

GT 26 - Educação do Campo**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, CURRÍCULO E TRABALHO PARA O ENSINO
MÉDIO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO
MODULAR DE ENSINO-SOME E SUA ATUAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-
BAIXO TOCANTINS/PA¹**

Gilmar Pereira da Silva (UFPA)

Oscar Ferreira Barros (UFPA)

Vandréia Braga Oliveira (UFPA)

Agência financiadora: CNPQ

1 APRESENTANDO O PROBLEMA, OBJETO E METODOLOGIA DA PESQUISA

O Ensino Médio no campo passou a fazer parte das pesquisas e investigações do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina-GEPECART- UFPA/ Cametá, a partir de 2011 quando realizamos a Pesquisa “Políticas de Formação, Currículo e Trabalho para a Juventude do Campo na Amazônia: construindo indicadores de qualidade para o Ensino Médio do campo, na microrregião de Cametá/Estado do Pará”, financiada pelo CNPQ, Edital Universal (2011-2013).

A pesquisa identificou as dificuldades e êxitos no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo professores, estudantes e gestores no cotidiano de suas atividades educacionais, como também o perfil da formação da juventude egressa diante da oferta de uma política para o Ensino Médio do Campo. Com os resultados desta investigação, o GEPECART obteve um diagnóstico das condições de trabalho, gestão, financiamento e infraestrutura escolar por que

¹Este artigo apresenta os resultados inéditos da pesquisa “Políticas de Formação, Currículo e Trabalho para a Juventude do Campo na Amazônia: Construindo Indicadores de Qualidade para o Ensino Médio do Campo, na Microrregião de Cametá/Estado do Pará”, realizada no biênio 2011-2013 e financiada pelo CNPQ.

passam professores, estudantes, gestores e coordenadores pedagógicos do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no município de Cametá-PA.

Diante de tal diagnóstico, a pesquisa a qual se voltou o GEPECART e que como consequência obteve os resultados aqui apresentados teve como problema a seguinte indagação: O SOME está estruturado para professores e alunos desenvolverem um ensino-aprendizagem com qualidade na microrregião de Cametá- PA?. Assim, obteve-se o seguinte objeto de pesquisa: verificar a atuação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na Microrregião de Cametá/Pará buscando identificar os êxitos e dificuldades da atuação dessa política na região.

Os procedimentos e técnicas metodológicas que orientaram a pesquisa sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino-SOME, aconteceu combinando dois momentos de investigação: a) pesquisa bibliográfica e documental; e b) pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica e documental se concretizou por meio de levantamento e estudo de textos, artigos, dissertações e teses, publicações em jornais, revistas, periódicos, internet e bibliotecas que versam sobre juventude, políticas curriculares e trabalho na Amazônia, como também buscou dados da realidade do Ensino Médio no Campo, e mais especificamente sobre Sistema de Organização Modular de Ensino, atentando para o que se refere às suas formas de implantação e manutenção dessa política no Pará e na Região Amazônica.

Na realização da pesquisa de campo, foram investigadas 5 (cinco) comunidades rurais do município de Cametá: Belos Prazeres, Vila do Carmo, Cuxipiarí, Juaba e Marinteua. Aplicou-se entrevistas semi-estruturadas com professores, estudantes, coordenadores e egressos do SOME e ainda foram aplicados questionários de perguntas objetivas aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio. Com a realização de visitas às escolas e turmas do sistema, foi possível investigar e acompanhar *in lócus* a prática educativa desenvolvida em sala de aula, assim como os desdobramentos dessa política no cotidiano escolar, o papel do currículo na seleção e aplicação de conhecimentos destinados à formação da juventude do campo, os recursos metodológicos e as condições infra-estruturais necessárias para a exequibilidade dessa política educacional, de modo a oportunizar a contextualização do ambiente onde se realiza a formação do jovem do campo.

É necessário destacar que o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME é uma política de educação de atendimento ao Ensino Médio do campo concebida na década de 1980 no Pará com implementação em 1982 em regiões e localidades da zona rural dos municípios paraenses. Entre as suas finalidades está ofertar e atendimento do ensino médio para “atingir localidades de difícil acesso ou com dificuldades estruturais por conta da sua

localização” (DEMP/SEDUC, 2008). Entretanto, em que pese à longevidade temporal da criação dessa política educacional e a sua abrangência geográfica, o SOME se apresenta como a única política de interiorização do Ensino Médio no Estado do Pará, firmando-se como necessária para garantir o acesso a esse nível de ensino, em face da pouca presença da oferta do ensino médio no campo, registrando uma formação que ocorre em estabelecimentos de ensino de pertencimento da rede pública municipal e também em sedes comunitárias das localidades rurais.

Além disso, professores e estudantes do SOME enfrentam um conjunto de dificuldades e êxitos que comprometem o processo de ensino-aprendizagem de professores e estudantes no cotidiano de suas atividades educacionais, entre as quais se apresentam com mais destaque a necessidade de valorizar e fortalecer o ensino médio nas próprias comunidades rurais, com a demanda urgente de construção de escolas públicas para suprir a carências de aulas em centros comunitários ou nas escolas municipais e da permanência de uma rede professores do ensino médio no campo nas próprias comunidades rurais.

Essas situações e questões são explicitadas neste artigo que vem pautar o Ensino Médio no Campo e o Sistema de Organização Modular de Ensino-SOME como uma das alternativas de política educacional para garantir o acesso ao ensino médio da juventude em escolarização que reside no campo no Estado do Pará, como também denunciar a *omissão* do poder público por melhorias dessa oferta de ensino nas comunidades rurais, haja vista que se mantém uma rede de ensino com oferta sob precárias condições.

2POLÍTICA FORMAÇÃO E TRABALHO PARA A JUVENTUDE E O ENSINO MÉDIO DO CAMPO NA AMAZÔNIA

Neste tópico nossas análises atingem a política de formação tendo como referências a educação dos jovens, sobretudo aqueles que terminaram o ensino fundamental e necessitam de acesso ao ensino médio. Combinaremos breves reflexões atinentes ao conceito de juventude e os dilemas que as pessoas nesta faixa etária enfrentam, no caso da Amazônia com agravantes significativos que são as precárias condições de vida e a falta de escolas que absorvam a todos nesta fase de sua formação.

O estudo que empreendemos nos dois últimos anos é um exemplo dessa fragilidade que tem as políticas para os jovens no Brasil. Neste caso em particular, o SOME, constatamos a precarização do trabalho, ausência de local adequado para o desenvolvimento dos estudos, problemas relacionados ao deslocamento (questões geográficas) tanto para os estudantes

quanto para os professores, problemas relacionados à definição curricular, entre outros que fragilizam o processo de formação dessa grande camada da população.

Outro elemento que consideramos central para se compreender o papel do ensino médio para a juventude diz respeito à ausência de definições clara sobre o que é o *ensino médio*, estando para as camadas mais abastadas da sociedade apenas como um momento de transição para o ensino superior – na maioria das vezes nem isso, pois em muitos casos, os cursos preparatórios para ingresso nas instituições de ensino superior passam a ser o momento dessa transição. Já para os filhos dos trabalhadores, em grande medida, esta fase do ensino passa ser terminal no que tange ao ensino escolar sem, contudo, apresentar objetivos claros para quem se destina. A reflexão de Kuenzer(2009, p. 42) referenda nossa reflexão quando a afirma que:

Em resumo, a efetiva democratização de um ensino médio que ao mesmo tempo prepare para inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementando nos níveis subsequentes paraa formação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica, tal como proposto nas finalidades expressas na legislação, exige condições materiais que não estão dadas para o caso brasileiro.

Como se pode ver, as constatações da autora nos permitem observar o dilema do ensino médio no país, ou seja, o escopo estrutural, físico financeiro e de infraestrutura no momento é inadequado para que se dê ao ensino médio o papel que lhe preconizou a legislação. Esta constatação já é drástica em se tratando das questões genéricas do país e se torna pior quando se pretende estudar, entender e garantir este nível de ensino para todos em condições de igualdade, muito mais para colocar em questão o drama da juventude do Norte Brasileiro.

Como se pôde constatar na pesquisa, estamos tratando aqui não é de qualquer política educacional, tão pouco de qualquer jovem, tratamos sim de jovens filhos de trabalhadores com limitação aos bens materiais e imateriais, entre eles a educação tendo quase sempre que entrar no mercado de trabalho de forma precária como destaca Frigotto (2004p. 181):

Os jovens que nos referimos nesta análise têm “rosto definido”. Pertencem a classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo ou na cidade, em regiões diversas e com particularidades sócio cultural e étnicas. Compõe esse universo seus milhões de crianças e jovens que têm inserção precoce no mundo do emprego ou subemprego. Inserção que não é sua escolha, mais uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil.

Foi com base nessas questões e ainda considerando na década 80o número de escola de ensino médio nos município do interior do estado, que os governos resolveram criar o Sistema Modular de Ensino, um projeto que visou primeiramente garantir o acesso ao ensino médio para as populaçõesdos municípios que não tinhamacesso a este nível de ensino. Após decorrentes trinta anos, boa parte das sedes dos municípios do estado do Pará passou a ter escolas de ensino médio, contudo não se conseguiu garanti-las às comunidades ribeirinhas e vilas distritais, fazendo com que houvesse “uma interiorização da interiorização” do ensino modular.

Essa realidade a princípio não se constitui em algo negativo, muito pelo contrário, pode se constituir em experiência interessante de educação escolar que tenta aproximar a escola do alunado, porém quando se trata da estrutura, do apoio pedagógico, das condições para que os professores desenvolvam suas atividades, nota-se o impacto de uma política de projeto embasada numa parceria com os governos municipais que quase sempre só ocorre de forma teórica, mas na prática a realidade dos espaços onde funcionam estas escolas em sua maioria são improvisadas carecendo de materiais didáticos.

Às vezes, até a lousa não apresenta condições para o professor ministrar sua aula, é digno de destaque também as más condições de moradias que são utilizadas pelos professores por se tratar de uma organização modular as aulas ocorrem em rodízio, o que no acordo de cooperação caberia aos governos municipais ceder residências para hospedar os professores, o que nem sempre ocorre e quando tem é precária.

Para além da realidade material, este tipo de ensino se apresentaconteudista, desprovido de uma articulação das questões propedêuticas e as ações articuladas aos saberes tácitos, experiências vividas pelos sujeitos, criando nos jovens em relação à escola um sentimento de “perda de tempo”. Na nossa perspectiva, faltam mediações entre políticas educacionais e financeiras que, na conformidade do ensino médio modular como este estar estruturado, parece difícil se realizar em relação à dinâmica do ensino médio no Brasil. Kuenzer(2009 p. 42) nos chama atenção afirmando que:

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

O que se detectou durante a realização da pesquisa é que os espaços onde ocorrem as aulas do sistema modular não são organizados de modo que crie uma identidade com os jovens que estão lá, pois são escolas de ensino fundamental, muitas delas também funcionando em locais improvisados (casa de família, barracões comunitários, salões de festas etc). Pelas informações oferecidas já se pode constatar a ausência de espaços para recreação, laboratórios e ainda na maioria deles a ausência de estruturas até para se projetar um slides, pois em muitos desses barracões não existem paredes e em alguns casos o professor tem que ministrar sua aula de “costa para o outro” no mesmo espaço, sem nenhuma divisória que lhes permitam manter a identidade de sua aula. As entrevistas com os professores, alunos e pais são emblemáticas para verificarmos o quão é singular essa modalidade de ensino no Estado:

O projeto que antigamente era projeto, ele foi feito com a parceria de um convênio com o Município e a maioria dos municípios engavetaram a participação deles, agente não tem nenhuma ajuda do governo, em relação ao nosso trabalho. Então isso são fatores que contribuem para que muitos de nossos colegas se sintam insatisfeitos e desmotivados para exercerem suas atividades. Mais é claro que agente não vai levar isso como desculpa [...]. Outro ponto importante que eu acho é agente não ter um corpo técnico que nos acompanhe, o professor do módulo é diretor, professor, supervisor, coordenador, psicólogo, porteiro ele é toda aquela estrutura que têm nas escolas regulares [...], nós somos abandonados! Não recebemos apoio nenhum do Estado, há não ser empregatício (Professora F. da comunidade Belos Prazeres).

A fala da professora da comunidade de Belos prazeres nos cede a dimensão do nível de improvisado que existe no processo de ensino modular, que vão desde os espaços onde as aulas são ministradas (espaços inadequados para o processo de ensino aprendizagem e limitados para a convivência da juventude), até a ausência de gestão dos espaços e do próprio processo pedagógico, uma vez que não é previsto no projeto quadro de funcionários para atuar na escola, dando ao professor que estar ministrando as aulas a *responsabilidade isolada* para ministrar suas aulas e ao mesmo tempo fazer o papel de gestor, tanto da parte administrativa da escola, quanto do processo pedagógico.

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

Aqui a URE de Cametá fala de Educação do Campo, mais quando eu trabalhei na 2ª URE, agente chamava por Módulo, o SOME, teve uma época que nos encontramos no início, mas ele pra mim é uma modalidade de ensino, o sistema modular que ele não se difere tanto do ensino regular, quando agente vai falar de nível com nossos alunos, de interesse, de conteúdo, eu acho a diferença nesse sentido, pra mim a diferença do que eu observo que distancia o SOME ele se dá na infraestrutura que nós professores não nos programamos para trabalhar com esses alunos.

Essa infraestrutura que eu falo é num aspecto bem amplo: e questão do meio de transporte, nós temos alunos que tem uma serie de dificuldade pra assistir aula, porque o transporte dele é do município, ele vem como um agregado. Isso já é um fator que é humilhante pro próprio aluno, ele se sente ali num espaço que não é dele. Muitas vezes o próprio dono do transporte fala isso: “eu não vou tal dia levar”. “Vocês não vão estudar porque eu não vou levar os alunos do município”. Ai eles não vem, outro fator; a questão da [...] pesquisa com meus alunos sobre eletromagnetismo e não tivemos fontes de pesquisa. Uma escola desse porte, que o governo investe no prédio desse, cadê os computadores? Cadê os livros? Cadê os materiais? (Professora F. da Comunidade de Belos Prazeres/Cametá)

A fala da professora nos dá a dimensão do que se ensina e dos limites que este ensino traz, pois trata de um modelo de ensino feito por módulos sem pouca ou nenhuma articulação com as diretrizes da educação do campo. Consideramos ser um tipo de educação que ocorre no campo, todavia não existe capacitação aos professores a respeito da concepção filosófica que vem norteando a Educação do Campo, fazendo com que os professores desconheçam essa orientação tácita e teórica de que o que se deveria fazer nestas escolas seria uma modalidade de educação que valorizasse as práticas, a cultura, as condições geográficas dos jovens.

Nesta última assertiva que anunciamos é bem mais drástica, pois a ausência de espaço próprio para que se realize a contento o processo de ensino-aprendizagem não tem garantido nem mesmo os chamados conteúdos teórico, menos ainda qualquer ensaio da parte profissional, isto se dar por diversas razões, mais entre as principais estar a ausência de infraestrutura, equipamentos, laboratórios etc.

Essa forma precária de ensino, no caso do município de Cametá, tem um número maior de alunos do que a escola que certifica os alunos da sede do município, como destaca o coordenador local do SOME na época da pesquisa:

Porque esses alunos eles são matriculados dependendo da localidade deles e do município onde a escola está inserida, ou seja, as matriculas são realizadas nas cidades das localidades. Exemplo nas 24 localidades de Cametá, essas 24 localidades vem para a Osvaldina Muniz (...) Elanão fica centrada só em uma escola, escola de cada município. Cada escola recebe recurso com o número desses alunos, exemplo para Osvaldina Muniz ela tem aproximadamente 948 alunos na escola, ou seja, alunos da cidade e alunos do sistema regular, mas quando ela recebe os alunos do SOME dessas 24 localidades, ela vai para quase 3000 (três mil) alunos. (Professor M. Cametá)

O recurso que o coordenador se refere, diz respeito ao PDE, recurso que o governo federal destina direto para as escolas tendo como base o número de alunos e durante a pesquisa de campo e coleta de dados, identificamos que esses recursos são consumidos exclusivamente na escola certificadora. A justificativa é de que os recursos são de pequena ordem financeira, não justificando a sua divisão para outras escolas ou localidades. Para observar esta precarização, deve-se destacar a afirmação da professora abaixo:

Não! Eu não tenho noção do dinheiro que sai pra eles, eu não sei informar sobre esse dinheiro. Mais eu sei que sai, eu sei que sai porque tem professor do modular, eles sempre dizem que era para eles terem merenda, ter isso, ter aquilo, porque sai o dinheiro vem pela Osvaldina e vocês sabem que a camisa eles trouxeram, mas as camisas não chegaram para todos os alunos, ficaram de voltar e trazer camisas, mas não trouxeram ai elas participaram da merenda, porque a noite tem duas turmas do EJA, ai a escola contribui com giz, apagador, material que eles precisam vou cedendo para eles. (Professor D. Cametá)

Como se pode verificar se trata de uma forma de ensino desconectado da realidade, onde os agentes responsáveis pelas ações da escola desconhecem as práticas cotidianas que devem desenvolver e não há uma articulação racional entre o processo de ensino e o processo de gestão, ou seja, não existe um fio condutor que permita aos professores e alunos entender de maneira clara como ocorre o processo de gestão do fazer pedagógico.

O que se observa em relação à identidade desse tipo de educação, há mais um problema de identidade pedagógica além dos já observado no ensino médio regular que tem seus problemas centrados em duas questões principais: o ensino propedêutico ou profissionalizante. A contento no caso do ensino modular, adiciona-se outra questão: se a educação através de módulos ocorridos no meio rural se constitui ou não em educação do campo? Neste caso particular da região de Cametá pode-se afirmar que o ensino modular se constitui em educação *no* campo, mas não em educação *do* Campo.

3 O CURRÍCULO NO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO

O currículo do ensino médio tem sido alvo de fortes análises e investigações em todo o Brasil e nelas essa temática tem focalizado questões que tratam da definição e dos impactos das políticas curriculares na formação da juventude, restabelecendo os vínculos entre identidade, formação geral, profissionalização e formação técnica e tecnológica.

As análises que realizamos durante a investigação teórica e documental Zibas (2005), Frigotto(2004) e Kuenzer (2009) e Brasil (2009) indicaram que o currículo do ensino médio

transita numa disputa política e cultural pela definição de um conhecimento oficial que demonstre a exequibilidade humana, técnica e profissional na formação do jovem atual e que possa propiciar o seu ingresso no mundo do trabalho e aos estudos posteriores. As pesquisas de Siqueira (2012, p.39) sobre a reformulação curricular do ensino médio apontam que o *"foco das discussões acadêmicas está nas competências como condutoras, não somente do currículo, mas de todo processo de ensino-aprendizagem do ensino médio"*.

Outro indicador apontado pelas pesquisas que realizamos, apontam em suas análises a relação entre as más condições de trabalho docente e as propostas oficiais para o currículo do ensino médio, como condicionantes para a manutenção de estruturas escolares excludentes para juventude no Brasil, destacando mais especificamente que *"[...] a precariedade estrutural do sistema tende a aumentar as resistências dos professores a qualquer inovação proposta pelos órgãos centrais"* e que *"[...] as diretrizes oficiais não tem condições objetivas de repercutir no dia-a-dia da escola"* (ZIBAS, 2005, p. 31).

Esse cenário político e cultural pela definição de um currículo oficial para o ensino médio no Brasil se agrava ainda mais como um paradoxo quando relacionamos as condições de oferta do ensino médio para a população rural e as condições existenciais da juventude do campo nos estados e municípios, apresentando condições educacionais depauperáveis e degradantes representados por escolas sem condições adequadas para garantir a qualidade do ensino médio em comunidades do campo.

Quando tratamos do ensino médio ofertado pelo - SOME, verificamos que a organização curricular possui uma relação combinada com a exequibilidade do trabalho docente nas comunidades rurais do município de Cametá-Pa, situação na qual passaremos a analisar a seguir.

3.1A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO SOME E A OFERTA/DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS NOS CIRCUITOS

O currículo do Ensino Médio ofertado pelo SOME é estruturado com base num modelo de organização curricular centrado nas séries e nas disciplinas. Planejado para dar conta da oferta das disciplinas entre os circuitos que são realizados nas comunidades rurais, o currículo do Sistema Modular está programado por *blocos de disciplinas*. Neste caso, o trabalho docente tem sido realizado por um *sistema de rodízio* entre os professores e as turmas dentro dos circuitos, com o intento de suprir a distribuição das disciplinas e a oferta que está sendo programada para um total 24 comunidades de Cametá.

Podemos verificar durante a realização da pesquisa que o modelo de organização curricular é definido com base no desenvolvimento do módulo como um fator que orienta a oferta e a distribuição das disciplinas. Observem as opiniões a seguir:

No módulo 01, o professor que passa 50 dias no Porto Grande quem vai dar matemática, física e educação física passam 50 dias na localidade do Porto Grande, enquanto na outra localidade, nesse mesmo período, São Benedito ou Belos Prazeres vai estar tendo Biologia, Química e Geografia, no 02º ano entra Estudos Amazônicos, na Vila do Carmo está tendo Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira quanto Espanhol quanto Língua Inglesa, um grupo de professores que ficam circulando em um Modulo eles tem até 03 disciplinas por bloco alguns entram com 04, por exemplo nesse momento em Porto Grande está com 03 disciplina, ou seja, o grupo deles não pede outra disciplina, no 1º ano pede Arte, ou seja, já entra 04 disciplinas tem momento que tem 03 tem outros que tem 04 disciplina, um pacote que cubra esse processo. (Coordenador E. Cameté)

Têm alguns colegas do município que acha a vida do professor do modulo fácil, por conta da carga horária comprimida, independente da turma que agente trabalha agente ganha 200h, ou seja, agente não tem que completar essas 200h em sala de aula. Como é que agente faz essa complementação? O modulo é assim, cada disciplina tem sua carga horária em História e Sociologia nós temos 08h comprimida diariamente, é diferente do regular, tu pega uma turma por uma semana, nós trabalhamos direto o intensivo. (Professora S. Vila do Carmo)

As opiniões obtidas durante a realização da pesquisa de campo destacam claramente que a organização curricular do SOME está vinculada a um planejamento que combina um triângulo entre *circuitos, oferta das disciplinas e rodízio docente*. A compreensão desses três fatores é fundamental para a exequibilidade do SOME nas comunidades, pois entre eles está previsto a distribuição das carga horárias das disciplinas e a lotação do professor em cada localidade.

A pesquisa evidenciou ainda que a organização curricular do SOME feita com base nos circuitos, nas ofertas das disciplinas e no rodízio docente, ainda enfrenta muitos desafios e obstáculos para a garantia de uma prática curricular flexível e interdisciplinar, pois está baseada na definição do currículo oficial da escola-sede, que no caso de Cameté-Pa, centra-se na escola Osvaldina Muniz, com um currículo definido e programado para dar conta do ensino regular letivo na cidade.

3.2 CURRÍCULO MODULAR VERSUS CURRÍCULO REGULAR: OS IMPACTOS DO PADRÃO CURRICULAR DA CIDADE NO TRABALHO DOCENTE DO SOME

Entre as situações e os desafios pedagógicos enfrentados pelos educadores do Sistema Modular de Ensino, aparece a estruturação do currículo escolar definido aos moldes

do currículo da *escola da cidade*, levando os educadores a organizarem seus planos de aula e executarem o trabalho docente diante da limitação da carga horária e do cumprimento do conteúdo exigido pela disciplina, como podemos verificar a evidência nas opiniões e questionamentos feitos por educadores e egressos do SOME, enfatizando a padronização curricular, a limitação de carga horária e a pouca disponibilidade de infraestrutura pedagógica, como podemos verificar a seguir:

O currículo é o mesmo do regular, não tem diferença, os conteúdos são voltados todo para o conteúdo do ENEM, para não fugir, é o mesmo sistema do regular e do SOME, temos uma semana pedagógica para sentar e cada professor com sua disciplina professor de Matemática, se reuni e vão debater sobre o conteúdo. É assim que funciona. (Professor L. M.)

“Basicamente as matérias, como eu disse, é 45 dias, as vezes os professores não dão aulas na segunda porque estão em Cametá, ai nesse meio tempo você não tem aula na sala de aula mais tem que está estudando em casa, aquilo tudo é uma coisa que tem que vir de você mesmo. A maior dificuldade foi em Física e em História eu me saia bem”. (Egresso L.)

Com a definição do planejamento curricular e a organização dos circuitos, os professores do SOME são levados a trabalhar o currículo de forma limitada, ou até mesmo de forma parcial, e está centrada num modelo de aula com base na transmissão dos conteúdos curriculares. Conseqüentemente traçou-se uma política de educação para o Ensino Médio no campo baseada em um currículo fotográfico e comprimido aos moldes do currículo padrão escolar urbano. Não bastasse o deslocamento dos professores e jovens para outra comunidade ou para a cidade. A opinião a seguir, evidencia claramente a linha de atuação do currículo organizado com base num padrão escolar urbano:

Não, não totalmente voltado para a escola do campo, acho que tem muito haver com o ensino da cidade, mas tem professores que adaptam, até porque os livros que vêm, ele vem mais para aluno da cidade, ai são os professores que tem que adaptarem a realidade do aluno do campo, alguns professores (Professora D. Juaba).

Em vista dessa premissa, em geral os professores ficam limitados a desenvolver seus planejamentos de aula e acabam reduzindo suas práticas docentes em aulas expositivas e verbalizadas, contando em poucos casos com Datashow e outros recursos audiovisuais. Diante das limitações do trabalho docente, as aulas realizadas nos circuitos assumem a característica de uma didática chamada por Libâneo (2008) de "Triângulo Didático", na qual a prática docente está centrada na relação triangular entre disciplina, quadro negro e conteúdo. Para o autor, o "triângulo didático" tem assumido um padrão de referência na execução do trabalho

pedagógico dentro das salas de aula, impactando negativamente na transmissão dos conteúdos e na construção das aprendizagens estudantis.

Nossa pesquisa no SOME revelou ainda que muitos fatores contribuem para que os sujeitos do campo acreditem que o modelo de escola seriada urbana seja a referência de uma educação de qualidade para a zona rural. Dentre esses fatores, destaca-se o discurso de que vivemos em um mundo em que o espaço urbano tem sido apresentado como o lugar das possibilidades, da modernização e desenvolvimento, do acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem estar das pessoas, ao passo que o meio rural tem sido apontado como o lugar do atraso, da não-modernidade, da miséria, da ignorância e do não-desenvolvimento (HAGE, et al, 2010).

No âmbito curricular, esse discurso se assenta no *paradigma da adaptação curricular* que estabelece padrões exteriores como universais para o processo de ensino-aprendizagem e provoca uma prática secundária de adequação aos conhecimentos locais. Convém ratificar que esse paradigma curricular para o ensino médio no campo apresenta e impõe um padrão de pensar, de agir, de sentir, de sonhar e de ser de acordo com os princípios e valores de uma racionalidade e sociedade capitalista e mercadológica, excluindo outros modos de representar o mundo e produzir a vida.

Nossas pesquisas demonstraram que esse modelo de escola seriada urbanocêntrica coloca o conteúdo científico em primeiro plano, privilegiando sua transmissão de forma mecânica, linear e disciplinar como condição para a formação, aprendizagem e requisito para que o estudante seja gradativamente aprovado, série após série, até chegar ao vestibular e ingressar de preferência em universidades de maior prestígio. Dessa forma, nesse modelo de escola, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana integral (BARROS, et al, 2010).

Identificamos essas características presente na organização da carga horária e nos conteúdos, onde a prática docente tem sido direcionada para a transmissão dos conteúdos do ensino médio voltados para o vestibular, enfatizando o conhecimento científico como padrão de referência para a aprendizagem com base na memorização dos conhecimentos. Nesse caso, compreendemos que o currículo escolar seriado no SOME tem impactado fortemente na organização curricular, na prática docente e na aprendizagem dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A política de criação do ensino médio no Brasil afirma a necessidade de busca ininterrupta da qualidade da educação, ressaltando que essa qualidade deverá ser assegurada para todos os níveis e modalidades de ensino, quando destacamos o movimento a respeito da educação do campo.

As reflexões sobre a educação do campo, situando o ensino médio modular, nos levou a compreender a importância desse atendimento como única via de acesso da juventude que habita na área rural da microrregião de Cametá à conclusão da educação básica do campo. Todavia, verifica-se a necessidade de ajustes de uma gestão em torno dos reais interesses dos povos do campo, salientando que a base do processo encontra-se nas Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo cujos pressupostos orientam o respeito às identidades, culturas e valores desses sujeitos.

A pesquisa aponta a organização do SOME a partir de compromissos coletivos: educadores, gestores, orientadores pedagógicos e demais profissionais da educação, compreendendo não só a tarefa de educar, mas de zelar pela qualidade social da educação. Ressalta que o poder público é parte importante nessa organização particularmente, financiando a oferta da educação como direito de todos e zelando por espaços físicos adequados e materiais didáticos em quantidades suficientes. Isto é, a educação é uma tarefa que pressupõe o esforço e o envolvimento da coletividade.

A falta de um projeto político pedagógico que explicita a especificidade do programa bem como a ausência das orientações curriculares a partir das Diretrizes para a Educação Básica no Campo recai num ensino memorístico, descontextualizado e “a-político”. Por todas essas questões, apresentamos a seguir alguns indicadores de qualidade que precisam ser revistos e incentivados pelas políticas educacionais voltadas para o ensino médio no campo:

A pesquisa revelou que o ensino modular é uma experiência exitosa e necessária que vem se apresentando como indispensável ao oportunizar o acesso ao ensino médio do jovem do campo, mas as estratégias didático-pedagógicas utilizadas precisam se aprimoradas, adequando-se aos interesses e necessidades do jovem trabalhador.

É preciso investir urgentemente na melhoria da qualidade dos espaços escolares onde são ofertadas as turmas do SOME, pois é injustificável manter estudantes do ensino médio em escolas improvisadas e sem condições infraestruturais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

É preciso investir na construção de escolas do campo para o ensino médio nas próprias comunidades, pois evitaria o deslocamento dos estudantes para outras comunidades e para o centro urbano do município, além de poder investir nos transportes escolares para atender os estudantes das próprias comunidades em seus locais de origem.

Investir urgentemente na construção de espaços ou residências de passagem para os professores nas comunidades, pois poderíamos incentivar os mesmos a permanecerem nas mesmas, além de possibilitar condição de vivência e relação com a comunidade e desenvolver um projeto educativo mais sólido e consistente entre a escola e a comunidade.

É preciso fortalecer mais intensamente a criação de um convênio entre os entes federados, principalmente entre os municípios e o Estado, pois a falta de parceria entre os governos tem demonstrado a precariedade na atuação do poder público na garantia da qualidade do ensino público nas comunidades rurais de Cametá e, quiçá, do Pará.

O Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME precisa ser transformado em uma política pública de Estado, caso queira garantir o direito a qualidade do ensino médio público no campo, saindo da condição de programa para a condição de direito à educação do campo como dever do Estado.

REFERÊNCIAS

BARROS, Oscar F. et all. Transgredindo o paradigma multisseriado da escola do campo. In: HAGE, Salomão M. (Orgs) **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Minas Gerais: Ática, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB Nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: NUNES, Clarice. **Ensino Médio**. RJ: DP&A, 2002a. (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

_____. **Lei n. 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 fevereiro 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e Conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: CIAVATTA, Maria e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

HAGE, Salomão M. (Orgs) **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Minas Gerais: Ática, 2010.

KUENZER, Acácia (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6 ed. SP: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2011, 10: 23.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

SIQUEIRA, Adriane Santos. **O currículo do ensino médio e as práticas curriculares desenvolvidas por professores da Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho de Cametá-pa**. Cametá: UFPA-Pedagogia, 2012. (Trabalho de Conclusão de Curso).

ZIBAS, Dagmar. Reforma do ensino médio: Lições que vêm da Espanha? **Revista Brasileira de Educação**. N ° 12, Set/Out/Nov/Dez 1999. Disponível em: <educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2005, 19:54.

ZIBAS, Dagmar. **O ensino médio na voz de alguns de seus autores**. São Paulo: FCC/DPE, 2005. 82 p. Disponível em: <www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos.../arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2012, 10:07.