006, é instituído o Plano Diretor Participativo de Abaetetuba, no sentido de compreender a extensão e os limites das competências do município. É fundamental que o administrador municipal compreenda a importância de adequar o município a diretrizes, programas e planos nacionais, regionais e estaduais, visando contribuir para o desenvolvimento econômico e social do local.

Por meio da citada Lei, em seu Art. 1º. o Poder Público promoverá o desenvolvimento do município de Abaetetuba pela melhoria da qualidade de vida de seus habitantes e usuários, resultante do fortalecimento de sua base econômica, da partilha dos bens, serviços e qualidade ambiental oferecidos, obedecendo às diretrizes gerais abrangentes e específicas estabelecidas nessa Lei. Cumprindo as determinações constantes no artigo 182 da Constituição Federal, do Capítulo III da Lei Federal nº 10.157, de 10 de julho de 2001 – Estatuto da Cidade – e do art. 40, parágrafo único, da Lei Orgânica do Município de Abaetetuba, institui o Plano Diretor do Município de Abaetetuba

Art. 2º. O Plano Diretor de Abaetetuba é o instrumento básico da política municipal de desenvolvimento e expansão Municipal, constituindo-se no referencial de orientação para os agentes públicos e privados na produção e na gestão territorial do Município.

Conforme os artigos citados entende-se que o poder público deve garantir que todos os cidadãos tenham acesso a terra urbanizada, moradia, saneamento ambiental, infraestrutura urbana e rural, transporte, serviços públicos, trabalho e lazer.

Segundo o IBGE (2008), o município de Abaetetuba foi fundado em 23 de março de 1883, na mesorregião do nordeste paraense e micro região de Cametá. Possui uma área territorial de 1.610,743 km², altitude de 42 metros e clima equatorial superúmido. Sua população é estimada em 138.005 habitantes, e a densidade demográfica é 82,8 hab/km². Faz limites: ao Norte, como Rio Pará e o município de Barcarena; a Leste, com o município de Moju; ao Sul, com os municípios de Igarapé-Miri e Moju; a Oeste, com os municípios de Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajurú e Muaná. O principal rio do município de Abaetetuba é o Pará, que constitui limite natural.

Conforme informações do IBGE (2006), Abaetetuba é um município brasileiro do estado do Pará que foi desmembrado do território da capital do Estado em 1880, de acordo com a Lei nº 973, de 23 de março, que também constituiu o município como autônomo. Um ano depois, em 1881, o presidente interino da Câmara em Belém, José Cardoso da Cunha Coimbra, instalou no município a Câmara Municipal de Abaeté.

O nome primitivo do município era Abaeté, que, na língua tupi, significa homem verdadeiro. Por meio do Decreto Lei nº 4.505, de 30 de dezembro de 1943, foi instituído o nome ABAETETUBA. Atualmente, o Município é composto pelos distritos de Abaetetuba (sede) e Beja. A cidade cresceu às margens do Rio Maratauíra (ou Meruú), um dos afluentes do Rio Tocantins.

Abaetetuba, cidade polo de uma região que abrange os municípios de Moju, Igarapé-Miri e Barcarena, é a sexta maior cidade do estado e, atualmente, passa por um momento de crescimento econômico acelerado, devido à excelente logística que a cidade proporciona com fácil acesso aos Portos de Belém, Vila do Conde e ao sul do Pará, além da proximidade do Polo Industrial na Vila dos Cabanos, que fica a 30 km. Diversas empresas estão se instalando no município, aproveitando também a grande rede de serviços da cidade, fato refletido no PIB municipal, que triplicou em quatro anos (SEPOF, 2006).

No que diz respeito à atividade econômica predominante no município, destaca-se o comércio e a prestação de serviços, que contam com ampla rede de estabelecimentos das mais diversas atividades.

Embora a atividade industrial tenha menor participação na economia abaetetubense, vem apresentando grande crescimento nos últimos anos, sobretudo nos ramos alimentício e de beneficiamento de produtos agroflorestais. De modo geral, as indústrias da cidade são de médio e pequeno porte distribuindo-se principalmente nos ramos de bebidas, moveleiro, madeireiro, e oleiro-cerâmico. Além desses fatores, a cidade conta também com metalúrgicas e estaleiros, estes famosos pela primorosa carpintaria naval.

Abaetetuba é um daqueles típicos municípios em que a produção de hortaliças atende perfeitamente à sua demanda. É significativa a produção das hortas familiares, sobretudo na localidade Colônia Nova, km 07 da rodovia PA-151. No setor Agro-florestal, o município destaca-se como o 2º maior produtor de açaí do Pará, como 3º maior produtor de bacuri e cupuaçu, e como o maior produtor de manga do estado. Outras culturas também marcam fortemente a cadeia vegetal abaetetubense, como mandioca, coco, miriti e bacaba, que apresentam grande produção (SEPOF, 2006).

Na pecuária, o município conta com bovinos, suínos e caprinos, além de possuir um abatedouro público. Quanto à piscicultura, o município caracteriza-se como o 5º maior pólo pesqueiro do estado, apresentando grande produção de camarão e caranguejo.

Outro aspecto que contribui para o desenvolvimento da economia do município é o artesanato local, representado pela fabricação de embarcações, confecção de rendas, bordados, brinquedos, a partir da utilização de recursos naturais, como raízes, sementes e outros.

Em seguida, demonstra-se o cenário educacional abaetetubense, em especial o Ensino Médio SOME.

2.3.3 O SOME no Município de Abaetetuba

Conforme os dados fornecidos pelo IBGE (2000) o município de Abaetetuba possui 156 escolas que oferecem o Pré-escolar, que são de competência do município, 188 escolas de Ensino Fundamental e 13 escolas de Ensino Médio, da rede estadual. Vários programas e projetos são efetivados em espaços em que a população encontra dificuldades de locomoção, acesso e condições econômicas de

gozar de instrução nos grandes centros urbanos ou mesmo em grandes localidades que dispõem de infraestrutura necessária ao atendimento e oferta da educação.

Neste sentido, o projeto Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME foi implantado visando atender às necessidades dessas populações, encurtando distâncias e criando oportunidades de instrução a todos que buscam a melhoria da qualidade de vida e de formação. Esses aspectos, que serão apresentados adiante, referem-se à atuação desse programa no município de Abaetetuba.

Sua implantação no município de Abaetetuba ocorreu no ano de 1996, iniciando com o Ensino Fundamental e funcionando administrativamente no prédio da Unidade Regional de Educação (3ª URE), na Secretaria Municipal de Educação, até o ano de 2006. A partir daquele ano, passou a funcionar na escola-pólo EEEFM Prof. Bernardino Pereira de Barros.

O Município de Abaetetuba, em decorrência de sua necessidade de atendimento educacional nos seus mais longínquos limites, foi contemplado, no ano de 2000, pelo Governo Estadual, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, com o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME. O sistema veio atender às necessidades funcionais do Ensino Médio no município, em suas localidades na região das ilhas, realizando o sonho de muitos jovens e adultos.

O projeto Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME surgiu como proposta pedagógica alternativa do Governo do Estado para assegurar a ampliação do nível de escolaridade da população da zona rural, moradores de localidades distantes da cidade que não tinham acesso ao Ensino Fundamental maior e Ensino Médio, pois nessas localidades as escolas municipais ofertam somente até a 4ª série do Ensino Fundamental Menor.

O SOME passou a ser ofertado no município de Abaetetuba em decorrência de reivindicação da comunidade local e também da necessidade de qualificação de mão de obra. Havia necessidade do aumento do nível escolaridade da população, no sentido de torná-la co-participante do processo de desenvolvimento e do crescimento econômico, a partir da mudança na economia, na educação e no modo de produção.

Inicialmente foi implantado em quatro localidades (Rio Ajuai, Rio Furo Grande, Rio Urubeua Luz, Rio Itacuruçá) da zona rural na região ribeirinha, no ano de 1996, iniciando com a 5ª série do Ensino Fundamental. A cada ano, uma série subsequente, chegando ao Ensino Médio no ano de 2000. Expandiu-se para outras

localidades de forma acelerada, tais como: Rio Caripetuba, Rio Capim, Rio Doce, Rio da Prata, Rio Quianduba, Rio Tucumanduba, Rio Paramajó.

Atualmente, o SOME em nível médio abrange 23 escolas localizadas na zona rural, mantidas pelo Estado em parceria com as prefeituras locais, como um compromisso político social do Estado para com as comunidades interioranas no sentido amplo do exercício consciente da cidadania, atendendo ao disposto na LDB 9.394/96, na Resolução 048/00 e no Parecer CEE 038/00, em que está escrito:

Finalidade: O Projeto SOME surgiu em caráter experimental, como proposta pedagógica alternativa visando a proporcionar um ensino de qualidade tendo como ponto de referência a problemática sócio-cultural, econômica e política do contexto onde será desenvolvido, garantindo novos conhecimentos a partir das experiências de vida e da valorização dos recursos econômicos existentes em cada comunidade.

Nessa perspectiva, o Projeto SOME afirmou-se definitivamente como uma alternativa séria, coerente e como um compromisso político social do Estado para com as comunidades interioranas.

3 MÉTODO

Segundo Marconi e Lakatos (2003), método científico é um conjunto de regras e normas que devem ser seguidas por um pesquisador que vise desenvolver uma experiência a fim de gerar conhecimentos, bem como verificar se estes são preexistentes na sociedade. O pesquisador, por meio do método científico, baseia-se em juntar evidências observáveis, empíricas e mensuráveis, com base no uso do raciocínio, para chegar a possíveis respostas para um determinado problema que o inquieta e necessita de informações para ser compreendido e analisado sobre uma ótica sistemática.

O método científico precisa ser objetivo e construído com clareza, a fim de que o cientista seja imparcial na interpretação dos resultados, sem deixar que suas emoções e experiências anteriores interfiram no momento das análises dos dados coletados e observados.

Outra característica básica do método é que todos os caminhos precisam ser documentados, tanto os dados quanto os procedimentos, para que outros cientistas possam analisar e reproduzir ou não o procedimento. Isso também permite que se utilizem métodos estatísticos, para que se possa verificar a confiabilidade dos resultados, e métodos qualitativos, que preencherão as lacunas deixadas pela apresentação de dados quantitativos e darão um suporte maior ao pesquisador, para que ele possa chegar a conclusões, mesmo que provisórias (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para Severino (2002), o método agrega ao pesquisador ações devidamente organizadas para se chegar a objetivos previamente estipulados.

Neste sentido, o autor ressalta a importância do método para a pesquisa, pois garante ao pesquisador raciocínios significativos a partir de algo concreto, assim como o encadeamento de conceitos.

3.1 Tipo da Pesquisa

A pesquisa é do tipo descritiva, utilizando recursos de análise documental e pesquisa de campo.

Conforme Richardson (2008, p. 71):

[...] o estudo descritivo pode abordar aspectos amplos de uma sociedade, como, por exemplo, descrição da população economicamente ativa, do emprego de rendimentos e consumo, do efetivo de mão de obra; levantamento da opinião e atitudes da população acerca de determinada situação [...].

Assim, a pesquisa descritiva proporciona ao pesquisador conhecimentos mais abrangentes e mensuráveis das características de funcionamento do SOME e de que forma ele contribui para o desenvolvimento educacional do município.

Os dados documentais referem-se às comparações entre o ensino regular e o SOME nos anos de 2006, 2007 e 2008, e são apresentados de forma quantitativa.

Para Prestes (2003), a pesquisa documental dá, ao pesquisador, a uma gama de material secundário que servirá para futuras análises.

A pesquisa documental foi realizada no sentido de garantir informações preliminares ao pesquisador sobre a origem, o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino, a localização do município a ser estudado, o endereço das escolas em que funciona o programa, ou seja, dados que auxiliaram no momento de coleta de informações.

Para avançar nas discussões sobre a temática, foram consultados documentos na Secretaria de Educação – SEDUC, além de *sites*, como o do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças - SEPOF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, Federação das Associações de Municípios do Estado do Pará – FAMEPM, que deram suporte às discussões.

A pesquisa de campo é de natureza qualitativa, e os dados foram tratados por categorias resultantes da análise de conteúdo.

Para Lakatos e Marconi (2007, p. 188), “[...] pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta”.

Assim, entende-se que a pesquisa ampliou a possibilidade de se apontar possíveis contribuições do SOME para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba.

3.2 Local da Pesquisa

O município de Abaetetuba Pará está localizado na Mesorregião do nordeste paraense e pertence à microrregião de Cametá (Ver Figura 2). Possui, em média, 139.819 habitantes. Atividades econômicas predominantes no município: comércio e serviços IBGE (2009).

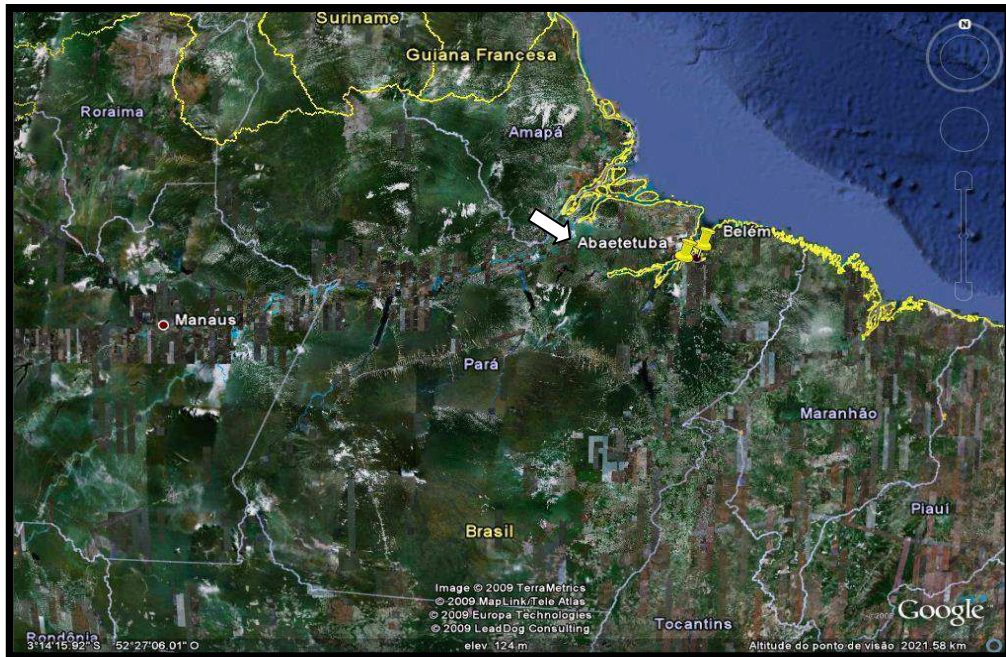


Figura 2 – Localização do Município de Abaetetuba
Fonte: Google Earth - 2007

3.3 População e Amostra

A população é composta por 196 sujeitos de 04 escolas na região das ilhas, nas localidades de Rio Guajará de Bejo, Rio Xingu, Rio da Prata e Rio Urubueua, sendo 04 Gestores, 15 professores, 177 alunos.

A amostra é do tipo não probabilístico com critério por acessibilidade, composta de 04 (quatro) gestores (100%), 13 (treze) professores (87%), 43 (quarenta e três) alunos (24,2%), totalizando 60 sujeitos.

Teixeira (2001) aponta que a escolha da população, como fator fundamental para que a análise tenha de fato relevância acadêmica, torna claro quem são os sujeitos-enfoque das análises e comparações.

A escolha dos sujeitos se deu em função de já se ter um olhar investigativo

sobre o programa. Por um lado, gestores e professores, e, por outro, alunos matriculados e freqüentadores do Ensino Médio SOME, com possibilidades de detectar se de fato o programa contribui para o desenvolvimento educacional no município em estudo.

Para Santos Filho (1998), a seleção dos sujeitos de pesquisa requer do pesquisador total conhecimento do lócus em que se pretende desenvolver o estudo, pois não basta escolher aleatoriamente os sujeitos; deve-se ter em mente quais as intenções da investigação científica.

3.4 Instrumentos

O instrumento desenvolvido pelo pesquisador foi a entrevista individual semiestruturada. Segundo Richardson (2008, p. 206), é transmitida de forma bilateral.

A realização de entrevistas semi-estruturadas justifica-se por ser um instrumento, segundo Fonseca (2007), que aprofunda o tema a partir de questões que surgem durante a comunicação entre entrevistador e entrevistado.

Entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre pessoas. A construção do roteiro de entrevista desta pesquisa baseia-se na intenção de relacionar as percepções, relatos e vivências dos entrevistados.

A informação qualitativa, segundo Marconi e Lakatos (2003), oferece aos pesquisadores possibilidades de identificar categorias de respostas a respeito dos temas a serem analisados. Assim, acredita-se que os dados qualitativos tornaram-se necessários para subsidiar as análises da temática pesquisada.

O roteiro de entrevista consta de cinco questões abertas, sendo quatro comuns a todos os sujeitos e uma questão diferenciada. Para os gestores há cinco questões abertas que abordam a importância do SOME, as dificuldades de gerenciamento, avaliação do processo de formação, as mudanças ocorridas a partir da implantação do programa e contribuição para a inserção no mercado de trabalho, conforme apêndice A.

O roteiro de entrevista para professores contém cinco questões abertas que abordam as dificuldades no exercício da docência no SOME e as quatro questões comuns aos gestores, conforme apêndice B.

Roteiro de entrevista para alunos, com cinco questões abertas que abordam qual a razão de optar pelo SOME, e as outras quatro questões são comuns aos gestores e professores, conforme apêndice C.

3.5 Procedimento para Coleta de Dados

Primeiramente, a solicitação de permissão do Conselho de Ética da Universidade de Taubaté – UNITAU para desenvolver a pesquisa com humanos no município de Abaetetuba. O processo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o nº **381/09**.

Após o recebimento do consentimento do Conselho de Ética, foi realizada a primeira visita à escola sede do programa SOME no município, para fazer o primeiro contato com a coordenação e tomar conhecimento sobre o funcionamento do programa. Houve a apresentação do projeto a ser desenvolvido. Em seguida, de comum acordo (coordenação e pesquisador), foram selecionadas quatro localidades da região das ilhas onde funciona o SOME, para ser desenvolvida a pesquisa. Essas localidades por serem próximas uma das outras, tornaram o acesso menos difícil.

Na segunda etapa, já nas localidades, realizou-se uma reunião com gestores, professores e alunos, para expor os objetivos da pesquisa, ressaltando a importância da participação de cada um no processo. Em seguida, os sujeitos foram convidados a participar das entrevistas individualmente. Foi apresentada a Carta de Informação ao Sujeito da Pesquisa, documento que assegura o sigilo das informações, e o Termo de Consentimento.

As entrevistas com os gestores, professores e alunos do SOME foram realizadas em local e horário acordados entre o pesquisador e pesquisado, nas localidades que ficam no entorno do município de Abaetetuba, objetivando saber o que eles pensavam sobre o SOME.

As entrevistas foram gravadas em áudio, mediante autorização do entrevistado. Nos casos em que o entrevistado não autorizou a gravação, a pesquisadora anotou suas respostas. Todas as entrevistas efetivadas foram

transcritas na íntegra, para se extrair as informações que foram utilizadas nas análises qualitativas. Posteriormente, o material em áudio ou manuscrito foi eliminado. Foi obedecido o critério de não identificação dos entrevistados, conforme prevê o Termo de Consentimento aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté.

Objetivou-se, com a entrevista, a obtenção de dados qualitativos que possibilitassem a análise das percepções dos gestores, professores e alunos sobre a importância do SOME e o processo de formação do Ensino Médio para o desenvolvimento educacional do município.

Foi realizada uma análise de conteúdos que, segundo Minayo (1994), garante ao pesquisador condições de identificar características intrínsecas nas falas do entrevistado e proporciona maior aproximação do problema da pesquisa.

A análise de conteúdo torna-se relevante nesta pesquisa, pois proporciona interpretações sobre informações dos gestores, professores e alunos do SOME, cabendo ao pesquisador tratar os conteúdos das informações de forma fidedigna, visando alcançar entendimentos sobre os assuntos abordados e posterior análise.

3.6 Procedimento para Análise de Dados

As entrevistas foram transcritas no programa Word. Após a leitura flutuante e com base nas questões formuladas, foram criadas as categorias de respostas. São apresentadas, no capítulo de resultados, as categorias e as falas mais representativas de cada uma.

Flic (2004) entende que, nesse momento, o pesquisador deve ter a capacidade de compreender os temas e contextos descritos pelos autores. Neste sentido, pode-se afirmar que a análise de conteúdo expressa opiniões e saberes a partir de reflexões constantes sobre os posicionamentos de seus autores.

A análise de conteúdo torna-se relevante nesta pesquisa, por proporcionar interpretações sobre informações dos gestores, professores e alunos do SOME, possibilitando ao pesquisador tratar os conteúdos das informações de forma complexa, visando alcançar entendimentos sobre os assuntos e posterior análise.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo analisou de que forma o SOME contribuiu para o desenvolvimento educacional do município, assim como comparou a representatividade de matrículas do Ensino Médio SOME com a do Ensino Médio Regular em 2006, 2007 e 2008, anos em que a oferta do Ensino Médio foi ampliada significativamente, visando garantir o acesso da população residente na região, que apresenta dificuldades de locomoção aos centros urbanos.

Os dados foram sistematizados em duas etapas: quantitativa e qualitativa. A etapa quantitativa sistematiza os dados do Sistema Modular de Ensino com base nos documentos fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado e em *sites* governamentais. Baseados nestes dados, foram elaboradas tabelas comparativas de matrículas entre o Ensino Médio regular e Ensino Médio SOME, por séries e permanência no programa.

Na etapa qualitativa, foram entrevistados 04 gestores, 13 professores e 43 alunos. As entrevistas foram semiestruturadas, conforme apêndices A, B e C. Os dados foram categorizados por meio de análise de conteúdo.

Apresentam-se a seguir os resultados da pesquisa quantitativa e qualitativa.

4.1 Dados Quantitativos

Segundo Flick (2004), os dados quantitativos possibilitam ao pesquisador compreender algumas características essenciais dos sujeitos e, ao mesmo tempo lhe oferecem condições de analisar esses resultados a partir de comparações com outras amostras e situações.

Neste item apresentam-se os dados quantitativos, com a representação do SOME no município de Abaetetuba, estabelecida pela organização das tabelas e figuras a seguir.

A Tabela 2 apresenta a comparação entre número de matrículas do Ensino Médio Regular e o número de matrículas do Ensino Médio SOME nos anos de 2006, 2007, 2008.

Tabela 2. Matrícula do Ensino Médio Regular e SOME

ANO	MATRÍCULAS	
	REGULAR	SOME
2006	6499	679
2007	6503	799
2008	6817	1006

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Pará

A Figura 3 apresenta a comparação entre o número de matrículas do Ensino Médio Regular e o número de matrículas do Ensino Médio SOME nos anos de 2006, 2007, 2008.

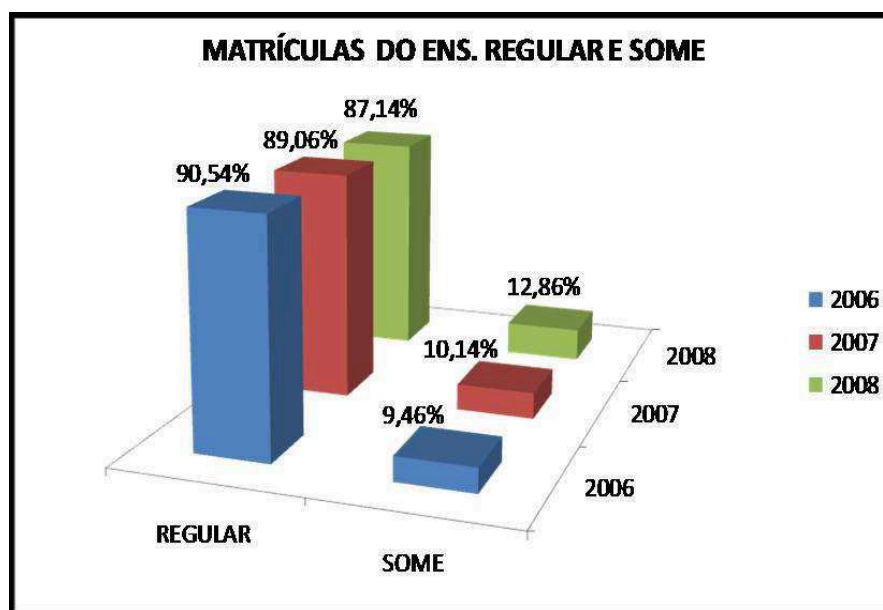


Figura 3. Comparativo de matrículas do Ensino Médio Regular e SOME

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados obtidos pela SEDUC

A Tabela 2 e a Figura 3 demonstram dados quantitativos. O número total de estudantes matriculados no Ensino Médio Regular é de 6.499 (90,54%), e no Ensino Médio SOME, de 679 (9,46%), no ano de 2006. Em 2007, 6.503 (89,6%) alunos no

Ensino Médio Regular e 799 (10,14%) no Ensino Médio SOME. No ano de 2008, 6.917 (87,14%) alunos foram matriculados no Ensino Médio Regular e 1006 (12,86%) foram matriculados no Ensino Médio SOME. Portanto, apesar de o número de matrículas do Ensino Médio Regular ser maior, observa-se o crescente ingresso dos discentes no SOME no período de 2006 a 2008, o que caracteriza um crescimento considerável na matrícula do SOME.

Os dados demonstram crescimento da escolarização na zona rural por meio do SOME, haja vista num passado não distante a sociedade pensava do mesmo modo descrito por Garcia (2006 p. 133), “a escola era entendida como um lugar privilegiado de acesso ao conhecimento. Hoje, a escola é vista como espaço educativo que existe na sociedade, que sempre existiu, mas que nunca foi tão claramente percebido”. Uma boa formação geral, isto é, amplos e profundos conhecimentos sobre o mundo, a natureza e a sociedade, pode contribuir para a inserção num mundo de trabalho instável, mutante e complexo.

Assim são construídas diferentes visões a respeito do sentido que pode ser dado à educação, na sociedade: educação como redenção da sociedade, educação como reprodução da sociedade e educação como uma mediação na transformação da sociedade (SAVIANI, 1983).

Na Tabela 3, destacam-se as matrículas inicial e final do 1º ano do Ensino Médio SOME nos anos de 2006, 2007, 2008.

Tabela 3. Matrícula do SOME – Abaetetuba (1º ANO)

MATRÍCULA	2006	2007	2008
INICIAL	280	374	499
FINAL	242	336	453
%	86	90	91

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Pará

Partindo desses dados, percebe-se que a matrícula inicial, no 1º ano do Ensino Médio SOME, nos anos de 2006, 2007 e 2008, foi crescente, porém a

matrícula final em todos os anos apresentou um número regressivo, em média de 11% do total das matrículas. Conforme os dados evidenciam-se a evasão escolar.

A Tabela 4 demonstra a matrícula inicial e final do 2º Ano do Ensino Médio SOME nos anos de 2006, 2007, 2008.

Tabela 4. Matrícula do SOME – Abaetetuba (2º ANO)

MATRÍCULA	2006	2007	2008
INICIAL	225	219	309
FINAL	205	203	280
%	91	93	91

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Pará

Na Tabela 4 é possível verificar que a matrícula inicial do 2º ano do Ensino Médio SOME no ano de 2007 apresenta o número de matrícula reduzido em relação ao ano de 2006, obtendo uma evolução no ano de 2008, porém o percentual de permanência manteve-se quase que estável, em média, 92%.

Na Tabela 5, apresenta-se a matrícula inicial e final do 3º Ano do Ensino Médio SOME nos anos de 2006, 2007, 2008.

Tabela 5. Matrícula do SOME – Abaetetuba (3º ANO)

MATRÍCULA	2006	2007	2008
INICIAL	174	206	198
FINAL	162	194	193
%	93	94	97

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Pará

Observa-se, na Tabela 5, que na matrícula inicial do 3º ano do Ensino Médio SOME no ano de 2007 houve uma evolução em relação ao ano de 2006, o que não aconteceu em 2008, todavia o percentual de permanência desse ano foi o mais alto, com cerca de 100% de alunos.

A Figura 4 demonstra o número de alunos desistentes no 1º ano, 2º ano e 3º ano em 2006, 2007, 2008.

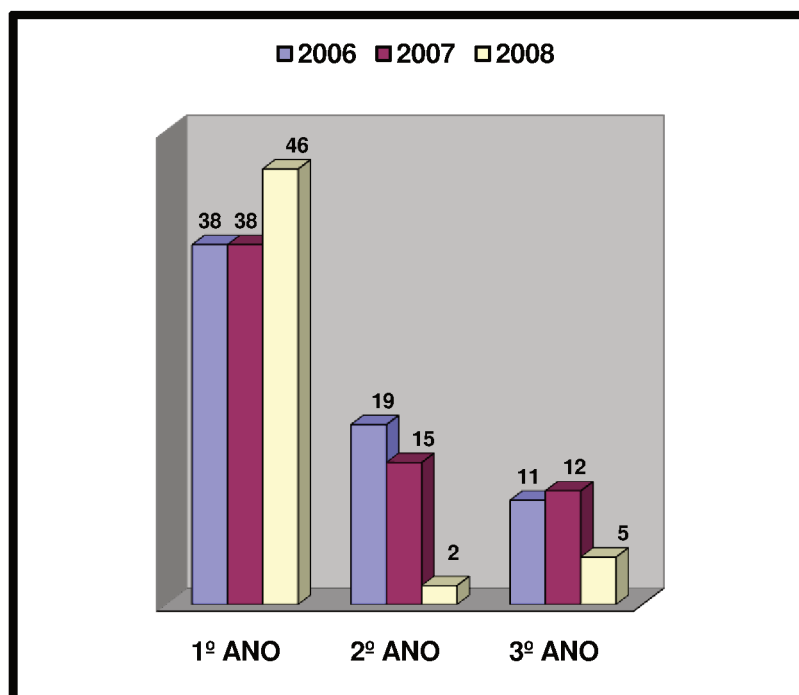


Figura 4 – Alunos Desistentes (1º, 2º, 3º ANO)

A Figura 4 apresenta os números de alunos desistentes no 1º ano do Ensino Médio SOME em 2006 e 2007, que foram iguais, tendo um crescimento em 2008. No 2º ano, verifica-se que houve diminuição de alunos desistentes, e que 2007 superou 2006, assim como 2008 superou 2006 e 2007. No 3º ano, percebe-se uma variação: no ano de 2008 o número de desistentes é cerca de 50% menor do que em 2007 e 2006.

Vale ressaltar que a cada ano o número de desistentes diminuiu, o que vem corroborar o que afirma Libâneo (1994, p. 3): “Através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos [...]. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores [...]”.

A Figura 5 apresenta o número de alunos do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Médio Some aprovados nos anos de 2006, 2007, 2008.

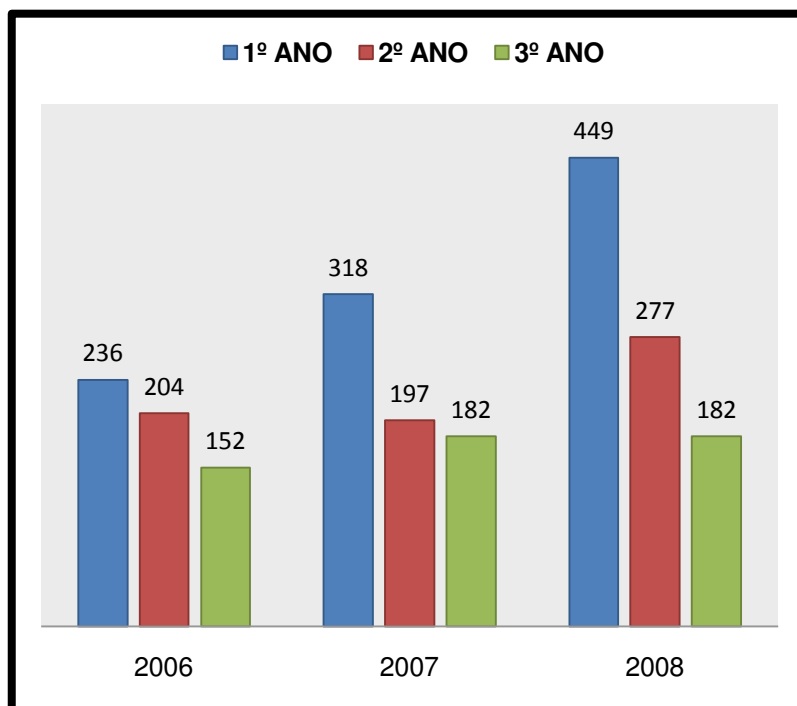


Figura 5 – Alunos Aprovados (1º, 2º, 3º ANO)

Observa-se, na Figura 5, que no 1º ano do Ensino Médio SOME, nos anos de 2006, 2007 e 2008, houve aprovação crescente dos alunos. No 2º ano, em 2006 e 2007, percebe-se que houve uma redução de aprovação, voltando a crescer em 2008. No 3º ano, percebe-se que diminuiu o número de alunos aprovados nos anos de 2006, 2007 e 2008, em relação ao 1º e 2º ano; o percentual de aprovação foi o mais alto em relação aos mesmos anos, cerca de 90%. Ficou evidente que é inconstante o número de alunos aprovados.

Tais constatações vão ao encontro do pensamento de Freire (1996), pois incentivava as práticas que possibilitavam aos alunos construir seu próprio entendimento e compreensão de mundo, não aceitando a passividade e a apatia, na sala de aula. Segundo o autor, o professor deve ter boa comunicação, comprometimento profissional e, acima de tudo, adotar a prática reflexiva para nortear suas ações.

Na Figura 6, demonstra-se o número de alunos reprovados no 1º, 2º, 3º anos do Ensino Médio SOME em 2006, 2007, 2008.

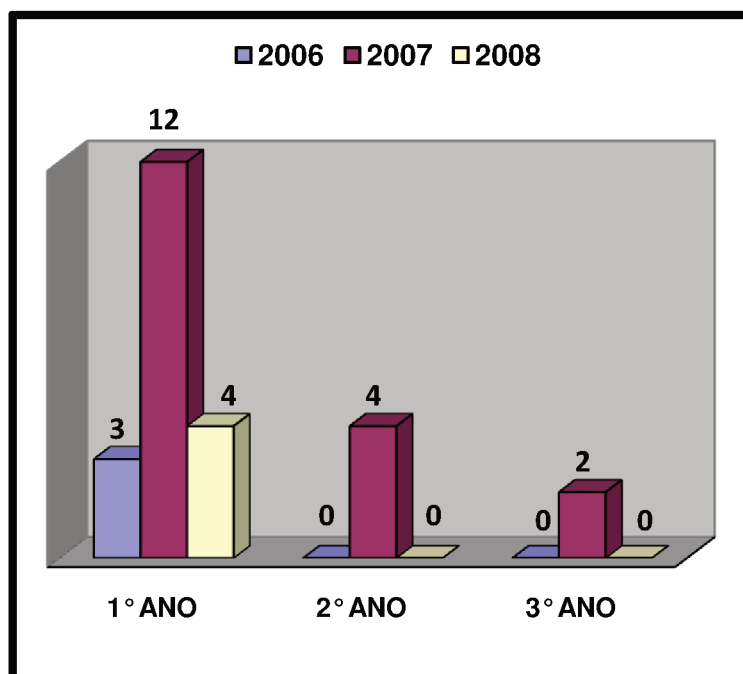


Figura 6 – Alunos Reprovados (1º, 2º, 3º ANO)

Conforme demonstra a Figura 6, observa-se que, em geral, no 1º, 2º e 3º ano o percentual de reprovação é relativamente baixo, cerca de 2%, apesar de os percentuais de desistência chegar até 10% em média em todos os anos. Estranhamente, observa-se que os percentuais de reprovação do ano de 2007, em todas as séries, destoam dos demais, aumentando esse índice para cerca de 10%.

Pelo exposto, Libâneo (2006) afirma que cabe ao docente a responsabilidade de organizar a estrutura educacional e ser o grande mediador das ações que norteiam a escola. Não se deve atribuir ao docente a responsabilidade da mudança propriamente dita, mas deve-se entender que o educador é um dos responsáveis para que se garanta uma educação de qualidade.

No entanto, não se quer dizer que o professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, mas deve assumir a responsabilidade de apontar caminhos e mediar às formas para os alunos buscarem seus conhecimentos. Isso foi percebido na fala dos alunos entrevistados, que exaltam essas qualidades nos professores do SOME.

A Figura 7 demonstra o número de alunos retidos no 1º, 2º, 3º ano do Ensino Médio SOME, nos anos de 2006, 2007 e 2008.

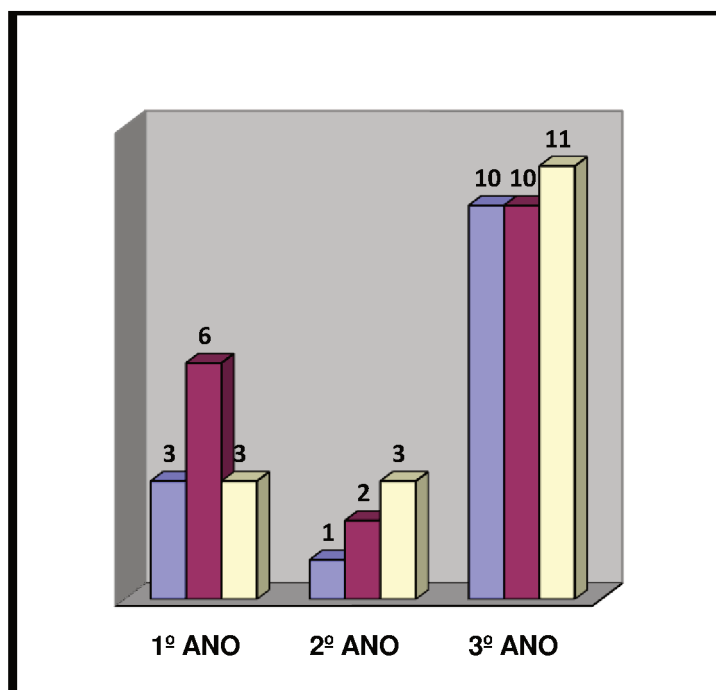


Figura 7 – Alunos Retidos (1º, 2º e 3º ANO)

Os dados quantitativos demonstram que, no 1º ano do Ensino Médio SOME, destaca-se o ano de 2007 com número de alunos retidos superior aos encontrados em 2006 e 2008, um percentual de aumento de 300%. No 2º ano verifica-se que, ao longo dos anos de 2006, 2007 e 2008, houve aumento constante de cerca de 100% entre os anos anteriores. No 3º ano, houve igualdade nos anos de 2006 e 2007, com um pequeno aumento de cerca de 20% no ano de 2008.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases Nacional LDBEN 9.394/96, o aluno tem possibilidade de avanço nas séries, ficando retido somente nas matérias em que não conseguiu a pontuação mínima exigida.

No entanto, os alunos retidos no 3º ano não podem avançar, pois, conforme a referida Lei não podem mudar de nível de ensino sem concluir todas as matérias; então, cursam somente as disciplinas em que ficaram retidos, que só podem ser três em cada série.

4.2 Dados Qualitativos

Nesta etapa da pesquisa, buscou-se compreender de que forma o SOME contribuiu para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba. Os dados obtidos r

Conforme Flick (2005), a pesquisa qualitativa assume, na atualidade, uma proposta de assegurar informações concretas sobre os discursos, vivências e experiências dos indivíduos que, devido à mudança social acelerada, produzem novos contextos e cenários sobre os quais as pesquisas quantitativas não garantem dados suficientes para compreender os fenômenos observados.

Neste sentido, a pesquisa quantitativa/qualitativa complementa-se em diferentes níveis; existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e outros, por meio de metodologia qualitativa (RICHARDSON, 2008).

A seguir são identificadas as perguntas e respostas dos Gestores, Professores e Alunos pertencentes ao SOME, representados na Figura 8.

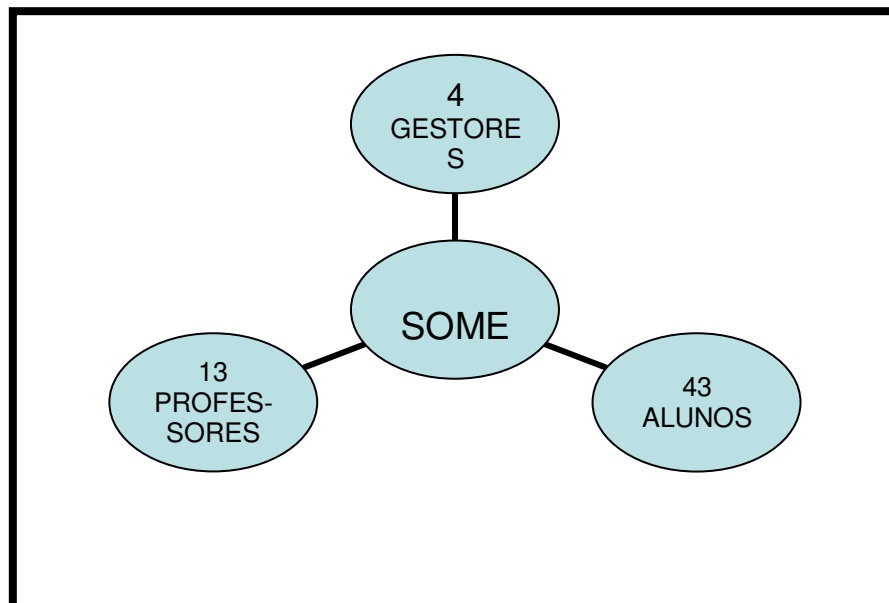


Figura 8. Sujeitos da Pesquisa

A pergunta de número 1 é comum aos três sujeitos da pesquisa (gestor, professor, aluno).

1ª Qual a importância do programa SOME para o desenvolvimento do Ensino Médio no município de Abaetetuba?

SUJEITO 1 Gestor: Um grande avanço na educação do município, principalmente para as Ilhas de Abaetetuba, que antes não contava com o Ensino Médio. Desta forma, trouxe esperança de uma vida mais estruturada e hoje se torna possível os nossos alunos sonharem com uma nova perspectiva de vida, tendo possibilidade de ter mais conhecimento como cidadão, seus direitos, seus deveres, porque aqui as pessoas ficam isoladas na ilha, sem acesso ao conhecimento, e o SOME veio contribuir neste sentido, pois não precisam se deslocar da sua localidade até a sede do município para estudar.

SUJEITO 2 Professor: Ele tem uma grande importância porque traz oportunidade para os alunos que não podem e não têm como cursar o Ensino Médio na cidade, abrindo caminhos para obterem ingresso no mercado de trabalho. Assim como, o SOME proporciona os ensinamentos para serem cidadãos, adquirindo conhecimentos de cidadania, e reivindicarem o direito de adquirir condições melhor de vida pessoal e profissional.

SUJEITO 3 Aluno: O SOME ampliou as possibilidades daqueles alunos que vivem nos municípios ribeirinhos, onde a locomoção para Abaetetuba é feita com certa dificuldade e, por sua vez, querem concluir o nível médio; além do que, estudar no SOME significa não deixar a família de lado, pois dedicamos certa parte do tempo para o estudo, trabalho e família. Com ele podemos entrar na universidade e assim sonharmos com um emprego digno.

As respostas dos gestores, professores e alunos foram semelhantes, o que gerou a categoria A, representada na Figura 9.

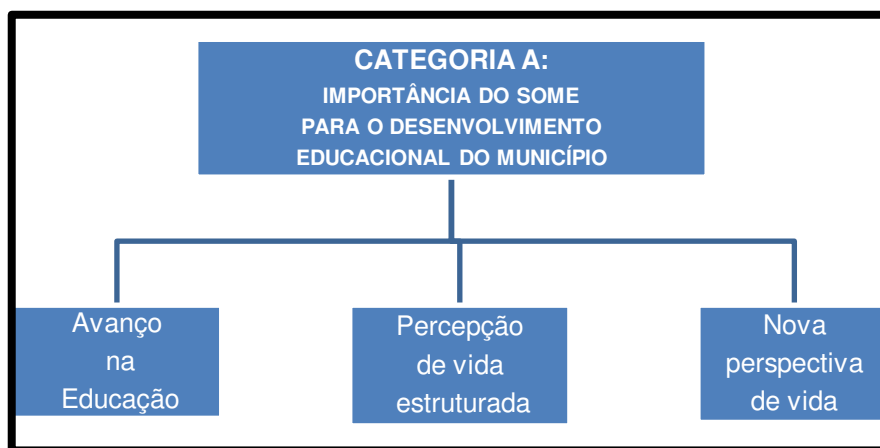


Figura 9 – AC/ Pergunta 1/ Categoria A – Gestores, Professores e alunos

A Figura 9 sintetiza as principais expressões dos gestores, professores e alunos sobre a importância do SOME para o desenvolvimento educacional do município.

Com base nos ideais de uma escola aberta a todos, houve, no estado do Pará, o aumento de políticas de acesso à escola em todos os níveis. Essa preocupação, segundo Frigotto (1998), pode ser explicada pelas exigências internacionais do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e, principalmente, do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Essas instituições fecham, em suas agendas com o Brasil, algumas exigências que o país deve seguir para garantir financiamentos.

A questão a seguir é direcionada, especificamente ao gestor.

2ª – Existem dificuldades no gerenciamento do programa SOME no município? Quais?

SUJEITO 1 Gestor: Existem muitas. Temos algumas dificuldades, tais como: os espaços físicos inadequados, tanto para os alunos como para os professores; não temos o suporte necessário para gerir esse programa como deveria, pela

importância e pela valorização que ele tem aqui, pois as autoridades deveriam dar mais atenção; dificuldades de materiais e recursos didáticos que são fornecidos para os nossos alunos para que tenham um bom ensino e aprendizado de qualidade; a questão burocrática na formalização da documentação da matrícula, assim como da conclusão do SOME, que só é efetivada pela sede em Abaetetuba, tudo é resolvido por lá, o gestor tem que se deslocar de barco quase todos os dias para resolver qualquer problema. O SOME é implantado na localidade e é esquecido pela Secretaria de Educação, que só manda o professor e nada mais, não temos o suporte necessário para gerir esse programa como deveria, pela importância e pela valorização que ele tem aqui. As autoridades deveriam dar mais atenção. Não temos um local apropriado para trabalhar, as aulas são desenvolvidas em um barracão em estado precário, com divisórias de compensado para separar as turmas.

A Figura 10 demonstra as condições das Escolas do SOME nas Ilhas.



Figura 10. Escola (barracão) das ilhas de Abaetetuba – PA

Os professores têm que falar com cuidado para não atrapalhar a aula do outro, e às vezes não tem carteira para todos os alunos, não tem material didático. Tudo isso causa uma angústia para fazer um trabalho de qualidade.

As respostas dos gestores geraram a categoria B representada na Figura 11.

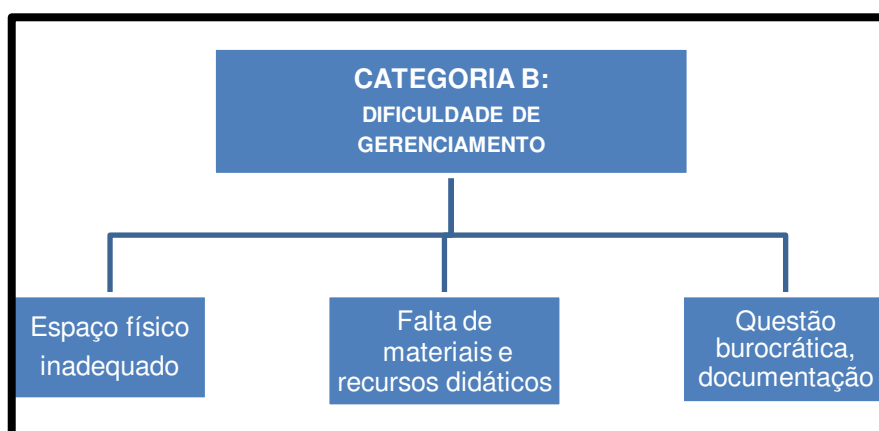


Figura 11 – AC/ pergunta 2/ categoria B - gestores

Nesta categoria estão representadas as respostas dos gestores sobre a dificuldade de gerenciamento do SOME, em virtude de não se ter espaço adequado para trabalhar, assim como materiais de expediente e didático. Outra dificuldade é ter que se deslocar para a sede, que fica no município de Abaetetuba, quase todos os dias, para resolver problemas de documentação de aluno.

As determinações contidas no artigo 25 da LDB 9.394/96 abordam que será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançarem a relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

No entanto, verifica-se que, neste contexto, a lei é muito vaga, especificamente sobre a responsabilidade por alcançar “[...] as condições materiais do estabelecimento” de ensino, condições essas que são fundamentais para melhorar a qualidade do ensino.

A questão a seguir é direcionada, especificamente ao professor.

2ª – Existem dificuldades no exercício da docência no programa SOME? Quais?

SUJEITO 2 Professor: Sim. O SOME é desenvolvido com muita dificuldade. Aqui tem a questão da infraestrutura. Nós não temos uma estrutura básica, como nas

outras escolas, porque não temos sala de aula efetivamente, as salas são improvisadas com divisórias apenas em compensado, onde o fato de um professor estar falando intervém na aula do outro. Não temos carteiras suficientes para os alunos, onde alguns têm que assistir aula em pé, Não tem mesa para os professores trabalharem. Somente ainda com aquele quadro em giz, que prejudica nossa própria saúde. Os recursos são escassos, os que existem são sucateados e ineficientes. Nós, professores, temos que ser bem criativos com o que existe em mãos, para que os nossos alunos atinjam o nível de ensino e aprendizado necessário para o seu desenvolvimento socioeducacional.

Na Figura 12 observa-se as condições das salas de aula relatadas pelos sujeitos da pesquisa.



Figura 12- Sala de aula das escolas (barracões) das ilhas de Abaetetuba – PA

A moradia do professor é precária, sem infraestrutura alguma, para os próprios professores que vão para as localidades, as casas vem completamente vazias, algumas casas já as vezes caindo aos pedaços.

A casa do professor poderia ser um pouco mais equipada em termos de louça, material básico de uma casa. A gente chega, está faltando tudo, um fogão melhor, um recipiente para água, poderia ser um pouco mais equipada em termos de material básico de uma casa.

A Figura 13 demonstra as condições da moradia dos professores, relatadas pelos sujeitos da pesquisa.



Figura 13 - Moradia dos professores das ilhas de Abaetetuba – PA

Além dos aspectos mencionados pelos informantes quanto à moradia e condições de instalação, outro fator preponderante consiste também no transporte que dá acesso as localidades e na alimentação que pelo relato dos professores é muito precária.

As respostas dos professores entrevistados foram semelhantes, o que gerou a categoria C, representada na Figura 14.

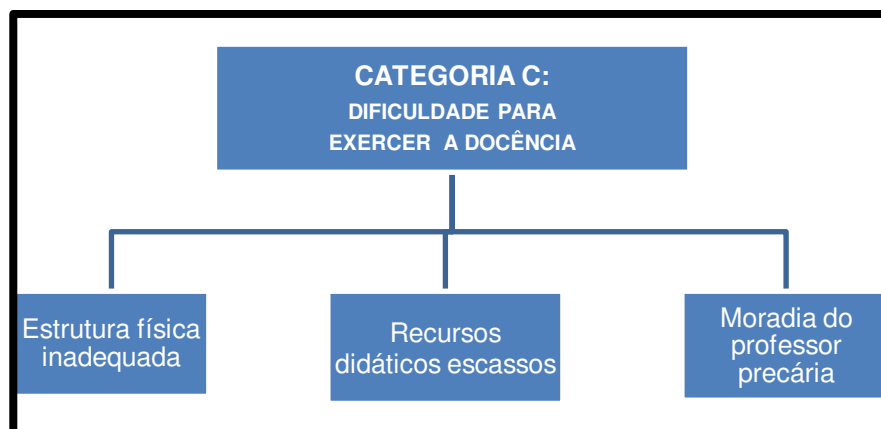


Figura 14 – pergunta 2/categoria C - professores

Nesta categoria, percebe-se que as respostas dos professores são semelhantes às respostas dos gestores sobre a estrutura física e materiais didáticos escassos, o que dificulta ministrar uma boa aula.

O recurso didático configura-se como um fator que auxilia sobremaneira o ato educativo. É representado por materiais concretos e/ou virtuais (HAYDT, 2001).

Os sujeitos da pesquisa consideraram que o material didático é um suporte relevante para o processo ensino e aprendizagem, como também para ilustrar a fala do professor.

A autora ressalta que o material didático deve estar em sintonia com os métodos escolhidos, a fim de que tenha utilidade para o processo ensino e aprendizagem.

A pergunta a seguir está direcionada somente ao aluno.

2ª – Qual a razão que o levou a optar pelo Ensino Médio SOME?

SUJEITO 3 Aluno: Não tinha outra opção. Não havia condições pra gente ir estudar em Abaetetuba, nem todo dia tinha dinheiro para pagar transporte (barco), o custo é muito alto, nem todo dia se tem dinheiro. A dificuldade de deslocamento é muito grande. O SOME veio até nós para nos ajudar a termos uma esperança de concluir o nosso Ensino Médio na localidade em que moramos, com custos mais baratos, mesmo usando o barco para chegar à escola.

Identificou-se que as respostas de todos os alunos entrevistados foram semelhantes, o que gerou a categoria D, representada na Figura 15.

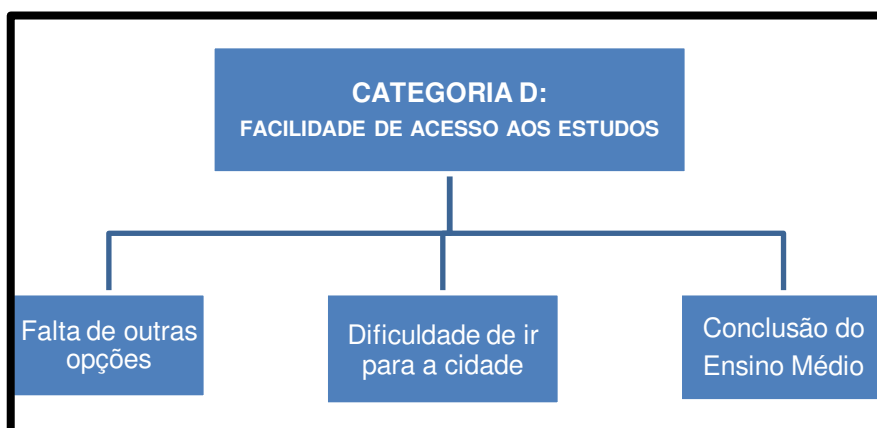


Figura 15 – AC/ pergunta 2/ categoria D – alunos

Nesta categoria os alunos apontam a falta de outras opções, assim como a dificuldade de deslocamento, porém consideram que o sistema lhes possibilita concluir o Ensino Médio na própria localidade, garantindo-lhes, portanto, um futuro estável.

Essas considerações apontadas pelos discentes, vão ao encontro do que diz Aranha (2006, p. 343), na sociedade dividida em classes, a posse dos instrumentos de sistematização do saber privilegia alguns poucos. “[...] se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber [...]”.

Em seguida a pergunta de número 3 é comum aos três sujeitos da pesquisa.

3ª – Como você avalia o processo de formação do Ensino Médio SOME, em relação ao ensino médio regular?

SUJEITO 1 Gestor: A grade curricular é a mesma, porém ministrada de forma diferente, por ser em módulo, e acho que o conteúdo é um pouco reduzido por causa das dificuldades de material didático para pesquisa. O tempo e a estrutura física também influenciam, mas vejo que os professores e alunos se esforçam pra superar essas dificuldades. Se existe diferença é tão pequena que não é percebida na aprendizagem dos alunos, já que eles têm interesse e valorizam qualquer conhecimento e buscam outros conhecimentos quando têm oportunidade, pois muitos de nossos alunos são aprovados nos vestibulares sem frequentar cursinhos, isso é gratificante pra nós.

SUJEITO 2 Professor: A única diferença que tem é que os alunos estudam em caráter modular, ou seja, quatro ou cinco disciplinas em processo de intensivo, tendo o mesmo conteúdo exigido no ensino regular. E os alunos do SOME têm certa carência em relação aos materiais didáticos, mas toda essa falta é superada pela vontade de vencer.

SUJEITO 3 Aluno: Existe certa diferença, pois no SOME os recursos didáticos são mais inferiores e sucateados, os professores trabalham com dificuldades e não temos um lugar digno para estudarmos. Outra situação que caracteriza um fator

negativo em relação ao ensino regular é uma carga horária intensa e cansativa. Mas, cada aluno tenta se esforçar para superar os obstáculos, e, com a ajuda dos professores, que são os nossos grandes estimuladores, juntamente com a nossa família, eles vibram com o nosso sucesso, tanto profissional como pessoal.

A seguir demonstram-se as respostas dos gestores, professores e alunos à pergunta de número 3, o que gerou a categoria E, identificada na Figura 16.

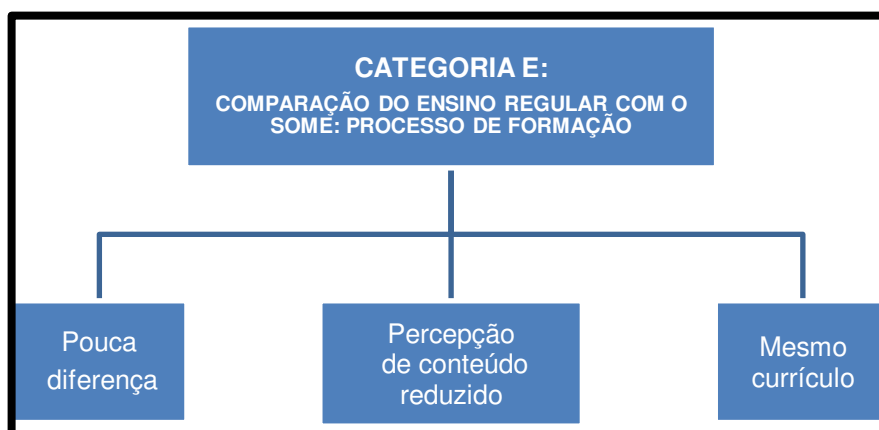


Figura 16 – AC/ pergunta 3/ categoria E – gestores, professores e alunos

Nesta categoria fica estabelecida a percepção dos gestores, professores e alunos sobre o processo de formação do ensino médio SOME e do ensino médio regular, que adotam a mesma proposta curricular. No entanto, os sujeitos entrevistados têm percepção de que os conteúdos são reduzidos em virtude do fator tempo, escassez de material didático, entre outros.

Na visão de Mello (2000), existe um equívoco a respeito da importância do conteúdo na prática docente. Para a autora, os conteúdos são importantes para se avaliar os conhecimentos de mundo dos educandos. Entretanto, o que não se pode conceber é que esses conteúdos estejam completamente desvinculados da realidade desses sujeitos.

A seguir apresenta-se a pergunta de número 4, comum aos três sujeitos da pesquisa.

4ª – Quais mudanças ocorreram na comunidade, a partir da implantação do SOME?

SUJEITO 1 Gestor: As mudanças são: os alunos continuam seus estudos e possuem uma perspectiva em ingressar na universidade, e de emprego; voltam para a sua localidade contribuindo com o crescimento socioeducacional. Dessa forma, ocorreram mudanças significativas, porque os jovens e adolescentes, até mesmo pais e mães, se interessaram em estudar para que pudessem mudar sua escolaridade, almejando até mesmo um melhor emprego na própria comunidade onde vive se tornando até mesmo um professor. Criando uma nova visão de vida e apostando na educação que antes eles não davam valor, tudo isso aconteceu com a chegada do SOME.

SUJEITO 2 Professor: Percebe-se a mudança das pessoas da comunidade, não só dos alunos, mas também da família deles, o comportamento, o modo de falar, de pensar perspectivas de mudança de vida através de um emprego, vontade de estudar mais visando melhoria de vida, houve um desenvolvimento educacional e social. As pessoas aprenderam a reivindicar seus direitos como cidadãos.

SUJEITO 3 Aluno: Muitas mudanças, pois. antes da chegada do SOME, muitos de nós procurávamos a pesca e também o casamento para preencher o nosso tempo. Hoje, com o SOME, a perspectiva de vida é a melhor, pois procuramos cursos profissionalizantes, para melhorar a nossa vida pessoal e profissional. Além do que, existem aqueles alunos que se fortaleceram e continuaram seus estudos e hoje estão na universidade. Todos nós começamos a entender o que é viver dignamente, orientados educacionalmente por professores maravilhosos que incentivam a nossa melhora social, cultural e econômica. Agora, atuamos de forma a incentivar todos aqueles que têm vontade de conseguir um emprego e querem crescer profissionalmente.

As respostas dos gestores, professores e alunos à pergunta de número 4 foram semelhantes, o que gerou a Categoria F, identificada na Figura 17.

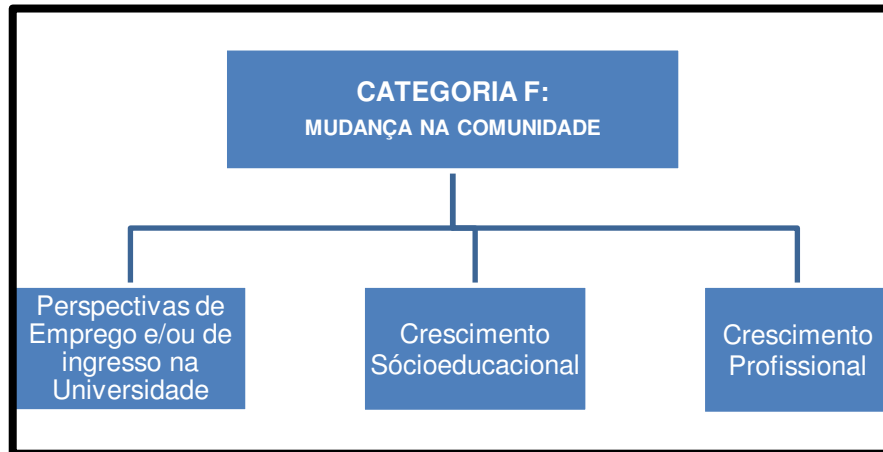


Figura 17 – AC/ pergunta 4/ categoria F – gestores, professores e alunos

Além de favorecer aos egressos um redimensionamento da vida pessoal, o SOME possibilitou significativas mudanças na vida profissional, e isso fica bastante claro nos discursos dos sujeitos entrevistados.

Ao se verificar os relatos dos sujeitos, observou-se que vão ao encontro das considerações de Filho e Ribeiro (2008, p. 171) ao elucidarem que vários estudos mostram que quanto maior a escolaridade aumenta o salário das pessoas, diminui a propensão ao crime, melhora a saúde e diminui a probabilidade de se ficar desempregado, entre outros fatores.

Apesar dos informantes enaltecerem o SOME na localidade, observou-se que a educação encontra-se distante da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, dadas as condições de precariedade desse programa nos espaços em referência, bem como a falta de interesse do poder público em gerir políticas educacionais que possam integrar de ponta a ponta o Brasil dentro dos diversos Brasis.

A seguir apresenta-se a pergunta de número 5 aos gestores, professores e alunos.

5ª – O programa SOME contribui para a inserção do aluno no mercado de trabalho? De que forma?

SUJEITO 1 Gestor: Contribui. Ofertando o Ensino Médio, que antes não tinha aqui, e não tinham esperança de emprego. A forma de como os nossos alunos está se preparando, hoje eles têm consciência de que o mínimo exigido para entrar no mercado de trabalho é o Ensino Médio, e o SOME trouxe essa possibilidade para o aluno. A entrada deles no mercado de trabalho motiva os outros a ingressar no SOME.

SUJEITO 2 Professor: Sim. Os alunos que finalizam os seus estudos por meio do SOME têm oportunidade de ir à busca de outros conhecimentos, conseguem ingressar em cursos técnicos, universidades e no mercado de trabalho. Portanto, os alunos têm outras opções de formação que lhes dê outra perspectiva em relação ao mercado de trabalho.

SUJEITO 3 Aluno: Sim. Pois, quando ingressamos no SOME, procuramos encontrar uma forma de finalizarmos o nosso nível médio e, assim, conseguirmos entrar no mercado de trabalho, que atualmente é mais rigoroso, já que existe a necessidade de estudarmos para concursos, ou até mesmo de ingressarmos nos cursos técnicos para melhorarmos de vida. Pois, para conseguirmos um emprego que pague o salário mínimo, é necessário termos o nível médio completo e, com a permanência do SOME nessas localidades de difícil acesso, é possível sonharmos com um emprego e com o melhoramento profissional.

Conforme as respostas dos informantes foi gerada a categoria G, que está representada na Figura 18.

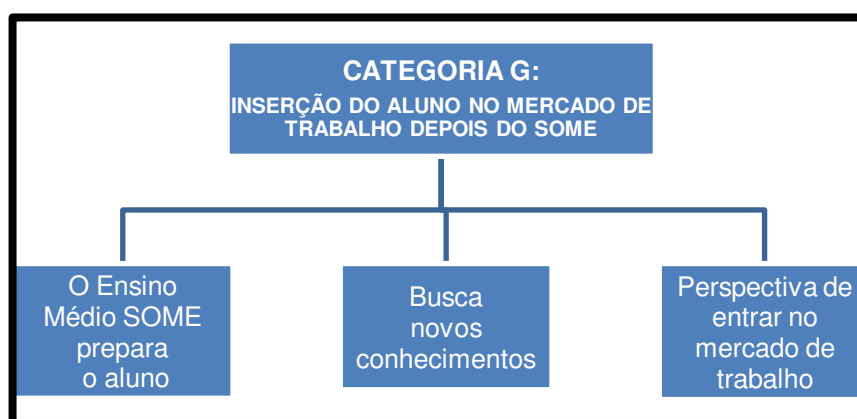


Figura 18 – AC/ pergunta 5/ categoria G – gestores, professores e alunos

Esta categoria aborda a fala dos gestores, professores e alunos. Percebe-se que as respostas caminham pela percepção de que a oferta do Ensino Médio por meio do SOME torna-se atrativo para grande parte da população, pelo fato de que nos municípios existem poucas oportunidades de emprego.

Diante das respostas dos entrevistados percebe-se que está de acordo com Arroyo (1998, p. 31), que diz que situar a relação escola-trabalho-formação do trabalhador no âmbito das relações sociais na escola e na produção significa ver a educação como prática social e cultural, como relação humana, como produção e reprodução consciente e intencional de um protótipo de ser humano e como ação-intervenção política e cultural que mexe com aspirações, valores, pensamentos, enfim, com sujeitos humanos que pensam e têm suas aspirações. São processos extremamente complexos, que exigem um olhar global.

A percepção de que o SOME é uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho leva os gestores, professores e alunos a apontarem essa atitude com grande relevância nos resultados.

Conforme Leite (2003), o mercado de trabalho está hipertrofiado e só poderão fazer parte desse novo contexto aqueles que apresentarem diferenciais que os tornem úteis a uma prática social. Nesse caso, a busca por mercado de trabalho é um grande atrativo em municípios que oferecem poucas oportunidades.

Os alunos apontam esse fato como uma perspectiva na sua trajetória pessoal, por isso buscam o aumento da escolaridade a fim de obterem oportunidade de exercer uma profissão em uma sociedade que exclui os menos favorecidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Secretaria de Educação do estado do Pará, por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, possibilitou a expansão do Ensino Médio para a zona rural de quase todos os municípios do estado. O SOME afirmou-se definitivamente como uma alternativa séria, coerente, e como um compromisso político-social do estado com as comunidades interioranas.

Essa etapa de ensino evoluiu no município de Abaetetuba principalmente nesse início de século, trazendo possibilidades de desenvolvimento da educação. É visível o crescimento das matrículas do ensino médio SOME, em relação ao ensino médio regular.

O SOME é um programa que conta com investimentos que vêm da parceria entre as esferas de governo estadual e municipal; Esses investimentos dão suporte ao funcionamento do programa nas localidades rurais que normalmente são muito carentes e com reduzida infraestrutura. O acesso a essas localidades, recortadas por rios é limitado. Restringe-se ao transporte fluvial, com pouca frequência, horários preestabelecidos, o que dificulta o acesso do professor ao local de trabalho.

As questões que merecem atenção dos governantes são as precárias condições de instalações dos professores nas localidades, assim como os locais onde o SOME funciona; as aulas são realizadas em barracões com divisórias em compensado, para dividir as turmas, os recursos didáticos e materiais são escassos, e os que existem são sucateados e ineficientes, o que limita as condições de o professor ministrar uma aula com qualidade.

No entanto, mesmo com todos esses entraves, percebeu-se o envolvimento, a motivação e o compromisso dos profissionais da educação em contribuir na formação dos educandos por meio do programa.

Os resultados da pesquisa apontam que o índice de matrícula do Ensino Médio Regular é maior em relação ao SOME. Isso se deve ao fato de o ensino modular ser ofertado nos lugares distantes dos centros urbanos, onde o número de habitantes é baixo; contudo, percebe-se elevado índice de crescimento nas matrículas do Ensino Médio Modular nos anos pesquisados, proporcionalmente ao número de habitantes, pois favorece a permanência do indivíduo na localidade.

Na visão do aluno, o SOME contribui para o desenvolvimento socioeducacional, justamente a partir do momento que ele inicia o nível médio,

possibilitando-lhe o aumento da escolaridade, o que significa uma porta de entrada para novas oportunidades, com chance para a inserção no mercado de trabalho. Embora não assegure um trabalho de qualidade, é um começo para buscar qualificação profissional.

Na percepção dos entrevistados o SOME trouxe mudanças significativas, tanto educacionais como sociais, mesmo sendo realizada em cenários de extrema desigualdade, justificam a grande relevância do SOME.

Os dados coletados com 04 (quatro) gestores, 13 (treze) professores e 43 (quarenta e três) alunos do SOME propiciaram reflexões relevantes para o estudo. Forneceram subsídios para se chegar à conclusão de que, nesse contexto de mudanças socioeconômicas, o SOME contribui para o desenvolvimento educacional do município de Abaetetuba, assim como proporcionou maiores entendimentos sobre a educação e o desenvolvimento regional, visando contribuir para a compreensão e discussão dessa temática no âmbito do contexto educacional na região.

Portanto, o conhecimento da situação é fator primordial para o desenvolvimento de intervenções contextualizadas, focadas em reais demandas, tendo em vista a promoção de uma educação de qualidade e de políticas culturais aceleradas e contínuas, que geram um volume de informações e conhecimentos importantes.

Desde sua implantação (1982), a área de atuação do SOME vem expandindo-se de forma acelerada, necessitando hoje de uma avaliação rigorosa e sistemática, a fim de garantir as condições estruturais necessárias.

Para isso, é de fundamental importância que o governo invista em políticas públicas para a educação, propiciando o aumento da escolaridade da população, sobretudo a qualidade do ensino, para levar o país ao desenvolvimento e propiciar oportunidades iguais para todos os cidadãos.

A reflexão sobre o Ensino Médio a partir do olhar sobre o SOME retrata o quanto a educação pública de qualidade ainda está distante da realidade brasileira, considerando-se que grande parte da população não tem acesso a um ensino que articule a preparação para o mundo do trabalho, o exercício da cidadania e a prática da convivência fraterna e solidária.

Os indicadores da educação pública brasileira expressam o quanto as classes populares dependem da escola financiada com recursos públicos. Não se tem

atendido satisfatoriamente as particularidades vivenciadas no mundo do trabalho, e, sem qualquer esperança de mudança do quadro, o resultado tem sido o fracasso escolar.

Observou-se que apesar dos informantes enaltecerem o SOME na localidade, a educação encontra-se distante da construção de uma sociedade mais justa e igualitária dada às condições de precariedade desse programa nos espaços em referência, bem como a falta de interesse do poder público em gerir políticas educacionais que possam integrar de ponta a ponta o Brasil dentro dos diversos Brasis.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com outras pesquisas voltadas para o SOME e constituir material teórico suficiente para embasamento de análises mais consistentes, em pesquisas realizadas em campo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. e GARCIA, R. L. (org). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ARANHA, M.L.A. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M.G. Trabalho, Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G. **Educação e Crise no Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: vozes, 1998.
- ARAÚJO, R. M. L *et al.* **Diagnóstico Preliminar sobre o Ensino Médio no Estado do Pará. Belém/Pa: SEDUC/DEMP**. 2008
- BAETA, Antonio de Souza. **Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL, L.D.B.N. **Lei nº 9.394/96**. 20 de dezembro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- CASTELO, Marcos da Silva. **Educação brasileira**. São Paulo: EDUSP, 1974.
- CASTRO, Claudio de Moura. **Educação Básica no Brasil: Construindo o País do Futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- CUNHA, Luis F. **Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- FLICK, U. Trad. Sandra Netz. **Uma Introdução à pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONSECA, R. **A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA LIDERANÇA POR LÍDERES E POTENCIAIS A LÍDERES**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté. São Paulo, 2007
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FRIGOTTO, G. **Educação e Crise no Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: vozes, 1998.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GERMANO, Antonio de Souza. **Educação e Poder**. São Paulo: Cortez, 1994.
- HAYDTH, R. C. C. **CURSO DE DIDÁTICA GERAL**. São Paulo: Ática, 2001.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Escolar**. São Paulo: Papirus, 2002.

IBGE. **Indicadores sociais, econômicos e educacionais do Pará**. Disponível no site www.ibge.com.br (capturado em 25/11/08).

LEITE, M. P. **TRABALHO E SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO**: mudanças produtivas e atores sociais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003

LIBÃNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos. Para que?** São Paulo: Cortez, 2003.

LISBOA, Marcos de Barros. **Educação Básica no Brasil**: Construindo o País do Futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas S/A, 2003.

MELLO, G. N de. **Formação de Professores**: O que trouxemos do século XX. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (org) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1996.

NUNES, Clarisse. **Ensino Médio – Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DPPA, 2002.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo: Educação e Transformação**: São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2003.

PRESTES, M. L. de M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**. São Paulo: Rêspel, 2003.

RAMOS, Marise N. **A Pedagogia da Competência**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa Social: métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANNI, Demerval. **Educação e Democracia**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

**APÊNDICE A – SISTEMA MODULAR DE ENSINO NO ESTADO DO PARÁ:
CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO
MUNICÍPIO DE ABAETETUBA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES

IDADE: _____ FORMAÇÃO _____ TEMPO DE ATUAÇÃO _____

- 1- Qual a importância do programa SOME para o desenvolvimento do ensino Médio no município de Abaetetuba?
- 2- Existem dificuldades no gerenciamento do programa SOME no município? Quais?
- 3- Como você avalia o processo de formação do programa SOME, em relação ao Ensino Médio regular?
- 4- Quais mudanças ocorreram na comunidade, a partir da implantação do programa SOME?
- 5- O programa SOME contribuiu para a inserção do aluno no mercado de trabalho?

**APÊNDICE B – SISTEMA MODULAR DE ENSINO NO ESTADO DO PARÁ:
CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO
MUNICÍPIO DE ABAETETUBA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

IDADE: _____ FORMAÇÃO _____ TEMPO DE ATUAÇÃO _____

- 1- Qual a importância do programa SOME para o desenvolvimento do Ensino Médio no município de Abaetetuba?
- 2- Existem dificuldades no exercício da docência no programa SOME? Quais?
- 3- Como você avalia o processo de formação do Ensino Médio SOME, em relação ao ensino médio regular?
- 4- Quais mudanças ocorreram na comunidade, a partir da implantação do SOME?
- 5- O programa SOME contribui para a inserção do aluno no mercado de trabalho? De que forma?

**APÊNDICE C – SISTEMA MODULAR DE ENSINO NO ESTADO DO PARÁ:
CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO
DE ABAETETUBA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS

IDADE: _____ ESCOLARIDADE _____ SÉRIE _____

- 1- Qual a importância do programa SOME para o desenvolvimento do Ensino Médio no município de Abaetetuba?
- 2- Qual a razão que o levou a optar pelo Ensino Médio SOME?
- 3- Como você avalia o processo de formação do Ensino Médio SOME, em relação ao Ensino Médio regular?
- 4- Quais mudanças ocorreram na sua comunidade, a partir da implantação do SOME?
- 5 - O programa SOME contribui para a inserção do aluno no mercado de trabalho? De que forma?

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**UNITAU**

PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cep@unitau.br

DECLARAÇÃO N° 394/09

Protocolo CEP/UNITAU n° 381/09 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *O sistema modular de ensino no estado do Pará: contribuições para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba.*

Pesquisador(a) Responsável: Aldeíse Gomes Queiroz

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **04/9/2009**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **aprovado**.

Taubaté, 05 de outubro de 2009

Prof. Robison Baroni

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

ANEXO B - CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA

Esta pesquisa está sendo realizada por Aldeíse Gomes Queiroz, aluna do Programa de Pós-Graduação, Mestrado de Gestão e Desenvolvimento Regional da UNITAU – Universidade de Taubaté. O tema da pesquisa é: “O SISTEMA MODULAR DE ENSINO NO ESTADO DO PARÁ: contribuições para o desenvolvimento educacional do município de Abaetetuba.”

Seu objetivo é descrever a contribuição do SOME para o desenvolvimento Educacional do município de Abaetetuba. Seguindo os preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa, não constando seu nome ou qualquer outro dado referente à sua pessoa que possa identificá-lo no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa, assim como se o sujeito da pesquisa for menor, o Termo de Consentimento deverá ser assinado pelos responsáveis. Assim, pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará em qualquer dano a sua pessoa.

Você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão de seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalidade ou prejuízo, quando assim o desejar.

Agradeço sua permissão, enfatizando que em muito contribui para a formação e para a construção de um conhecimento atual nesta área.

Belém, ____ de _____ de 2009.

Aldeíse Gomes Queiroz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, cédula de identidade nº: _____ sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa, e fica ele ciente de que todo o trabalho realizado constituirá informação confidencial, guardada por força de sigilo profissional.

Assinatura