



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA-NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

KARINY DE CÁSSIA RAMOS DA SILVA

INTEGRAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA
CONJUNTURA DE IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA MODULAR DE ENSINO
MÉDIO EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO

Belém-PA
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA-NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

KARINY DE CÁSSIA RAMOS DA SILVA

INTEGRAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA
CONJUNTURA DE IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA MODULAR DE ENSINO
MÉDIO EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, na Universidade Federal do Pará - UFPA, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues

Área de concentração: Educação Básica.

Belém-PA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586i Silva, Kariny de Cássia Ramos da

Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do Sistema Modular de ensino médio em um contexto amazônico / Kariny de Cássia Ramos da Silva. — 2018

170 f. : il. color

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues

1. Ensino Médio . 2. Processos formativos. 3. Integração e Fragmentação. 4. Organização política. 5. Resistência. I. Rodrigues, Doriedson do Socorro , *orient.* II. Título

CDD 373.98115

KARINY DE CÁSSIA RAMOS DA SILVA

**INTEGRAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA
CONJUNTURA DE IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA MODULAR DE ENSINO
MÉDIO EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, na Universidade Federal do Pará - UFPA, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Básica.

Aprovada em: 30/05/2018.

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues – UFPA/PPEB
Orientador

Dra. Maria das Graças da Silva – UEPA/PPGED
Avaliadora externa

Dr. Gilmar Pereira da Silva – UFPA/PPEB
Avaliador Interno

Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo – UFPA/PPEB
Avaliador interno

À minha genitora, Iraídes Ramos da Silva, que dedicou sua vida profissional ao ato de ensinar com amor, profissionalismo e competência diante das grandes dificuldades que lhes foram impostas, mas que jamais perdeu sua ternura no trato com suas filhas.

Ao meu esposo, Francisco Lira, nobre homem que passou a dedicar-se mais ainda a nossa relação enquanto família, conduzindo este processo sempre com muita paciência e carinho.

Às nossas meninas, Ana Elisa e Ana Luísa (nossas Anas), que, ansiosas por maior atenção de minha parte, vêm suprimindo, por vezes, a necessidade da mãe.

À família, sem a qual esta produção não seria possível.

Aos sujeitos egressos do SOME na Vila de Juaba, que, com suas vivências e materialidades, permitiram compreender a relação capital e trabalho por meio dos saberes sociais e processos de integração e fragmentação.

À coletividade.

AGRADECIMENTOS

Considerando estes agradecimentos situados no contexto da produção desta Dissertação, começo meus agradecimento ao meu querido orientador, Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, do qual eu sinto orgulho, por ser este homem, que tendo suas raízes num contexto interiorano, conseguiu, brilhantemente, destaque em sua vida profissional, enquanto sujeito digno, humilde, que, conduzindo com competência exemplar, a minha formação enquanto pesquisadora, me direcionou ainda, para construção da compreensão, por mim, da coletividade da vida.

Meus agradecimentos também ao querido Professor e amigo, Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, pela condução no processo de construção desta Dissertação, com o qual aprendi, para além dos ensinamentos próprios da vida acadêmica, que a ternura proveniente das relações verdadeiras, tem como consequência a formação de cidadãos não menos sensíveis à realidade.

Estendo também à professora e amiga, Maria das Graças Silva que pacientemente se mostrou pessoa singular nesse processo. Do mesmo modo, agradeço à professora e amiga Jacqueline da Cunha Serra Freire pelas longas horas de conversa e pela relação construída.

Assim também como para o professor Dr. Egídio Martins que esteve próximo incentivando e contribuindo teoricamente para a produção deste texto. Muito obrigada.

Não menos importante também faço meus agradecimentos aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica e ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, pela oportunidade de formação científica, nesta incansável tarefa de constituição de sujeitos da ciência e pela oportunidade de formação, compromisso assumido com os sujeitos imbricados nesta busca pelo conhecimento.

Muito tenho a agradecer ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), que me possibilita uma formação sem precedentes em minha história, com uma relação construída, de acolhimento, cooperação e, principalmente, afetividade verdadeira nos nossos encontros, nas vivências, seja nos momentos festivos, como as comemorações por trabalhos aprovados, ou nos momentos de apoio em situações adversas.

A minha matriarca, a qual também compartilho a imensa satisfação na realização deste objetivo. Pessoa com tamanha bondade e afetividade jamais presenciada por mim. Muito obrigada, minha mãezinha!

Tia Sandolene, como lhe sou grata e à sua família pela acolhida em sua residência no período em que, temporariamente estive residindo em Belém para cursar o Mestrado acima referido.

A Francisco Lira de Farias, figura determinante para a materialização da construção deste trabalho. Sua dedicação, companheirismo, amor, paciência admirável, foram cruciais para o desenvolvimento da pesquisa e suas análises. Meu companheiro e amigo, lhe sou muito grata.

Do mesmo modo, meus agradecimentos se estendem as nossas meninas, Ana Elisa e Ana Luísa, que ansiosas para obterem novamente os cuidados de mãe, em alguns momentos, sem a devida prioridade que a característica de mãe tem por natureza, manifestaram pacientemente o amor incondicional de filhas queridas, com seus atos de carinho.

A gratidão se estende também às minhas irmãs, Keylla e Karly, que mais do que familiares, amigas, sempre com apoio incondicional, principalmente, nos momentos de desânimo, festejando comigo minhas conquistas, ajudando-me a superar os momentos dolorosos impostos por esta nova realidade proporcionada pelo ingresso na Pós-Graduação.

Gratidão também aos amigos Cláudia Regina Bezerra Ferreira, Roseane de Sousa Oliveira, Raimundo Barbosa, Pablo Aguiar, companheiros inseparáveis da ansiedade e inseguranças sempre presentes neste percurso de nossa formação, bem como aos colegas da 1ª turma de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, pelos debates e socialização de experiências e conhecimentos.

Agradecimentos não menos relevantes aos sujeitos egressos do SOME, bem como profissionais atuantes neste Sistema de Ensino na Vila de Juaba, em especial, aos entrevistados, também responsáveis pela concretude deste processo.

Muito grata ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS), onde tive a oportunidade de formação acadêmica, profissional e para além do exercício do trabalho.

Contudo, devo socializar meus agradecimentos à totalidade das relações, às construídas durante este processo e as que já existiam, para que cada um e cada uma possa perceber sua relevância neste processo e em minha história de vida, o meu muito obrigada!

“Nada deve parecer natural. Nada deve parecer impossível de mudar.”

Bertold Brecht

RESUMO

A presente Dissertação aborda processos formativos da juventude no Ensino Médio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) entre os anos de 1997 a 2007 com perspectivas de analisar os processos de integração e fragmentação de saberes. O SOME é uma política pública sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC) em regime de colaboração com Prefeituras Municipais objetivando democratizar o acesso à escolarização nesse nível de ensino em localidades distantes das sedes dos municípios. Destaca-se como objetivo geral da pesquisa analisar como o Ensino Médio, por meio dos processos formativos realizados no SOME, desenvolveu processos de integração e fragmentação de saberes sociais vivenciados pelos jovens no contexto da Vila de Juaba, Cametá, Pará. Metodologicamente, é uma pesquisa de cunho qualitativo, recorrendo-se à pesquisa bibliográfica, documental e de campo, bem como entrevista semiestruturada e questionário no bojo da Análise de Conteúdo. Minayo (2010), Bardin (2016), Franco (201) norteiam a metodologia. O recorte temporal da investigação compreende os anos de 1997-2007, portanto, a pesquisa tem egressos do SOME como sujeitos centrais. O aporte teórico da pesquisa está referenciado, entre outros autores, em Marx (2009), Vázquez (2011), Frigotto (2013), Caldart (2003), Charlot (2005) Ciavatta (2005), Pistrak (2011), Thompson (1987). Pressupostos foram analisados sobre os processos formativos oriundos das relações produzidas e vivenciadas por esses jovens trabalhadores, inseridos no SOME, consequências de um processo dialético de resistência e produção de habilidades, conhecimentos, valores e atitudes, oriundos das contradições decorrentes das lutas travadas por esses jovens trabalhadores contra a lógica capitalista de degradação e desintegração dos processos formativos, presentes no SOME, na Vila de Juaba. Além disto, foram observadas formas de produção de saberes paralelos ao ensino formal sob forte influência do capital, modificando os modos tradicionais de desenvolvimento dos jovens trabalhadores, induzindo-os à redução de sua qualificação profissional e inserção precoce no mercado de trabalho. Estes saberes, contudo, encontravam-se numa relação contraditória de afirmação e negação de si mesmos, diante das contradições vivenciadas pelos jovens trabalhadores de Juaba, em uma conjuntura permeada pelas ações do capital na região.

Palavras-chave: Ensino Médio. Processos formativos. Integração. Fragmentação. Organização política. Resistência.

ABSTRACT

This dissertation addresses the formative processes of youth in the High School of Modular Educational Organization System (SOME), from the State Secretariat of Education (SEDUC-PA) between 1997 and 2007 with the prospect of analyzing the processes of integration and fragmentation of knowledge. The SOME is a public policy under the responsibility of the State Secretariat of Education of Pará (SEDUC), in collaboration with Municipal Prefectures in order to democratize access to schooling at this level of education in locations far from the municipalities. It is highlighted as a general objective of the study to analyze how the Secondary Education, through the formative processes carried out in the SOME, developed processes of integration and fragmentation of social knowledge experienced by young people in the context of Juaba, Cametá, Pará. Methodologically, it is a qualitative research, resorting to bibliographical, documentary and field research, as well as a semi-structured interview and questionnaire in the Content Analysis field. Minayo (2010), Bardin (2016), Franco (201) guide the methodology. The temporal cut of the investigation comprises the years of 1997-2007, therefore, the research has graduates of the SOME as central subjects. The theoretical contribution of the research is referenced, among others, in Marx (2009), Vázquez (2011), Frigotto (2013), Caldart (2003), Charlot (2005) Ciavatta (2005), Pistrak). Assumptions will be analyzed on the formative processes arising from the relations produced and experienced by these young workers, inserted in SOME, consequences of a dialectical process of resistance and production of skills, knowledge, values and attitudes, arising from the contradictions resulting from the struggles of these young people workers against the capitalist logic of degradation and disintegration of the formative processes, present in SOME, in the town of Juaba. In addition, we will observe ways of producing knowledge parallel to formal education under a strong influence of capital, modifying the traditional ways of development of young workers, inducing them to reduce their professional qualification and, consequently, early insertion in the labor market. These knowledges, however, find themselves in a contradictory relationship of affirmation and denial of themselves, in the face of the contradictions experienced by the young workers of Juaba, in a situation permeated by the actions of capital in the region.

Key words: High School. Formative processes. Integration. Fragmentation. Political organization. Resistance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ	23
FIGURA 2- MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA VILA DE JUABA	23
FIGURA 3- PRÉDIO CONSTRUÍDO POR DISCENTE, DOCENTES E COMUNIDADE DE JUABA	105
FIGURA 4- HISTÓRICO DO CURSO DE MAGISTÉRIO	112
FIGURA 5- HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO NORMAL	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio
GEPTE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
UFPA	Universidade Federal do Pará
URE	Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
O PROBLEMA.....	18
QUESTÕES NORTEADORAS	19
OBJETIVOS.....	20
METODOLOGIA.....	20
O LÓCUS DE PESQUISA.....	22
OS SUJEITOS DA PESQUISA	25
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	28
1 ENSINO MÉDIO E DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO: INTEGRAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO INSCRITAS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	30
1.1 DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO E REFORMAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A FRAGMENTAÇÃO DE SABERES	30
1.2 ENSINO MÉDIO COMO CAMPO DE DISPUTAS DE CLASSES E POLÍTICAS DE REFORMA (1997 A 2007)	39
1.2.1 Ensino Médio enquanto objeto das lutas de classe	40
1.2.2 Reformas educacionais para o Ensino Médio e a constituição do SOME em Juaba	45
1.3POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: SOME COMO REFERENCIAL DE ANÁLISE	48
1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
2 PRODUÇÃO DE SABERES E FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES TRABALHADORAS NO SOME: A PRÁXIS POLÍTICA	55
2.2 A LÓGICA DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL NA PRODUÇÃO DE SABERES	55
2.3 JUVENTUDES TRABALHADORAS DO CAMPO E FORMAÇÃO HUMANA	74
2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
3 PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO DE SABERES NO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO	80
3.1 O SOME COMO RESULTADO DE LUTA POLÍTICA NA VILA DE JUABA.....	80
3.1.1 A integração de saberes da experiência organizativa e da juventude em Juaba no processo de implantação do SOME: uma questão de luta de classe	80

3.1.2 O SOME na Vila de Juaba como resultado de luta política	88
3.2 INFRAESTRUTURA COMO OBSTÁCULO A PROCESSOS FORMATIVOS INTEGRADORES NO SOME.....	101
3.2.1 Implementação do SOME no Estado do Pará e sua oferta na Vila de Juaba... 101	
3.2.2 Produção de saberes sob as bases estruturais da sociedade capitalista: a fragmentação de saberes dos jovens estudantes do SOME	108
3.3 OS PROCESSOS FORMATIVOS NO SOME CONSUBSTANCIAM A CONTRADIÇÃO DE SABERES DOS JOVENS	118
3.3.1 Atitude ético-política docente e processos formativos no ensino médio-SOME	118
3.3.2 SOME, relações familiares, festivas e religiosidade: o início da formação política	127
3.3.3 Práxis política na formação do SOME como forma de resistência: integração de saberes entre escola e vida da comunidade de Juaba.....	136
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
APÊNDICE A – PESQUISA DIAGNÓSTICA SOBRE OS JOVENS EGRESSOS DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO –SOME	159
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (EGRESSO)	165
APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (PROFESSORES)	167
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO-EGRESSOS.....	168
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO-DOCENTES.....	169
ANEXO	170

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação aborda processos formativos das juventudes no Ensino Médio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), entre os anos de 1997 a 2007, motivada pela experiência por nós vivenciada junto ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹, no período de 2010 a 2016, no contato cotidiano com discentes/docentes² no município de Cametá-PA.

O trabalho desenvolvido junto ao PARFOR possibilitou o contato com sujeitos que tiveram sua formação no Ensino Médio por meio do SOME e que, na construção de sua formação no curso de Pedagogia do PARFOR, frequentemente, manifestavam inquietudes, segundo eles, provenientes de fragilidades em seus processos formativos no SOME.

Entre os anos de 2010 a meados de 2016, como docente junto ao PARFOR, estivemos inseridos no cotidiano de sujeitos, homens e mulheres, de vários municípios da região do baixo Tocantins, como Baião, Mocajuba, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru e Cametá, sujeitos que se encontravam na condição de discentes/docentes. Experienciou-se, então, o cotidiano desses discentes/docentes por meio da vivência proporcionada pelo curso de Pedagogia, observando os seus saberes e as relações político-sociais que eles relatavam.

O retorno à vida acadêmica, em 2016, após ingresso no Mestrado em Gestão e Currículo da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará (UFPA), instigou e possibilitou condições, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPT), de compreender a formação ofertada aos egressos do SOME e de entender, com base na realização em nível pessoal, como o Ensino Médio, através dos processos formativos desenvolvidos no SOME, desencadeou práticas de integração e fragmentação de saberes sociais vivenciados pelos egressos, tendo como contexto a Vila de Juaba, em Cametá, Pará.

Partindo dessa perspectiva, trabalhou-se com a categoria Ensino Médio, que é a “etapa final da Educação Básica, com duração de três anos” (BRASIL, 1996, p. 4), entendido

¹ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação governamental que objetiva induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. O PARFOR, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O acesso dos docentes à formação requerida na LDBEN é realizado por intermédio da oferta de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, (BRASIL, 2014).

² Compreende-se que os discentes do PARFOR se constituem docentes, já que atuam no magistério.

como o desenvolver da autonomia dos jovens, oferecendo-lhes a possibilidade de qualificação para o mundo do trabalho, percebido por Frigotto (2005) como um mundo que:

[...] não se reduz à *atividade laborativa ou emprego*, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial, ele (o trabalho) aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitante, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 2005, p. 59).

Também consideramos a categoria Saberes Sociais, constituídos pela integração dos saberes escolares aos saberes que os egressos³ construíram em sua vivência no meio sociofamiliar. Dito de outro modo, entende-se que os saberes sociais tomam o cotidiano da vida do jovem enquanto nuclear, para a materialização dos saberes, de toda ordem, já que, segundo Lefebvre (1991):

A vida cotidiana se define como lugar social desse feedback. Um lugar desdenhado e decisivo, que aparece sob um duplo aspecto: é o resíduo (de todas as atividades determinadas e parcelares que podemos considerar e abstrair da prática social), o produto do conjunto social. Lugar de equilíbrio, é também o lugar em que se manifestam os desequilíbrios ameaçadores. Quando as pessoas, numa sociedade assim analisada, não podem mais continuar a viver sua cotidianidade, então começa uma revolução. Só então puderem viver o cotidiano, as antigas relações se reconstituem (LEFEBVRE, 1991, p. 39).

A opção em ver uma relação indissolúvel entre os saberes sociais dos egressos, os saberes científicos⁴ e o cotidiano⁵, constituindo assim, o que se chama, aqui, de saberes sociais, se deve ao fato de que, no caso do SOME, pela ausência de prédio escolar, se tem uma escola representada pelo corpo docente e egressos, apropriando-se do cotidiano da Vila Juaba e seu território⁶ para constituir a escola do SOME, uma política pública voltada para:

[...] garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará” (PARÁ, 2014, p. 5).

³ Como trataremos os sujeitos que estiveram inseridos no SOME no período entre os anos de 1997 a 2007. Fazem parte dos sujeitos desta pesquisa.

⁴ Aqui tratamos os saberes científicos enquanto sinônimos dos saberes escolares.

⁵ Para esta pesquisa, a categoria cotidiano é entendida como “[...] a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (HELLER, 2016, p. 36).

⁶ Toma-se como norte para conceituar esta categoria, a saber, território, a fala de Algebaile (2004, p. 26): “[...] não se reduz então à sua dimensão material ou concreta; ele é, também, “um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais” que se projetam no espaço. É construído historicamente, remetendo a diferentes contextos e escalas: a casa, o escritório, o bairro, a cidade, a região, a nação, o planeta. Daí que o território seja objeto de análise sob diferentes perspectivas – geográfica, antropológico-cultural, sociológica, econômica, jurídico-política, bioecológica –, que o percebem, cada qual, segundo suas abordagens específicas.

Tomamos, assim, os egressos do SOME e seus docentes, enquanto sujeitos desta pesquisa, e os processos formativos no Ensino Médio do SOME no contexto da Vila de Juaba, Cametá-PA, como objeto deste estudo. Assume-se que os processos formativos são aglutinadores das práticas pedagógicas desenvolvidas no SOME porque se apropriaram da própria localidade para sua efetivação, já que o SOME não tinha prédio próprio.

Pesquisar então os saberes sociais dos jovens trabalhadores do SOME, partindo de seus processos formativos, que alternam ora a integração ora a fragmentação de seus saberes sociais, permitiu compreender como ocorreram esses processos formativos subsidiados por contradições que permeiam tanto a escolarização quanto a vida socioeconômica dos sujeitos. Concorde-se com o entendimento de Marx (2008), quando ele faz análise externando o conceito de contradição. Diz ele:

[...]Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente cada vez mais a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples[...] (MARX, 2008, p. 258).

Entende-se que “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p. 258), as juventudes do SOME, vivem em meio a uma diversidade formativa, seja ancorada na integração dos saberes sociais seja apoiada na fragmentação desses saberes sociais, mas com a compreensão de que ambas, a integração e a fragmentação, são constituintes da construção da totalidade dos saberes sociais; uma não existe sem a outra, e são evidenciadas nos processos formativos.

Aqui, processos formativos são aglutinadores das práticas pedagógicas, podendo, então, ser percebidos, em todos os ambientes e momentos da vida do sujeito, desde a vivência na sua comunidade, passando pela relação com a família, chegando à escola e a seu ambiente de trabalho. Ou seja, processos formativos são muito mais amplos do que ter acesso aos saberes científicos. Formação também implica a criação de condições para que os sujeitos possam, a partir dos saberes científicos, dos processos de escolarização, intervir no mundo politicamente e ser capaz de transformação social.

Nesses processos formativos, as dimensões que mais são evidenciadas referem-se às dimensões política, econômica, social, cultural e religiosa dos jovens trabalhadores do SOME.

São dimensões que acontecem no ambiente de construção de saberes e que chegam nas relações sociais, constituindo, assim, os processos formativos.

Ao assumir que o caráter social está relacionado intimamente ao escolar, considera-se, ainda, e, principalmente, que nesta relação existem forças antagônicas conduzindo o movimento de construção identitária dos egressos e de seus saberes sociais, revelando que os processos formativos desenvolvidos no SOME tendem a ter um alcance integrador, mas que, em outro momento, sua prática se revela fragmentária, em um movimento dialético.

O PROBLEMA

Considera-se a vivência no Curso de Pedagogia do PARFOR, as atividades de pesquisa no Mestrado em Gestão e Currículo da Escola Básica-PPEB e no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho e Educação-GEPTE e as contradições presentes na formação do SOME como elementos constitutivos que possibilitaram a construção do problema que embasou a presente pesquisa, a saber: Como o Ensino Médio, por meio dos processos formativos realizados no SOME, desenvolveu processos de integração e fragmentação de saberes sociais vivenciados pelos jovens no contexto da Vila de Juaba, Cametá-PA?

O cotidiano dessa localidade, ou seja, a configuração de sua materialidade histórica, constitui-se reveladora de contradições que envolveram a produção dos saberes sociais da juventude juabense, indicando que

O complexo dos fenômenos externos, que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade [...] (KOSIK, 1976, p. 11).

Pela compreensão da construção dos saberes sociais dos egressos do SOME e sua materialidade histórica, produzida nas relações sociais da vida em sua comunidade, busca-se evidenciar a formação ofertada por esta política pública⁷ e quando ocorreram os processos de integração e fragmentação dos saberes sociais destes egressos.

Neste sentido, pensa-se que os saberes sociais dos egressos não se constituíram somente no mundo escolar, embora este sinalize os procedimentos pelos quais eles apreendem

⁷ Compreende-se como políticas públicas educacionais forjadas no interior da década de 1990 em movimentos contraditórios em que conservadores e liberais juntaram-se em favor do neoliberalismo, configurando transformações na base tecnológica da produção e nas novas lógicas que o trabalho e as profissões assumiram, em consequência, reconfigura-se a produção de saberes (FREITAS, 2004, p. 3).

os saberes científicos, que são de grande relevância para a sua vida em comunidade, mas a relação que se efetiva na escola alcança as relações que se consolidam no contexto da Vila de Juaba, abrindo dimensões culturais, religiosas, afetivas e políticas, de modo que os saberes produzidos no contexto do SOME integrem os saberes produzidos nas relações sociais desta comunidade, necessária para o desenvolvimento de uma formação política.

Em decorrência disso é que se parte do pressuposto de que a integração dos saberes sociais dos jovens trabalhadores do SOME é determinante em sua formação no sentido de colaborar para o fortalecimento desta fração da classe trabalhadora em prol de sua legitimação e afirmação, enquanto pertencentes a uma sociedade que os reconheça; e a seus saberes sociais, enquanto fomentadores de políticas públicas que alcancem os jovens e as comunidades mais afastadas dos grandes centros, tornando-os, assim, sujeitos histórico-sociais e capazes de transformação social.

Assim, obtivemos três principais resultados como respostas ao nosso problema de pesquisa, a saber:

- O SOME é fruto de intensas lutas políticas na comunidade de Juaba em materializar o Ensino Médio onde antes não existia, evidenciando durante esse processo a integração de saberes da experiência organizativa e da juventude;
- A falta de oferta de infraestrutura foi obstáculo para a efetivação de processos formativos integradores no SOME, dificultando a integração de saberes;
- A luta política e a integração com a comunidade por meio das relações construídas entre docentes-discentes-comunidade, favoreceu a integração dos diferentes saberes.

QUESTÕES NORTEADORAS

Nesta pesquisa, como questões norteadoras, procurou-se saber

- Quais processos formativos integraram os saberes sociais dos egressos do SOME na Vila de Juaba, Cametá, Pará?
- Quais os processos formativos fragmentaram os saberes sociais dos egressos do SOME na Vila de Juaba, Cametá, Pará?
- Que saberes sociais foram construídos pelos egressos do Ensino Médio presente no SOME de Vila de Juaba?

OBJETIVOS

Partindo das questões acima levantadas, tem-se, como objetivo geral desta pesquisa, analisar como o Ensino Médio, por meio dos processos formativos realizados no SOME, desenvolveu processos de integração e fragmentação de saberes sociais vivenciados pelos jovens no contexto da Vila de Juaba, Cametá, Pará.

Especificamente, objetiva-se:

- Identificar quais processos formativos integraram os saberes sociais dos egressos do SOME na Vila de Juaba, Cametá, Pará;
- Identificar quais processos formativos fragmentaram os saberes sociais dos egressos do SOME na Vila de Juaba, Cametá, Pará;
- Compreender a construção dos saberes sociais dos egressos do Ensino Médio presentes no SOME de Vila de Juaba, Cametá, Pará?

METODOLOGIA

Com o intuito de analisar como o Ensino Médio, por meio dos processos formativos realizados no SOME, desenvolveu processos de integração e fragmentação de saberes sociais vivenciados pelos jovens no contexto da Vila de Juaba, Cametá, Pará, pensa-se que:

[...] o tempo e o espaço que instituem cada lugar determinam os termos e o tipo de conhecimentos produzido; os jeitos de organizar, categorizar, explicar, validar e legitimar conhecimentos e, por consequência, contribuir para o protagonismo (ou não) daqueles que vivem do trabalho e promovem um modo específico de estar no mundo (FISCHER, 2003, p. 65).

Para alcançar o objetivo acima, a opção metodológica desta Dissertação segue os passos pesquisa qualitativa, por meio da análise e da qualificação dos dados provenientes da pesquisa de campo, tanto físico quanto histórico, vivido pelos egressos do SOME tratadas pela análise do conteúdo. Assim, assume-se, como Bardin (2016), que:

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, p. 37).

E segue definindo-a: “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 44).

Esta pesquisa não se prende a dados quantificáveis e à descrição das falas, mas sim em análise da historicidade dos sujeitos em seus contextos, tomando, assim, o conteúdo e seu significado para se dispor de uma análise pautada na história e no contexto social dos sujeitos. Bardin (2016) e Franco (2012) ressaltam que as inferências podem responder a dois tipos de problemas: as causas ou os efeitos da mensagem, levando a entender como o Ensino Médio, por meio dos processos formativos realizados no SOME, desenvolveu processos de integração e fragmentação de saberes sociais vivenciados pelos jovens no contexto da Vila de Juaba, Cametá, Pará.

É pesquisa qualitativa também por considerar, para a análise dos dados, a dialética marxista, observando sujeitos e sua materialidade histórica, construindo conhecimento exterior sem esquecer-se das representações sociais provenientes das relações objetivas vivenciadas pelos jovens trabalhadores ligados ao SOME. Ela não se enquadra, portanto, em uma perspectiva fenomenológica, pois não serão os sujeitos que dirão a verdade, só darão os elementos para se poder analisar a realidade.

O método aplicado na presente investigação científica é pautado no Materialismo Histórico-Dialético, buscando-se a integração e/ou a articulação entre a teoria e a fundamentação empírica, de modo a analisar os processos formativos vivenciados por egressos do SOME e a influência de processos formativos na formação desses sujeitos, ou seja, pretende-se fazer uma análise dialética, segundo a dialética marxista, que entende “que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes” (MINAYO, 2010, p. 25), também entendendo que dicotomias são dissolvidas, considerando-as integradoras para a compreensão da totalidade.

Assim, esta análise também segue o princípio da totalidade, partindo do pressuposto que a realidade local não está à parte de uma realidade macro, que são os problemas nacionais vivenciados pelo Ensino Médio no Brasil:

[...] isso significa compreender o global e o local, convivendo e sendo, ao mesmo tempo, mutáveis e permanentes. Pois o ser humano é autor das instituições, das leis, das visões de mundo que, em ritmos diferentes, são todas provisórias, passageiras, trazendo em si mesmas as sementes da transformação (MINAYO, p. 40, 2010).

Toma-se, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e o questionário, por permitirem que os sujeitos possam, a partir dos guias construídos para obtenção dessas informações, ter liberdade para expor, e “[...] que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistador tem a possibilidade de discorrer o tema em questão sem se prender à indagação formulada[...]” (MINAYO, p. 262, 2010). O método de entrevista não diretiva aqui foi entendido enquanto entrevista semiestruturada, também colocada à disposição desta pesquisa, pois:

Só se pode construir o modelo de uma cultura a partir de suas produções. Em nosso caso, a utilização da entrevista não-diretiva tem o objetivo de provocar as produções verbais dos indivíduos de tal modo que elas possam constituir outras tantas informações sintomáticas. Estas são consideradas como reveladoras ao mesmo tempo da cultura e das subculturas próprias a cada indivíduo e de certos mecanismos que presidem a sua constituição (utilização, transformação, organização dos diferentes “estereótipos” disponíveis. (MICHELART, 1981, p. 195).

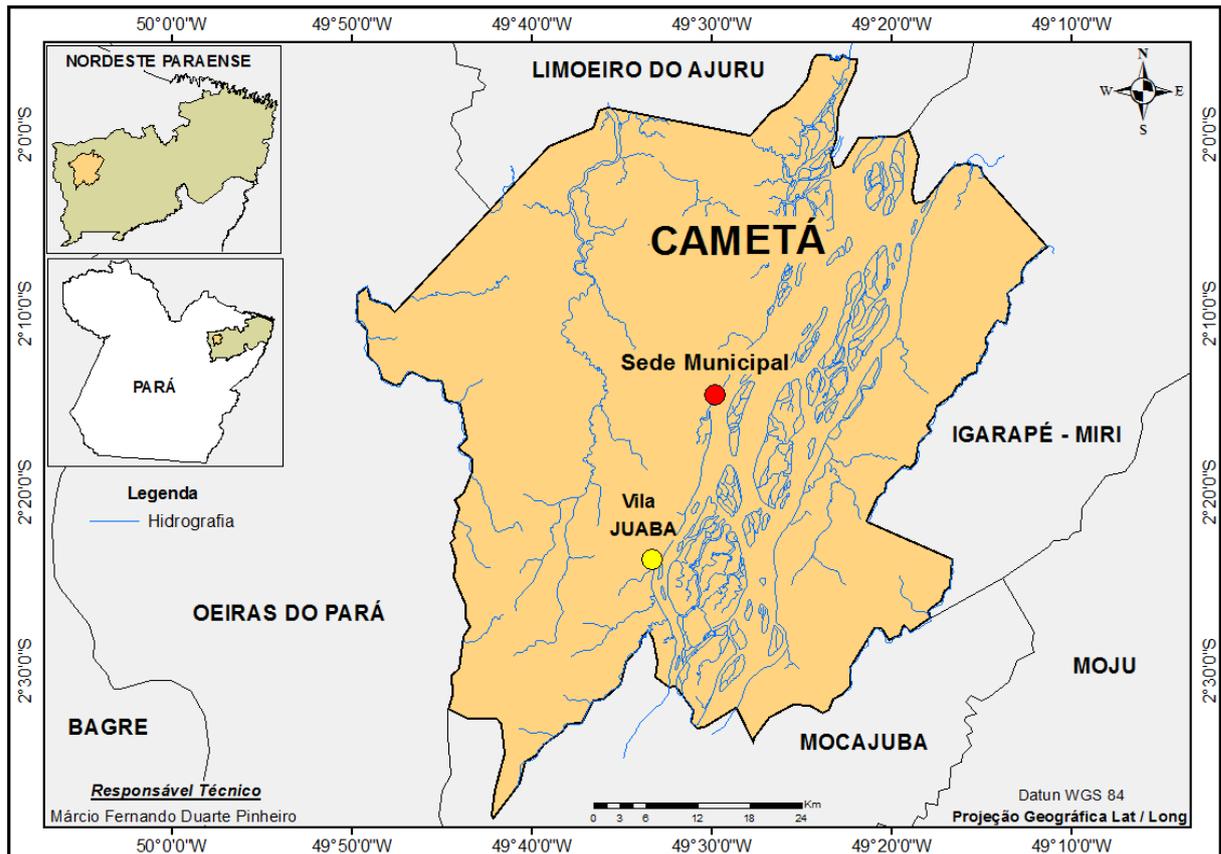
Por outro lado, o cuidado com este tipo de opção metodológica se deve ao fato de não se prenderá entrevista com fim em si mesma, deixando como coadjuvante a interação social, bem como o processo histórico que envolve os sujeitos a serem investigados (THIOLLENT, 1981).

O LÓCUS DE PESQUISA

Cametá foi fundada em 24 de dezembro de 1635, por Feliciano Coelho de Carvalho, sendo a primeira cidade da região paraense do baixo Rio Tocantins e um dos portos mais importantes do Pará. Em divisão territorial datada de 2005, o município é constituído de 9 distritos: Cametá, Areião, Carapajó, Curuçambaba, Joanacoeli, Juaba, Moiraba, Torres do Cupijó e Vila do Carmo de Tocantins, assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007, segundo dados do IBGE (2010).

O município, que tem “uma história interessante”, é Patrimônio Histórico Nacional pela Lei n. 7537, de 16 de setembro de 1986 (IBGE, 2010), e dista 200 km da capital do Pará, Belém (Figura 1):

FIGURA 1 - MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

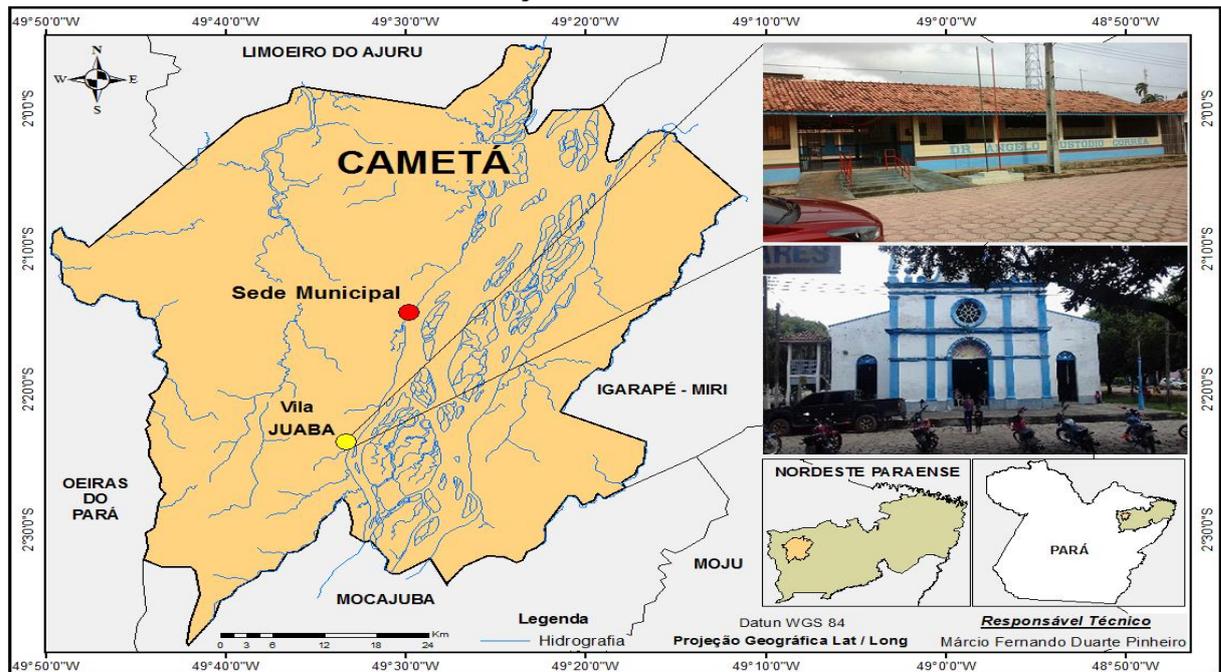


Fonte: Elaborado por Márcio Pinheiro, 2018

Cametá, segundo dados do IBGE (2010), possui 120.896 habitantes, com estimativa de 134.100 para o ano de 2017. Na área rural do município, residem 68.058 pessoas; desse total residente na área rural, 14.792 habitantes são residentes do Distrito de Juaba e, em 2015, 6.405 matrículas no Ensino Médio foram registradas nas dez escolas que oferecem Ensino Médio no município. Benedita Celeste Pinto (1995) narra um pouco de como ocorreu a fundação da vila de Juaba, argumentando que essa era uma das regiões que serviam de refúgio para os escravos em suas fugas.

Localizada geograficamente em uma área que permitia a construção estratégica de sobrevivência dos refugiados porque estabelecia relação com áreas de cultivo e de pontos comerciais facilitando a troca mercantil entre os quilombolas, escravos foragidos e os comerciantes. A localização da Vila de Juaba pode melhor ser visualizada na Figura 2.

FIGURA 2 - MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA VILA DE JUABA



Fonte: Elaborado por Márcio Pinheiro, 2018.

A Vila de Juaba fica localizada a 26 km da sede do município de Cametá e foi fundada no início do século XX, nas margens do Rio Tocantins, tendo seu surgimento ocorrido após a abolição, com o abandono do Quilombo do Mola por parte dos quilombolas. Santos; Tozi (2014) ressaltam que o Distrito do Juaba (uma das comunidades quilombolas da região do Tocantins), povoado reconhecido pela Lei n. 557, de 07 de julho de 1898, que se tornou Vila Distrital pela Lei n. 1530, de 5 de outubro de 1916, é composto por um conjunto de comunidades quilombolas, como Mola, Porto Alegre, Laguinho e Tomázia.

Gradualmente, esta vila tornou-se um centro de referência dos moradores da região e a dinâmica produzida faz dela, concordando com Silva (2014), uma comunidade ribeirinha:

Trata-se de um ambiente rico em biodiversidade, com a qual os moradores da Ilha construíram uma singular identidade, por meio de suas relações com a floresta e com as águas, usufruindo historicamente de recursos territorializados ou de uso comum, por meio das quais têm construído diversos conhecimentos e saberes, dentre eles, os ambientais, próprios de seu convívio cotidiano (SILVA, 2014, p. 8).

Por três vezes, ela recebeu o Selo Mundo Melhor, duas delas para a festa de Nossa Senhora do Rosário, feita pelo Bambaê do Rosário (em 2006 e 2008), e uma vez para a edição de 2007 do Festival de Cultura que existe na vila há mais de vinte anos, informações levantadas na pesquisa de campo para esta Dissertação.

Com tamanha riqueza cultural e inserção política, a Vila de Juaba demonstra diferencial social e o SOME vem se configurar como uma política pública, revelando-se como uma alternativa para jovens estudantes que não têm condições de sair de suas localidades. Além disso, tem uma forma peculiar em sua metodologia: as disciplinas são ministradas em módulos, diferentemente do que ocorre com o Ensino Médio Regular, e acontecem em uma conjuntura de educação do/no campo.

Entende-se por educação do/no campo um projeto de educação que corrobora com o desenvolvimento pleno do ser humano e inserção crítica na dinâmica social com perspectiva de “[...] práticas de educação desenvolvida no campo e ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogias; reflexão que desenha traços do que pode se constituir um projeto de educação ou de formação de sujeitos do campo. (CALDART, 2011, p. 154).

Elegeu-se, assim, como lócus da pesquisa a Vila de Juaba, por se entender que existe uma vasta discussão sobre Ensino Médio, partindo de uma concepção de Ensino Integral (CIAVATTA, 2005; ARAUJO, 2015; RAMOS, 2014), mas ainda sem o olhar para o SOME⁸. Para além disto, o lócus de pesquisa é uma localidade no interior do município de Cametá, interior do Pará, revelando um ensino Médio no/do campo que engloba também um território ribeirinho.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

A discussão sobre a formação ofertada aos alunos do campo tornou-se amplamente difundida por causa das bandeiras levantadas pelos grupos sociais advindos do campo, os quais partem de premissas que afirmam aquele contexto está em movimento, que a Educação Básica está sendo construída neste contexto e que existe uma nova prática de escola que está sendo forjada, em um processo mais amplo de humanização (ARROYO, 1999; CALDART, 2003).

Os jovens trabalhadores ligados ao SOME possuem especificidades, conforme pesquisa de campo: têm necessidades de lazer, educação de qualidade, boa qualidade de vida, mas, sua singularidade está no fato de que são jovens oriundos de uma comunidade do interior

⁸ O SOME trabalha com a metodologia de ministrar as disciplinas uma de cada vez, e não de forma paralela, como ocorre no Ensino Médio regular, devido às condições para facilitação do deslocamento dos professores para as localidades onde funciona este Sistema.

do Estado, e que por muitas vezes não se percebem na totalidade do processo que os atinge diretamente, pois estão à margem dos benefícios que as políticas públicas possam objetivar.

Desse modo, estes jovens foram submetidos a condições adversas (sem estrutura física, desprovidos de condições econômicas), mas principalmente é negada a sua formação enquanto sujeitos pertencentes a uma comunidade, que se compreendem enquanto parte de uma totalidade, apropriando-se desta tomada de consciência para transformar, em benefício próprio e de sua comunidade, o meio onde está inserido. Como bem fala Frigotto (2013, p. 26), a partir de Marx (2009) e sob o olhar do Materialismo Histórico-Dialético, “[...] não faz sentido a teoria pela teoria ou a teoria como mera explicação da realidade. Trata-se de refletir sobre a realidade para modificá-la [...]”.

Sendo assim, a integração entre os saberes dos egressos e os saberes escolares do SOME, por meio dos processos formativos, apresenta-se como componente indispensável e indissociável para a construção do sujeito social⁹ e para a compreensão por este sujeito do contexto social, podendo, desta forma, se apropriar de sua legitimação para que, ao mesmo tempo em que interfere na sociedade em benefício próprio, também possamodificá-la, em uma transformação de si mesmo.

No primeiro momento da pesquisa, ainda pautada no estudo bibliográfico, foram selecionados quatro egressos e quatro professores de disciplinas distintas, mas, a partir do momento em que se teve, através da pesquisa de campo, contato com a realidade vivenciada pela Vila de Juaba, percebeu-se que os docentes não residiam todos no município de Cametá. Na sua maioria, vinham de Belém para ministrar as aulas, o que nos obrigou a reduzir os sujeitos a apenas dois que trataremos pelos nomes fictícios de Raimundo e Carlos.

Os egressos deste período, nesta localidade, totalizaram 1.088 alunos que foram matriculados nos anos de 1999 a 2007¹⁰. Desta soma, optou-se, por questões didáticas e com a eminente preocupação com o fator tempo imposto pelo período do curso de mestrado, entrevistar quatro, que trataremos por nomes fictícios de Alonso, Lúcia, José e Lopes, considerando ainda que a análise tem como finalidade evidenciar processos formativos em contexto social, uma vez que, segundo Minayo (2014, p. 42), “[...] a realidade social é o

⁹ Enquanto resultado de um processo de milhares de anos, o ser social foi sendo produzido por meio do trabalho, desenvolvendo características que o diferencia da natureza, somente existindo em sociedade e a compondo. No dizer de Neto e Braz (2011, p. 47): “[...] para além de seres naturais – seres sociais[...]”. São sujeitos pensantes, críticos, com desenvolvimento de sua autonomia, capazes de transformação social.

¹⁰ Devido a modificações estruturais, como a relocação de documentação por parte da SEDUC, que, anteriormente ao ano de 1999, armazenou os documentos referentes ao SOME em outro local sem acesso, os dados mencionados sobre quantitativos de alunos resumem-se aos anos de 1999 a 2007.

próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados que transborda dela”.

Identificou-se que estes egressos são sujeitos que ainda residem na localidade da Vila de Juaba e estavam na faixa etária dos 17 aos 21 anos. Em relação ao seu estado civil, no momento em que cursavam o SOME, todos se declararam solteiros. A trajetória de escolarização dos sujeitos egressos foi assim revelada: dois dos entrevistados tiveram sua escolarização sequencial interrompida por fatores econômicos. Os que tiveram sua trajetória de escolarização sequencial não interrompida se reportam às suas trajetórias de forma a evidenciar processos formativos que os motivavam à continuidade de seus estudos.

Todos os egressos entrevistados disseram comungar do credo católico. Quanto à moradia, dois deles residiam em casas de terceiros, construídas em madeira e que tinham o rio como forma de abastecimento de água. Esse mesmo quantitativo afirmou que sua renda familiar no período em que estiveram cursando o SOME era abaixo de 1 salário mínimo e nenhum participou de programas sociais. Em relação à saúde de suas famílias, todos os entrevistados disseram que não tinham acompanhamento médico regular, somente por meio dos agentes de saúde.

Deste modo, a opção em pesquisar os processos formativos no Ensino Médio deve-se a uma inquietude que esteve mais presente, pautada em dois aspectos importantes desse nível de ensino, consubstanciando: “[...] em nossa sociedade, prioritariamente, dois projetos antitéticos de formação de trabalhadores: uma pedagogia focada no trabalho e outra pedagogia focada no capital” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010, p. 51).

Com base, então, na literatura marxista, na análise socioeconômica das relações de classe e dos conflitos sociais de compreensão materialista do desenvolvimento histórico, que consubstanciam uma visão dialética de transformação e construção do ser social¹¹ (MARX, 2015, p. 245), entende-se que o Ensino Médio abre espaço para a discussão sobre os processos formativos desenvolvidos no contexto histórico da vida dos jovens trabalhadores. Essa construção aconteceu de forma dialética: ora integrando os saberes ora os fragmentando, mas nesse movimento construiu saberes de ordem organizativa que promoveram uma organização política necessária para as mudanças daquele contexto.

¹¹ Neto e Braz (2011, p. 44) trazem para discussão o caráter coletivo da atividade do trabalho, implicando uma relação que transcende a relação sociedade/natureza, afetando os seus sujeitos e a sua própria organização, uma vez que por meio do trabalho o sujeito transforma a natureza. Como se trata de uma transformação prática, vai transformar também o próprio sujeito. Através dessa transformação é que consideramos que o ser social surge, por meio do exercício do trabalho. Entendemos também o estudo como uma forma de trabalho por meio da qual o ser social vai sendo construído, objetivando sua autonomia e a capacidade de transformação social.

De outra forma, o que se busca no Ensino Médio é a oferta de formação inteira, tornando os jovens sujeitos omnilaterais¹², capazes de se inserir no mundo do trabalho em condições de compreender as relações próprias deste meio, apropriando-se de saberes e conhecimentos para consubstanciar transformações em um movimento dialético constante de idas e vindas, em “[...] uma atividade material transformadora e adequada a fins[...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 239), que se *contrapõe* à proposta de Ensino Médio aos moldes do capital.

Tomar então as juventudes como categoria estática nos impediria de ver “[...] os jovens enquanto sujeitos construtores de suas próprias histórias, protagonistas de suas relações e determinantes nas transformações sociais” (ALVEZ, 2016, p. 18).

Nessa perspectiva, concordamos com Stopasolas (2006) sobre considerar os saberes de que as juventudes se apropriaram através das relações familiares e do meio social e que influenciaram suas representações “estruturais” “[...] naquilo que fazem ou são e, por outro, é necessário incorporar as maneiras com que os jovens se descrevem, identificam-se ou mesmo se movem em busca da realização de seus projetos de vida[...]” (STOPASOLAS, 2006, p. 172).

Este fenômeno, forjado pelo capital, de imposição de sua lógica produtivista, cuja precarização das condições estruturais de ensino é bem representada no SOME, revela relações sociais, relações com os saberes, em que ao trabalhador cabe cada vez mais ser competitivo para melhor desempenhar suas funções, sendo um artifício necessário utilizado para o enfraquecimento desta fração de classe, impondo-lhes uma *pseudoigualdade*, homogeneizando, pela instituição escola, seus saberes produzidos na vivência diária em sua comunidade, desconsiderando sua singularidade.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A Dissertação intitulada *Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do Sistema Modular de Ensino Médio em um contexto amazônico* divide-se em 3 capítulos.

¹² Concorde-se com Manacorda (2008), segundo o qual, conforme premissas gramscianas, para uma formação humana integral se efetivar, é necessário o combate e o fim da alienação, tanto do homem pelo homem quanto do homem pelo produto, pseudorealidade criada pelo modo de produção capitalista e como consequência deste processo, seria construído o sujeito omnilateral, com capacidades de enfrentamento e transformação de sua realidade dada, porque foi construída a sua autonomia pensante.

No primeiro, *Ensino Médio e divisão técnica do trabalho: integração e fragmentação do ensino inscritas nas reformas educacionais brasileiras*, evidencia-se a trajetória percorrida pelo Ensino Médio no contexto da divisão técnica do trabalho enquanto propulsora da fragmentação do ensino.

No capítulo 2, *Produção de saberes e formação das juventudes trabalhadoras: a práxis política*, buscou-se articular a produção de saberes sociais à formação da juventude no Ensino Médio, visando ao desenvolvimento de uma formação política, como necessária nas lutas por transformação social.

O capítulo 3, *Processos de integração e fragmentação de saberes no Sistema de Organização Modular de Ensino em um contexto amazônico*, analisa como o Ensino Médio, por meio dos processos formativos realizados no SOME, desenvolveu processos de integração e fragmentação de saberes sociais vivenciados pelos egressos no contexto da Vila de Juaba.

1 ENSINO MÉDIO E DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO: INTEGRAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO INSCRITAS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Neste capítulo, reflete-se sobre a historicidade do Ensino Médio por meio de suas reformas, tendo como referencial de análise as legislações que impactaram-no/transformaram-no ao longo dos anos. Traz-se, assim, o SOME no interior dessas reformas, tendo uma década (1997 a 2007) como recorte temporal.

Discute-se como a fragmentação dos saberes é resultado da Divisão Técnica do Trabalho, e aborda-se a configuração da relação dialética das reformas educacionais que colaboram para a fragmentação dos saberes das juventudes e sinalizam para a sua integração, configurando uma práxis política orientada para a organização dos sujeitos como forma de resistência às práticas fragmentárias do capital.

Construíram-se, aqui, elementos teóricos de contribuição para o entendimento de que o Ensino Médio, por meio do SOME, exerce atividade que permite aos jovens e sua comunidade atuarem na organização de ações contra-hegemônicas desempenhadas pelo capital na região, dentre elas, a de degradação do ensino e fragmentação de saberes enquanto mecanismos de enfraquecimento da classe trabalhadora, fomentando-lhes a construção de uma práxis política materializada na organização dos sujeitos, e esta compreensão servirá de base para a análise de conteúdos provenientes das entrevistas realizadas.

Este capítulo é dividido em três seções: na primeira, reflete-se sobre o Ensino Médio e suas reformas, contextualizando historicamente a fragmentação e a integração do ensino inscritas nas reformas educacionais brasileiras. Na segunda seção, discutem-se as reformas para o Ensino Médio no período de 1997 a 2007, mostrando como a fragmentação dos saberes é resultado da divisão técnica do trabalho e como o SOME surge neste contexto. Finaliza-se o capítulo com uma seção que traz o SOME como referencial de análise por meio de sua etnografia.

1.1 DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO E REFORMAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A FRAGMENTAÇÃO DE SABERES

Estudos provenientes de diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Economia, a Política, a História, a Educação, dentre outras, têm se utilizado do termo Divisão

Social do Trabalho de formas diferentes, referindo-se no sentido generalizado de como os sujeitos produzem sua existência e produzem a vida (SANTOS, 2008), pois, “A industrialização da ciência manifestou-se tanto ao nível de aplicação da ciência como ao nível da organização da investigação científica [...]” (SANTOS, 2008, p. 57).

Portanto a Divisão Social do Trabalho, como entendida aqui, resulta de nossas relações com os outros homens, não estando circunstanciadas pela questão da extração da mais-valia, por questões de fragmentação do trabalho. Já a Divisão Técnica do Trabalho é a que resulta da Divisão Social do Trabalho, fragmentando o trabalho, o processo produtivo e, conseqüentemente, os saberes.

Lukács (1969) enfatiza “[...] que um determinado trabalho (por mais que possa ser diferenciada a divisão do trabalho que o caracteriza) pode ter apenas uma única finalidade principal unitária [...]” (LUKÁCS, 1969, p. 10), fazendo-se necessário encontrar, no caso do SOME, processos formativos que favoreçam a “[...] unitariedade finalística na preparação e na execução do trabalho (LUKÁCS, 1969, *idem*).

Nessa perspectiva, trabalho estaria atrelado ao sentido de criação, de constituição da vida humana, ou “O trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros[...]” (FRIGOTTO, 2002, p. 12) e a divisão estaria relacionada à organização como esse trabalho vai ser executado.

Considera-se a relevância das considerações de Marx e Engels (2009) sobre a divisão do trabalho, para os quais ela se constitui em atividades inscritas em todas as sociedades, independentemente dos produtos do trabalho que circulam como mercadorias ou não. Segundo Marx (*Capital I*, cap. I), é “a totalidade das formas heterogêneas de trabalho útil que diferem em ordem, gênero, espécie e variedade”. Desta forma, as necessidades humanas é que vão materializar a divisão social do trabalho.

Lorender (1998), ao construir a introdução de *A ideologia alemã*, reporta-se ao entendimento de Marx e Engels sobre a divisão do trabalho. A questão, entretanto, se revela preocupante quando surge a divisão do trabalho em manual e intelectual, avançando o processo de Divisão Social do Trabalho e chegando na divisão técnica do trabalho. Segundo este autor, em referência a Marx e Engels:

A divisão social do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último passa a ser função privilegiada de certo seguimento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar se enobrece enquanto se envilecem as tarefas exigentes de

esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominantes e exploradas (LORENDER, 1998, p. 28).

A Divisão Social do Trabalho vai elaborando e afirmando formas, como a Divisão Técnica do Trabalho, resultante de uma necessidade do capital em sua manutenção, que fragmentou o que antes era unitário entre o pensar e o fazer, constituindo dualidade do ensino, da educação, precedente da Divisão Técnica do Trabalho. Para Machado (2009):

Ao contrário, não se pode conceber uma técnica de produção (material ou simbólica) como algo inseparável das diversas dimensões da divisão social do trabalho (internacional, nacional, regional, local, nos ramos da atividade humana, na empresa), pois é a divisão social do trabalho que precede a divisão técnica e que comanda a sua evolução (MACHADO 2009, p. 9).

A partir da compreensão de que a Divisão Social do Trabalho, e conseqüente Divisão Técnica do Trabalho, auxilia no processo de fragmentação do ensino, da escolarização e do processo de formação humana, entende-se a afirmação de Ramos (2009, p. 2): “sabemos que a dualidade educacional é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista”. Araujo e Rodrigues (2011, p. 8) advogam em favor da existência dessa dualidade educacional, acrescentando que sua origem não está na “instituição escolar”, pois:

Compreendemos aqui que a origem da dualidade educacional indicada anteriormente, que se manifesta na constituição de dois “sistemas” de formação de subjetividades e de duas redes diferentes de escola, não está na instituição escolar ou nas práticas dos professores, mas na divisão social do trabalho que separa o trabalho intelectual do trabalho corporal, impondo limites ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas. (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 8).

Partindo dessa análise, concorda-se que à educação têm sido atribuídas funções que não cabem a ela e uma delas é a responsabilização em solucionar problemas advindos do meio socioeconômico, isto muito em virtude de os problemas sociais não terem sua gênese na educação, tampouco no meio escolar, mas sim estão e são próprios do modo de produção capitalista instaurado em uma sociedade de classes. Esta compreensão também pode ser vista quando Mészáros (2008) problematiza acerca da função atribuída à educação formal:

Nesta perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipatória radical. Uma das funções principais da educação nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Analisar, então, a educação formal a partir da sociedade em que ela está inserida permite a compreensão de como o Ensino Médio realizado pelo SOME, na Vila de Juaba, desenvolveu processos de integração e fragmentação de saberes sociais vivenciados por jovens, partindo de ações formativas implementadas para além do meio escolar, ou seja, em integração com o meio social. Segundo Mészáros (2008):

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de produção estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Contudo, em Ciavatta (2005), a concepção de formação integrada parece abarcar tanto a configuração de produção dos saberes em contexto dos processos educacionais quanto dos processos sociais, uma vez que “A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar[...]” (CIAVATTA, 2005, p. 85) e, continuamente, vão sendo pensadas estratégias que colaboraram para a materialização de projetos de sociedade que têm na educação um mecanismo de fortalecimento e, no Ensino Médio, sua materialização (FRIGOTTO; CIAVATTA E RAMOS, 2005).

É nessa ação analítica sobre a educação, enquanto mediadora da efetivação de projetos de sociedades, que se entendem as reformas educacionais do Ensino Médio no interior das disputas de classe, tendo a necessidade de “[...] tratar a educação como uma totalidade social[...]” (CIAVATTA, 2005 p. 84) para a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, fomentando-lhe o desenvolvimento, por meio da formação integrada, de capacidades para a leitura de sua realidade e das relações sociais presentes nela para a formação de cidadãos capazes de atuação na totalidade social e sua transformação.

Nesse sentido, a História da Educação brasileira e, mais especificamente, das reformas educacionais para o Ensino Médio, são resultado de necessidades sociais e econômicas vivenciadas em determinados momentos históricos, reformas que objetivam atender a uma classe social, traçando caminhos para alcançar seus objetivos, pois, segundo Vázquez (2011), trata-se de adequação dos meios aos fins:

[...] O resultado real, que se quer obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diferentes atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado real que se deseja obter, a atividade

propriamente humana tem um caráter consciente. Sua característica é que, por mais que o resultado real diste do ideal, trata-se, em todo o caso, de adequar intencionalmente o primeiro ao segundo[...] (VÁZQUEZ, 2011, p. 222).

Vázquez (2011, p. 239), ao conceituar práxis como “[...] atividade material, transformadora e adequada a fins...”, quando os atos direcionados a um objeto para transformá-lo são precedidos de um resultado ideal, reporta-se ao fato de ter que existir adequação dos meios aos fins de forma a utilizar a consciência como primordial para tal ação.

Assim, entende-se a categoria Ensino Médio a uma etapa da vida dos jovens de adequação de meios aos objetivos de possibilidade de formação ampla e com capacidades múltiplas, tendo como elemento fundante a integração de seus saberes socialmente construídos aos saberes acumulados historicamente e materializados por meio do SOME, como forma de superação de sua condição dada, de fortalecimento de sua classe e resistência frente à imposição de um ensino fragmentado. Desse modo, concorda-se com Araujo (2014), segundo o qual:

Sob a perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social. (ARAUJO, 2014, p. 73).

Contudo, ao longo da História da Educação no Brasil, os atos governamentais se manifestaram em detrimento ao objetivo de alguma classe, caracterizando uma educação dual: um tipo de educação destinada aos pobres e outro tipo destinada às elites. A primeira voltada para a empregabilidade imediata, com conteúdo destinado a um saber prático exclusivamente, estando relacionada à educação das classes populares; a segunda é uma educação de formação propedêutica, visando ao ingresso na Universidade, voltada mais para o saber intelectual, formando as classes dirigentes (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO, 2005; RAMOS, 2005; ARAUJO, 2014).

Tem-se a compreensão de que a organização dos saberes e a formação do jovem no Ensino Médio, se projetadas exclusivamente para atender a uma determinada classe social, configuram-se um ensino dual, pois vão privilegiar uma classe em detrimento da outra, mas, se ancoradas no princípio educativo de Manacorda (2008, p. 260), reportando-se a Gramsci, pensa-se “[...] unidade do trabalho intelectual e manual, e faz dessa atividade teórico-prática o

instrumento pelo qual a ordem social é introduzida na ordem natural de uma formação humanista [...]” e se configura, no dizer de Frigotto; Ciavatta; e Ramos (2005, p. 43), em “travessia para uma nova realidade”.

Entendendo isto, e sem querer parecer o que Mazzotti (2012, p. 50) caracterizou como pesquisador “arqueólogo”¹³, é relevante falar, mesmo que brevemente, da origem das instituições educativas, que, segundo Saviani (2008, p. 147), “[...] remonta ao momento de ruptura do modo de produção comunal (o comunismo primitivo) que determinou o advento das sociedades de classe. Localiza-se nessa época remotíssima o surgimento da escola” e aparece juntamente com as instituições educativas a dualidade na educação.

A partir de então, com a Divisão Social do Trabalho, seguida da divisão de classes, tem-se como resultado a Divisão Técnica do Trabalho, que possibilitou uma disjunção entre o fazer e o pensar, fragmentando assim os saberes. A Educação passou a ser vista como fonte de solução para os problemas sociais e econômicos que atingiram/atingem a sociedade, ficando mais evidente essa fragmentação no Ensino Médio, tendo em vista que em meados da década de 1920, com a crise de um Estado sem uma ordem pública republicana e com o agravamento da desaceleração do crescimento econômico no Brasil, multiplicam-se as reformas educacionais, pois era o “analfabetismo” a “chaga social” de então, como afirma Freitas (2009):

Entendida como doença social, a falta de escolarização era a ideia força de uma razão clínica em processo permanente de apropriação por parte dos que consideravam o analfabetismo o pai de todos os males da nação. A identidade nacional era deduzida de uma paideia médico-jurídico-pedagógica que oferecia a palavras-chave para que diferentes plataformas políticas tivessem, em comum, o mesmo senso de que o país estava amarrado à falta de dinamismo de sua população, deficiência essa decorrente da doença corpórea e do “raquitismo intelectual. (FREITAS, 2009, p. 41).

Como forma de solução para os problemas sociais e econômicos vivenciados pela sociedade, houve uma grande manifestação com três movimentos de expressão envolvendo a consciência política dos jovens daquele período: Em 1922, com a Semana de Arte Moderna e o Movimento Tenentista; finalizando esta década com a movimentação político-partidária que

¹³Segundo esta autora, existem os tipos de revisão de literatura frequentemente encontrados em relatórios acadêmicos: summa, arqueólogo, patchwork, suspense, rococó, caderno B, coquetel teórico, apêndice inútil, monástico, cronista social, colonizado versus xenófobo, off therecords, ventríloquo. O citado neste texto refere-se a não querer parecer o tipo arqueólogo que: “[...] No que se refere à educação, começa pelos jesuítas mesmo que o problema diga respeito à politecnicidade; se o assunto for educação física, considera imperioso recuar à Grécia clássica, e assim por diante” (MAZZOTTI, 20012, p. 50), daí falar brevemente sobre a origem das instituições educativas.

deu origem ao PCB no Brasil, este período ficou conhecido como estando relacionado à Pedagogia Nova, que, segundo Saviani (2012, p. 7), “[...] mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social[...]”.

Posteriormente, entre os anos de 1930 a 1950, aconteceram outros movimentos relevantes, como a Juventude Integralista, movimentos estudantis que culminaram com a fundação da União Nacional de Estudantes (UNE), finalizando a década de 1950 com o movimento religioso em torno da Ação Católica. Nesse período, com o escolanovismo dando sinais de exaustão, surge “A pedagogia tecnicista”, separando novamente o pensar do fazer. No dizer de Saviani (2012, p. 11), era uma teoria educacional que tinha como pressuposto “[...] a neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”

A teoria da Pedagogia Tecnicista vem caracterizar também a Era Vargas (1930-1945), com forte marca da dualidade educacional, em que os jovens que faziam Educação Profissional estavam impedidos de ingressar na Universidade, segundo o Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, ou seja, fragmentando os saberes e conduzindo os meios com os quais o Estado trata os jovens das classes populares, uma vez que a estes era destinada a educação profissional, enquanto para os jovens da classe média o ensino era voltado para o ingresso na Universidade.

Além disto, segundo Freitas (2009), a seletividade para o ingresso ao ensino secundário também marcava a dualidade nesta etapa de ensino:

O acesso ao ensino secundário era extremamente dificultado pela soma de dois fatores. Em primeiro lugar, ocorria uma oferta crescente de ensino primário, mas era oferta irregular em termos de distribuição regional. Entrar e permanecer na escola era um grande desafio para a criança da família empobrecida. Em segundo lugar, o artigo 18 do mesmo decreto previa um *exame de admissão* cujo rigor era altamente excludente. O artigo 22 indicava a obrigatoriedade de provas escritas e orais no exame de admissão. As escritas eram de português (redação e ditado) e aritmética; as orais também de português e aritmética mais rudimentos de geografia, história do Brasil e ciências naturais. (FREITAS, 2009, p. 67).

Nessa perspectiva, os jovens, filhos de trabalhadores pobres, tinham poucas chances de continuidade no ensino, diferentemente dos jovens das classes dirigentes. Além disso, ficava cada vez mais evidente que era uma institucionalização legalmente vinculada não somente à dualidade pedagógica, mas principalmente à dualidade social, como bem esclarece Zibas (2005):

[...] Como desdobramento da Constituição de 1937, a dualidade do sistema, explicitando que a escolarização, depois do primário obrigatório de quatro anos, teria duas vertentes: o ensino secundário regular – em dois ciclos, perfazendo 7 anos – destinado às “elites condutoras” e o ensino profissionalizante – também em dois ciclos em 7 anos – para as classes populares. Enquanto o ensino secundário regular abria amplamente o ensino superior aos seus egressos, os concluintes do ensino profissionalizante industrial poderiam seguir estudos em nível de 3 grau somente dentro das áreas técnicas específicas. Para os diplomados dos ensinos profissionalizantes comercial e agrícola, nem essa possibilidade existia, pois aqueles cursos eram considerados terminais. (ZIBAS, 2005, p. 4).

Já na década de 1960, a juventude teve mais protagonismo com o movimento estudantil organizado por meio de entidades partidárias e sindicais lutando em prol da classe trabalhadora. Nota-se uma unidade na diversidade e se conseguiu avanço nas lutas, pois, em 1961, foi sancionada a LDB 4.024/1961 que “[...] equiparava definitivamente o ensino profissionalizante ao ensino secundário regular, no sentido de permitir que os concluintes do segundo ciclo, de todas as modalidades, pudessem concorrer a vagas na universidade (ZIBAS, 2005).

Em 1971, já no governo militar, a Lei n. 5.692 estabelecia três anos para o 2º grau, o predecessor do Ensino Médio, para os jovens de 15 a 17 anos, tendo a profissionalização compulsória muito defendida pelo setor empresarial. Na análise de Zibas (2005, p. 6), esta legislação, com a obrigatoriedade da profissionalização, nada mais era do que “[...] um duplo argumento, bastante sedutor: necessidade de preparação de maior número de técnicos, dado o estreitamento das relações do país com o capital internacional, e necessidade de eliminação da dualidade do sistema de ensino”. Assim, na visão de Nosella (2016), também existe, implícita, imbricada em sua formulação, uma definição da Lei 5.692/1971, qual seja:

[...] na verdade, sob a retórica de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes (ou de controladores dos dirigentes), fundamental princípio unitário do ensino secundário. O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos, ou seja, criava-se a “unitariedade” do sistema escolar cortando a parte crítica e humanista do currículo (NOSELLA, 2016, p. 56).

Por meio da Lei n. 7.044, de 1982, a profissionalização deixa de ser obrigatória e passa a ser “[...] opcional a cada escola, isto é, de cada grupo ou classe social”, uma vez que, “[...] Democratizava-se a clientela, mas deformava-se o método” (NOSELLA, 2016, p. 57), a dualidade no ensino ficava mais nítida, pois o Estado, para atender à pressão popular, expandiu os cursos noturnos e supletivos e a consequente facilitação da diplomação, deixando de lado a qualidade no ensino destinado às classes populares.

Com a Constituição de 1988, a década de 1980 ficou marcada pela possibilidade de acender o debate sobre a qualidade no sistema de ensino público, contudo, mais uma vez a dualidade aparece no debate não somente em relação à separação de classes, mas na opção por um dos lados. Segundo Nosella (2016), existe um duplo sentido na expressão politécnica:

[...] de um lado (neoliberal) procurava-se “qualificar” a tradicional escola propedêutica, reforçar a meritocracia e reencontrar a identidade própria do ensino técnico, retirando de seu currículo as disciplinas de conteúdo geral. De outro lado (popular), levantou-se a bandeira da politécnica, densa de significação, embora politicamente inadequada, pela sua ambiguidade semântica e conceitual. (NOSELLA, 2016, p. 57).

A ambiguidade semântica apontada por Nosella (2016) é discutida no texto de Ciavatta (2014), no qual resgata a historicidade conceitual do termo, afirmando que o sentido de superação da Divisão Social do Trabalho se dá por meio da “união estudo e trabalho”:

Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius, com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica. (CIAVATTA, 2014, p. 191).

Entende-se, portanto, que educação politécnica, formação omnilateral ou formação integrada são expressões que compõem o Ensino Médio Integrado, seja em relação à integração curricular (RAMOS, 2005) ou à integração ao mundo do trabalho com o Ensino Médio (FRIGOTTO, 2005). No caso, seria a integração dos saberes socialmente produzidos pelos jovens inseridos no SOME aos saberes cientificamente produzidos pela humanidade como forma de superação da dualidade educacional e superação da dualidade de classes com possibilidade de desenvolvimento da autonomia dos jovens, conforme Nosella (2016), ao discorrer sobre o princípio pedagógico do Ensino Médio:

[...] O princípio pedagógico específico do Ensino Médio, fase final da educação básica, decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social. É marcado, portanto, pela transição da fase da aprendizagem prioritariamente heterônoma para a fase da aprendizagem autônoma (NOSELLA 2016, p. 53).

O princípio orientador para esta etapa do ensino, de acordo com Nosella (2016) e Ciavatta (2014), entre outros, converge para a integração entre Trabalho, Ciência, Tecnologia

e Cultura. A partir da compreensão desses eixos articuladores é que se pode adaptar os meios que se utiliza para alcançar o “resultado real” por meio do “resultado ideal”, como propôs Vázquez (2011), e considerando que “[...] a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Por fim, entende-se que o Ensino Médio se inscreve no contexto das reformas educacionais por meio da configuração que tem na Divisão Técnica do Trabalho sua gênese, isso por se tratar de uma etapa de ensino dual:

- Sua organicidade preserva a educação geral para os jovens das elites dirigentes e reserva preparação para o trabalho manual aos jovens da classe trabalhadora;
- Tem na fragmentação dos saberes suporte de manutenção do capital;
- Segrega a Educação de acordo com os setores produtivos;
- Organiza o ensino de acordo com o momento econômico vivenciado pelo país;
- Integra os saberes por meio da resistência dos jovens nas lutas em favor de Educação com pressupostos emancipatórios.

Compreende-se que as reformas educacionais vivenciadas no Ensino Médio são utilizadas como instrumentos estatais, tomando um caráter estrutural por partir da setorização produtiva para organizar a educação nacional, anulando seu caráter social. Esta etapa de ensino promove, a partir da resolução de suas necessidades imediatas, a construção organizativa da classe trabalhadora, atuando como articulador de saberes organizativos, como resistência e abolição de ensino dual.

Pressupõe-se, assim, que a formação ofertada no SOME esteve ancorada em perspectivas voltadas para a resolução de problemas constituídos na sociedade e que têm sua causalidade na Divisão Técnica do Trabalho, quando da separação de classes. Essa formação imprime dupla configuração na escola: fomenta uma concepção reprodutora de problemas provenientes da sociedade e configura elementos estruturantes da organização dos jovens como forma de resistência.

1.2 ENSINO MÉDIO COMO CAMPO DE DISPUTAS DE CLASSES E POLÍTICAS DE REFORMA (1997 A 2007)

A Reforma do Ensino Médio na década de 1990, bem como as anteriores a ela, mostrou-se como uma disputa de classes pelo saber, materializando no Ensino Médio uma forma determinada de intervenção do projeto societário, objetivando desnortear as lutas

sociais (DIÓGENES, 2013) e fragmentando esta modalidade de ensino: de um lado, com um saber voltado para a empregabilidade imediata; e de outro, um ensino voltado para a manutenção das classes médias, ou seja, um saber propedêutico.

1.2.1 Ensino Médio enquanto objeto das lutas de classe

*“A história de todas as sociedades até nossos dias é a história de lutas de classes”
(MARX; ENGELS, 2009, p. 53).*

O Manifesto do Partido Comunista¹⁴, escrito em 1847 para a Liga dos Comunistas¹⁵, é um documento histórico que, embora o contexto para os dias atuais tenha mudado muito, “dependerá sempre e em toda parte das circunstâncias históricas existentes” (MARX; ENGELS 2009, p. 16), e que traz, ainda hoje, grande contemporaneidade.

Como exposto anteriormente, observam-se, ao longo da História da Educação brasileira, reformas educacionais que demonstram mais que uma luta entre concepções pedagógicas, mas também um processo contraditório vivenciado pela sociedade brasileira, e que, na década de 1990, teve seu auge com as controversas implementações e revogações legislativas em âmbito nacional, palco de lutas travadas entre classes sociais, tendo como objeto a Reforma do Ensino Médio.

Partindo de uma análise preliminar sobre a constituição do Ensino Médio no Brasil, no contexto da década de 1990, constata-se que sua reforma começou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394), em 1996, somando-se às legislações já vigentes naquele período, bem como as que foram implementadas a partir desta década. Tais documentos legais foram determinantes para a modificação estrutural deste nível de ensino (BRASIL, 1996), tendo como ideário a concepção do modelo econômico de acumulação flexível.

A proposta educacional de reforma do Ensino Médio remonta ao governo Fernando Henrique Cardoso. É parte indissociável do projeto político de educação traçado por ele e caracterizado pelo modelo econômico que decorre, sobretudo, de um modelo de sociedade e de homem advindos da opção de um grupo detentor do poder.

¹⁴Programa teórico e prático pormenorizado, relativo ao Partido Comunista, escrito por Marx e Engels em 1847.

¹⁵ Trata-se da Liga, associação operária internacional, no momento em que foi fundada, em 1847, por Marx e Engels, devido às condições de então, era secreta e para a qual os dois escreveram o *Manifesto do Partido Comunista*, publicado em 1848.

Esta reforma do Ensino Médio, bem como as anteriores a ela, mostrou-se como uma disputa e objeto das lutas de classes, pois, segundo Diógenes (2013, p. 67), “[...] A reforma do nível médio constitui uma determinada forma de intervenção no projeto societário porque desnorteia resistência e lutas sociais. Sobre isso, Marx (1971) organiza seu pensamento em torno de integrar uma ideologia posta com o movimento real, já que:

Enquanto o proletariado não está ainda o suficientemente desenvolvido para constituir-se como classe; enquanto, por conseguinte, a própria luta do proletariado contra a burguesia não se reveste ainda de um caráter político... esses teóricos são apenas utopistas [...]. (MARX, 1971, p. 109).

Desse modo, a consciência de classe citada por Marx (1971), e que se aceita enquanto primordial para ser ofertada como formação no Ensino Médio, busca desenvolver nos jovens a capacidade de se organizar para conquistar seu espaço político e autonomia social frente aos desafios impostos pela Divisão Social do Trabalho, que separa os que pensam dos que executam, delegando à classe trabalhadora remuneração e lugares (in) diferentes. Essa proposição de consciência de classe pode ser percebida em Vázquez (2011) e definida como “[...] consciência da oposição antagônica do proletariado com os interesses da burguesia e, finalmente, da necessidade de organizar-se e atuar para conquistar o poder político e exercer sua dominação (VÁZQUEZ, 2011, p. 313).

Em seu estudo sobre classes, Iasi (2011) faz uma referência a Marx e, de forma sutil, amplia a discussão quando lembra que, para Marx, existem três concepções para o conceito de classes na sociedade capitalista: os capitalistas, os donos de terras e os assalariados. Para Iasi (2011), o conceito de classes sociais é também um processo de construção que depende do momento histórico. Desse modo:

[...] quando afirmamos que o conceito de classes da sociedade capitalista engloba apenas os capitalistas, assalariados e os donos de terra, isso é verdade apenas se tomarmos por referência o momento de análise a que se refere essa conclusão; é um absurdo se tratarmos de uma formação social concreta uma vez que existem classes que não estariam de forma alguma englobadas nestas três categorias. Apenas para dar um exemplo: um trabalhador rural que não seja assalariado e que não seja proprietário de terra (como um parceiro, meeiro, ou outra forma qualquer) (IASI, 2011, p. 106).

Há diversas abordagens conceituais sobre classes sociais, vários autores se dedicaram à temática, a exemplo de Marx (2009), Lukács (1997), Mészáros (2008), entre outros, não sendo propósito, portanto, resgatar tal discussão, mas importa, nesse momento, situar o conceito que baliza a presente Dissertação.

É fundamental compreender a conceituação de classes sociais da forma como coloca Marx, com uma visão de lutas, por perceber que a fragmentação dos saberes da juventude no Ensino Médio brasileiro advém (e se materializa, primordialmente, pela) da Divisão Técnica do Trabalho resultante da Divisão Social do Trabalho. Como consequência, fragmenta a sociedade, formando uma sociedade de classes, ou seja, o problema da fragmentação dos saberes sociais no Ensino Médio não começa na escola, apenas é reproduzido por ela (BOURDIEU, 2014) e, por isso mesmo, não estaria na instituição sua solução única, necessitando ser compreendido no contexto das disputas internas na sociedade.

Nessa perspectiva, eleger a década de 1990 e partir dela como elemento constitutivo do objeto de estudo requer compreensão teórica do momento histórico e político vivenciado nesse período, que coincide com a implementação do SOME na Vila de Juaba. Problematizar, então, como o Ensino Médio realizado pelo SOME, na Vila de Juaba, desenvolveu processos de integração e fragmentação dos saberes sociais vivenciados por jovens, partindo de processos formativos implementados no cotidiano dessa localidade, passa pela discussão anteriormente levantada sobre Divisão Técnica do Trabalho. Sendo assim:

Compreender a Reforma do Ensino Médio, portanto, exige que se elucidem as concepções, preenchendo o discurso lacunar, para que as intencionalidades decorrentes de interesses e visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe, venham à tona, e assim se possa exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível (KUENZER, 2000, p. 17).

Parte-se, então, do fato, como advogam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), de que o Ensino Médio passou a ser, desde a década de 1940, quando aconteceu o momento de expansão da indústria brasileira, que precisava de mão de obra barata e abundante, alvo das reformas educacionais que tinham a dualidade como princípio norteador, tendo a fragmentação dos saberes como mecanismo de sua materialização:

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É nesse nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31).

As reformas do Ensino Médio corporificam essa dualidade educacional, entretanto a história, entendida como desenvolvimento de ações e também de reações em constante

contradições, apresenta as reformas como resultado de disputas de classes, com destaque para a trabalhadora, que fortalece seus espaços organizativos em busca de atender às suas necessidades, mas não deixa de evidenciar também as necessidades da lógica capitalista em tornar o trabalho humano um emprego, justificando, de ambos os lados, o aumento no número de matrículas para essa etapa de ensino.

O recorte temporal do presente estudo permitiu identificar, segundo dados estatísticos do INEP (2017), o crescente número de matrículas nesta etapa de ensino, que passou, em 1994, de 17.220 para, em 2007, 333.937 mil alunos matriculados. Para além do fator econômico que impulsionou o número de matrículas dos jovens que buscam, por meio da formação, acesso ao mercado de trabalho, também ocorreram mudanças na concepção da categoria trabalho, este entendido, nesta pesquisa, como produção de todas as dimensões da vida humana. Segundo Frigotto (2005):

[...] Por isso mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2005, p. 71).

Compartilha-se do argumento de Carvalho (2013, p. 70), quando cita, como uma das causas da reforma no ensino intermediário: “[...] as grandes transformações no mundo do trabalho e a reorientação do papel do Estado no que diz respeito ao processo de formulação, implantação e avaliação das políticas públicas”. Ferretti (1997, p. 227) concorda com tal proposição quando a reitera alegando que não somente as modificações no mundo do trabalho ocasionaram a referida reforma: “[...] mas a relação social que a institui e manipula, ou seja, o próprio capital[.]”.

As mutações corridas no mundo do trabalho ajudam a evidenciar a polarização das qualificações no nível médio, trazendo à agenda educacional demandas inovadoras de formação humana, movidas pela universalização do Ensino Médio, entendido, nesta perspectiva, como “etapa final da educação básica”, e não mais como intermediária entre Ensino Fundamental e Superior. Outra demanda relativa à formação humana para o antigo 2º grau inscreve-se na percepção de uma educação que integre trabalho, ciência e cultura para todos, rompendo com a dualidade historicamente determinada por uma escola em que o domínio de habilidades específicas, adquiridas através da memorização de procedimentos, indicam a integração possível entre ciência e trabalho.

Esse argumento pelo viés da integração entre os saberes sociais construídos por meio das relações sociais e saberes científicos historicamente acumulados, pela interdisciplinaridade e pelas capacidades de intervenção criativa e crítica diante de situações novas, articula soluções criativas e rápidas diante da complexa dinâmica da contemporaneidade, necessitando também de novas formas de articulação entre a produção dos saberes e o homem, promovendo o desenvolvimento de capacidades de autonomia dos jovens, para, assim, fazer sentido o ensino, conforme Charlort (2013).

Exercitar tal proposição implica a compreensão de que, segundo Kuenzer (2000):

Tais novas formas de mediação passam necessariamente pela escolarização, inicial e continuada, com a construção de um novo projeto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada (KUENZER, 2000, p. 19).

Deste modo, e concordando também com outros autores que apresentam as mesmas perspectivas, como Ciavatta (2005), Frigotto (2013) e Krawczyk (2011), dentre outros, entende-se que a reforma do Ensino Médio, ocorrida na década de 1990, foi originária das disputas de classes antagônicas, bem como da tentativa iminente de racionalização dos recursos, principalmente de ordem financeira, para atender a demandas internacionais. Bueno (2000) compartilha desse argumento e ainda enfatiza que falácias dão conta de mascarar a real intencionalidade governamental:

Meandros retóricos ocultam o paradoxo existente entre as promessas de políticas de extensão, qualidade e modernização para esse nível de ensino e a idéia de racionalização de recursos segundo prioridades excludentes. Está em jogo, nesse caso, a questão da responsabilidade pela oferta e manutenção desse ensino, não sua importância e necessidade. O Estado provedor sai de cena. Entra em cena o Estado gerador, incentivador e avaliador de políticas educativas. A concretização dessas promessas é a grande interrogação. (BUENO, 2000, p. 9).

Respaldando essa formulação, Kuenzer (2000) aponta como âmagô do modelo proposto pela reforma do Ensino Médio a redução nos gastos públicos com esse setor, algo primordial para o êxito desta política, perpassando pelas “novas/velhas” relações entre capital e trabalho. Nesse sentido, a autora afirma que a construção de uma proposta pedagógica que direcione a uma nova formação para jovens não é um problema pedagógico, mas político:

Essa solução fácil, porque formal e restrita ao âmbito do pedagógico, não é suficiente para transformar a realidade de uma sociedade dividida pelas novas/velhas relações que o neoliberalismo estabelece entre capital e trabalho, na qual o crescimento da exclusão e a diminuição dos recursos públicos, que permitiriam a formulação de políticas e projetos necessários à garantia dos direitos mínimos de cidadania, não são distorções, mas a própria natureza do modelo (KUENZER, 2000, p. 20).

Desse modo, a dualidade estrutural que historicamente caracterizou a educação brasileira, neste caso, revela a disputa pela formação no Ensino Médio por duas classes diferenciadas, já mencionadas: o da formação geral para as elites com possibilidade de continuidade nos estudos e outra aos jovens das classes trabalhadoras, promovendo uma educação mínima e somente técnica. Entende-se que a origem desta dualidade educacional advém da divisão técnica do trabalho, resultante da divisão social do trabalho, promovendo a divisão de classes. Logo, a superação dessa forma de organização social requer a superação da própria dualidade de classes e educacional.

Do ponto de vista da nova concepção de formação que integre trabalho, ciência e cultura no Ensino Médio, tem-se a clareza de que ela só será plenamente possível em uma sociedade em que todos disponham das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, ou seja, numa sociedade em que os jovens possam exercer o direito à diferença sem que isso se constitua em desigualdade, de tal modo que a escolha por uma trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela sua origem social.

1.2.2 Reformas educacionais para o Ensino Médio e a constituição do SOME em Juaba

No decorrer da História da Educação no Brasil, a dualidade educacional que fragmenta conteúdos, práticas, relações, saberes limita a escola a reafirmar ou reproduzir “um *habitus* de classes” (SNYDERS, 1976, p. 23), já que ela somente aplica benefícios “àqueles que beneficiaram para lá do recinto escolar e bem antes de lá entrarem, no seio familiar dos hábitos de família, de um certo estilo de vida” (SNYDERS, 1976, p. 23).

Destarte, a cultura que a escola imprime aproxima-se da cultura das classes privilegiadas, assemelhando-se à classe social a que os discentes pertencem, por isso os que já trazem para a escola, por meio da educação familiar, a cultura produzida em suas relações sociais não terão dificuldades de aprendizagem, já que não é algo diferente do já habitado,

[ao contrário dos discentes que têm pouco acesso à cultura, proveniente de relações sociais e familiares distantes de práticas culturais consideradas mais elitizadas Snydes (1976).

A sociedade é constituída da ordenação em classes e a história da educação brasileira revela que a dualidade é evidenciada na produção social, na apropriação da terra, da riqueza e da distribuição dos saberes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS 2005, p. 31), este último pode ser percebido no nível médio.

Nosella (2016) acrescenta a importância do Ensino Médio para o processo de democratização do país revelando sua relevância estratégica, uma vez que a proposta de educação estatal depende do projeto de sociedade a que ela se destina, existindo “[...] uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a esse nível de ensino pelo Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar (NOSELLA, 2016, p. 71).

No período de 1997 a 2007 o país havia aprovado a LDB 9.394/1996 e começava a apresentar resultados quanto à sua implementação. Contudo, acontece uma profunda regressão em relação ao projeto de Ensino Médio Integrado: mediante a aprovação do Decreto n. 2.208/1997, é restabelecido o dualismo no Ensino Médio, assumindo a orientação do ensino técnico com ideário pedagógico de mercado, tendo a Pedagogia das Competências para a empregabilidade como norteadora (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 13). Assim, o decreto 2.208 regulamentou a educação profissional separada do Ensino Médio.

Nesse período, em 1994, dá-se início no município de Cametá à implantação de uma nova forma de oferta do Ensino Médio, com a implementação do SOME: “Como forma de atender a estas especificidades dos sujeitos que vivem no e do campo, a microrregião de Cametá adota a modalidade de ensino, em 1994 [...]” (SOLEDADE; SILVA, 2013, p. 339).

O Sistema de Organização Modular de Ensino é uma política de educação que tem dentre suas finalidades ofertar Ensino Médio para atendimento de discentes em localidades de difícil acesso ou com dificuldades estruturais por conta da sua localização (PARÁ, 2014), sendo a única política de interiorização do Ensino Médio no Pará com ensino presencial em funcionamento em estabelecimentos de ensino da rede pública municipal e com auxílio de sedes comunitárias nas localidades rurais.

A luta pela manutenção de uma hegemonia ou pela construção de uma materialidade contra-hegemonica, em termos gramscianos, contudo, evidencia a existência de duas classes sociais: a burguesia e o proletariado. O Ensino Médio, nesse contexto social, apresenta-se também dual: atende às elites dirigentes representadas pela oferta de ensino que lhes fomenta

formação geral e outro que atende à classe trabalhadora com preparação para o trabalho imediato. No caso do SOME na Vila de Juaba, pode ser chamado de “ornitorrinco”, segundo Oliveira (2013), mas que leva a compreender do que trata a educação para a classe trabalhadora, por não apresentar infraestrutura para seu funcionamento e nem condições básicas de ensino, ou seja, um Estado Mínimo.

De outro modo, o Ensino Médio Integrado se coloca como uma proposta de integração entre a formação geral e a educação profissional como superação do já tradicional dualismo da sociedade e na educação brasileira com efetiva presença do Estado nesse contexto. O que vem retomar essa discussão sobre esta modalidade de ensino é a revogação do Decreto 2.208/1997, em 2004, e a aprovação na Comissão da Câmara do Decreto 5.154/2004, resgatando a base unitária do Ensino Médio em uma tentativa de restabelecer o que se vinha construindo com a LDB 1996.

Assim, o que se quer com o Decreto 5.154/2004 é o reconhecimento do Ensino Médio como um nível formativo em consonância com o trabalho, enquanto princípio educativo, promovendo a ciência como força produtiva com vistas à superação da divisão técnica do trabalho, associada à realidade brasileira, trazendo o compromisso ético e político da formação em possibilitar aos jovens desenvolvimento de sua capacidade de autonomia frente aos desafios impostos pelo mercado de trabalho e, finalmente, trabalhar no Ensino Médio a formação geral integrada à formação técnica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 37).

No mesmo período, no estado do Pará, começou a ser trabalhado o projeto de Ensino Médio Integrado, segundo a proposta da SEDUC-PA, “[...] reafirmando a defesa da função social da educação básica em formar cidadãos com capacidades para trabalhar, para viver em comunidade, para a vida política e cultural e para a convivência familiar[...].” (PARÁ, 2009, p. 11).

A partir de 2007, a SEDUC-PA deu início ao processo de implementação da política de educação básica com base nas deliberações da Conferência que aprovou as diretrizes, metas e objetivos para a configuração do Plano Estadual de Educação, indicando o Ensino Médio Integrado como política pública para esse nível de ensino. O SOME se inscreve nessa nova agenda da Educação no Estado com o objetivo de “[...] oferecer uma Educação de qualidade, e, por conseguinte, garantir que todos os sujeitos que se encontram em contextos específicos possam ter acesso ao processo de escolarização [...]” (PARÁ, 2009, p. 18). Contudo, na prática, problemas estruturais, pedagógicos, contribuíram para que esse objetivo

constituísse apenas o plano das ideias. Hage (2005, p.44) afirma que a Educação do Campo, por exemplo, exige um olhar cuidadoso sobre a realidade desses sujeitos, pois essa realidade

[...] denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade de ensino público conquistados nas lutas dos movimentos sociais populares do campo. (HAGE, 2005, p.44).

Com o movimento de aprovação da LDB 1996, passando pela aprovação e revogação do Decreto 2.208/1997 e a aprovação do Decreto 5.154/2004, entende-se que a realidade social a que estes jovens estavam imersos sofreu nova configuração, ocasionando uma nova forma de olhar para o SOME.

Arroyo (2011, p. 106) argumenta “[...] que defender o direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que apenas defender escola para todos [...]” (ARROYO, 2011, p. 106), no que se concorda, assim como o Decreto 5.154/2004 veio confirmar essa perspectiva quando retoma a unificação do ensino técnico ao ensino médio, em uma proposta de trabalho como princípio educativo por ofertar ensino que integra as múltiplas dimensões da vida do jovem (MANACORDA, 2016).

A garantia de universalização do Ensino Médio (BRASIL, 1996) possibilitou a chegada do SOME na microrregião de Cametá, mas não conseguiu garantir a oferta de ensino de qualidade para a juventude da região, mesmo que propostas, como a do Decreto 5.154/2004, ampliem e ressignifiquem a oferta da educação também para a juventude de Juaba, quando reconfigura e garante a integração entre os saberes provenientes da prática cotidiana dos jovens aos saberes científicos ofertados no SOME.

Assim, compreende-se que o SOME é uma política pública de educação necessária para a formação da juventude em um contexto amazônico, representado, aqui, pela Vila de Juaba no município de Cametá, mas que somente sua permanência na localidade não materializa uma formação inteira (ARAUJO, 2014). Considera-se, nesse contexto, no interior das lutas de classes, a hegemonia como construção política, objetivando o fortalecimento de classe para transformação da realidade, levando em conta, para tal, os interesses da classe trabalhadora e tendo o Ensino Médio Integrado como mecanismo para efetivar essa proposta.

1.3 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: SOME COMO REFERENCIAL DE ANÁLISE

Para efeito desta pesquisa, por política pública compreendemos que trata-se da forma de adaptar o ensino aos moldes do momento vivenciado pela sociedade, o Estado busca se

apropriar do ensino pela implementação de leis que possam subsidiar seus interesses, e uma das características mais evidentes desta ação é o aligeiramento do ensino que o torna mais barato para ele, agregando vantagem por permitir que o aluno possa ter certificação de forma mais rápida. No Pará, o exemplo mais claro desta estratégia é o Projeto Mundiar¹⁶, com sua aceleração do ensino.

Na análise histórica das políticas públicas educacionais para a juventude brasileira, já foi visto que os anos 1990 focalizaram esse debate. Mesmo que em anos anteriores as políticas públicas tenham se mostrado contraditórias, e mais ainda, tendenciosas, foi nessa época que a juventude inserida no Ensino Médio foi atingida por políticas públicas educacionais claramente identificadas.

O Estado, então, por meio de suas ações, é influenciado, entre outros elementos, pelo momento histórico/político vivido pela sociedade, considerando-se que esta última é atuante e, de fato, determinante para a efetivação das políticas públicas educacionais, como afirma Carnoy (1986):

[...] O Estado capitalista é a resposta à necessidade de mediar o conflito de classe e manter a “ordem”, uma ordem que reduz o domínio econômico da burguesia (O 18 Brumário...). Engel desenvolveu mais esse conceito, quando afirmou que o Estado tem sua origem na necessidade de controle das lutas sociais entre os diferentes interesses econômicos e que este controle é desempenhado pela classe de maior poder econômico na sociedade (CARNOY, 1986, p. 21).

Em sua tese de doutorado, Freire (2002, p. 104) faz uma reflexão sobre a conceituação da avaliação das políticas públicas, argumentando que “[...] A engenharia institucional e os traços constitutivos dos programas configuram-se no objeto de exame da análise de políticas públicas, na perspectiva de reconstituição das diversas características para apreensão de sua totalidade”. A autora, por meio de uma análise sobre o Programa Saberes da Terra, busca descrever e explicar a gênese da política de juventude camponesa no Brasil, compreendendo o que a política pública busca solucionar.

A pretensão desta Dissertação está vinculada em analisar os processos formativos vivenciados por uma política pública intitulada SOME, tendo como referência os processos de integração e fragmentação de saberes, contudo o SOME é uma política pública (PARÁ, 2014) e requer o entendimento como tal. O conceito de Política Pública de Estado

¹⁶ O Mundiar é um programa desenvolvido pela SEDUC em parceria com a Fundação Roberto Marinho, objetivando reduzir o índice de defasagem idade-ano na rede pública estadual de ensino, ainda, tendo a duração inicial de 24 meses para o Ensino Fundamental e 18 meses para o Ensino Médio (PARÁ, 2014 - IOEPA/2014). Trata-se de uma forma aligeirada de oferta do ensino e corrobora com uma formação para a empregabilidade.

que mais se aproxima para alcançar esse objetivo é o desenvolvido por Freitag (2005), quando esta autora relaciona os aparelhos de Estado com a função desenvolvida pelas políticas públicas:

A essa reestruturação e redefinição dos aparelhos do Estado corresponde uma reorganização da própria estrutura de classes. Não que essa estrutura fosse transformada em seus traços fundamentais. Pois é para manter sua configuração básica que a pseudoaliança de burguesia nacional e *povo* (classe operária e camponesa) é dissolvida (FREITAG, 2005. p. 34).

As reflexões da autora analisam as políticas públicas de Estado relacionando-as com o contexto histórico-político em que são implementadas. Seu aporte teórico também consubstancia pesquisas de outros autores com essa mesma perspectiva e visão de políticas públicas. Entendendo este contexto de análise, afirma-se que o SOME é uma política pública de iniciativa do Governo do Estado do Pará, regulamentada pela SEDUC em 9 de abril de 2014, por meio da Lei n. 7.806, estabelecendo normas gerais para sua adequada estrutura e funcionamento. A relevância da presença do SOME pauta-se no seu artigo 1: “[...] Assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade”, assim, o SOME foi importante, para que se pudesse fazer o ensino médio perto da família e de suas condições econômicas.

Nesse sentido, Brito (2007), em estudo demográfico entre os anos de 1940 a 2000, aponta que o protagonismo juvenil nas políticas públicas é vital para reduzir a desigualdade no país, sem o qual a justiça social fica comprometida:

Se os jovens devem ser objeto fundamental das políticas públicas, com maior razão devem ser os jovens pobres. São eles que entrarão, em breve, na população em idade ativa e serão os idosos no futuro. Caso não haja políticas que permitam a mobilidade social desses jovens pobres, o Brasil estará reproduzindo a pobreza. Com o objetivo de justiça social, e levando em conta as relações intergeracionais, os 20 milhões de jovens pobres devem constituir a população-alvo prioritária das políticas públicas. Eles serão 22 milhões em 2010. Caso isso não aconteça, o declínio desigual da fecundidade poderá levar, paradoxalmente, a uma maior desigualdade (BRITO, 2007, p. 15).

Já Abramoway (2003) afere um não protagonismo da juventude, haja vista a não adaptação e real apreensão do saber como referencial para a vida dos jovens, o que estaria descredenciando a escola:

Como o saber escolar é por eles considerado teórico, distante da realidade e das necessidades cotidianas, a avaliação que fazem do ensino ministrado na escola é que ele é fraco, porque além de teórico e distante da realidade, nunca se chega ao final do programa traçado a cada ano letivo (ABRAMOWAY, 2003, p. 243).

Ao se fazer o diagnóstico sobre a educação dos jovens na localidade de Juaba, durante a pesquisa de campo, constatou-se que o SOME não assegura à juventude da Vila condições dignas de formação, algo já constatado em pesquisas anteriores (MOREIRA; MENDES, 2013; SOLEDADE; SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2013). Foram observadas contradições e condições precárias em termos de espaço físico, recursos financeiros, bem como de capital sociocultural aos 1.088 alunos matriculados no Sistema no período da pesquisa de campo. Sobre esse número, ressalta-se que o SOME tem sua centralidade na demanda por escolarização para jovens do meio rural, conforme seu art. 2º:

Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.

Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o ensino regular, de modo complementar ao ensino municipal. (PARÁ, 2014, p. 3).

O SOME, enquanto educação para o campo, expõe um problema que ultrapassa o contexto escolar: o socioeconômico, que também não é um problema da sociedade contemporânea. Canário (2008) acrescenta que o problema do que ele chama de “mundo rural” advém da ausência de desenvolvimento, uma vez que:

O problema do mundo rural é, regra geral, equacionado como um problema de desenvolvimento ou, melhor dizendo, de ausência de desenvolvimento, em contraposição ao mundo urbano e industrializado. Esta maneira de colocar a questão supõe a “naturalização” do processo de desenvolvimento que conhecemos nos dois últimos séculos e que se traduz, na actualidade, por um acréscimo simultâneo, e a nível planetário, da pobreza, do desemprego e da desigualdade (FRIEDMAN, 1996). O agravamento dos problemas sociais é concomitante com o agravamento, por alguns descritos como catastrófico, dos problemas ambientais, susceptível de pôr em causa a própria sobrevivência da humanidade (CANÁRIO, 2008, p. 35).

A centralidade do que Carneiro (1998) chama de “agentes sociais” pauta-se na compreensão de que eles, agora, devem ultrapassar o que historicamente vem se constituindo enquanto dualidade entre urbano e rural e faz referências sobre os jogos de interesse e as relações de forças dos agentes sociais, insistindo nesta tese ao afirmar:

Para compreender a complexidade desse processo de decomposição e recomposição de um sistema social, importa identificar a lógica desse sistema que reside nos jogos de interesses e nas relações de força entre os agentes sociais. Recusando-se a operar com as oposições binárias, propõe-se pensar em espaços socialmente definidos, ocupados por grupos sociais diversos que mantêm relações distintas entre si e com os “outros”. Orientar o foco de análise para os agentes sociais deste processo e não mais para um espaço geográfico reificado possibilita, por exemplo, que a distinção

entre “cidade” e “aldeia” ou “urbano” e “rural” desapareça ou torne-se inútil como questão sociológica. Isso porque cada espaço contém em si contradições e conflitos resultantes da relação entre sistemas de valores e interesses distintos, quer sejam eles tidos como de origem “urbana” ou “rural” (CARNEIRO, 1998, p. 59).

Na análise de Fernandes (2006), a integração entre educação, cultura, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado é uma relação que precisa ser entendida enquanto dimensões territoriais, “concomitantemente interativas e completivas”, não sendo possível a existência dessas dimensões de forma fragmentada, sob o risco de “construir dicotomias”, colaborando para se pensar em protagonismo, com aspirações voltadas para a emancipação social. Segundo o autor, a fragmentação dessas dimensões provocaria a dominação dos sujeitos submetidos a esta forma de relação:

E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios. As relações são construídas para transformar os territórios. Portanto, ambos possuem a mesma importância. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades. Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meio das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais (FERNANDES, 2006, p. 2).

A produção dos saberes no SOME é mediada pela cultura também produzida no cotidiano da localidade de Juaba, isto porque os discentes deste Sistema não possuíam prédio escolar para materialização de sua educação, do mesmo modo como não disponibilizavam de transporte para chegarem até o local das aulas, nem mesmo de alimentação escolar, conforme observado na pesquisa de campo. Este Sistema de Ensino desnorteia a configuração da produção e afirmação da identidade e dos saberes da juventude do campo, da quilombola e da ribeirinha, uma vez que nega aos jovens condições materiais de produção e integração, já que, por meio da cultura, das relações sociais e dos saberes sociais, estes jovens passam a não ter consciência da totalidade.

Esses fatores cooperam para a não formação do sujeito em sua totalidade. Aliado a isso, o fator econômico das comunidades onde esses alunos estão inseridos é condicionante para a efetivação de apropriação inequívoca da socialização dos saberes, abrindo espaço para a inserção do jovem no mercado de trabalho de forma precoce, haja vista que o ensino noturno supre a necessidade dos jovens que necessitam trabalhar durante o dia e estudar à noite (CARVALHO, 1998), o que é um marco da sociedade contemporânea, em que

prevalece a produtividade e formação das massas com a intenção de afirmação do caráter tecnicista e formador do capital humano para atender à necessidade da sociedade (FRIGOTTO, 1989).

Esse discurso promove a atenção não mais para qualificar a educação escolar como primordial para a transformação social, mas sim imprimir seu estado de coadjuvante e, por muitas vezes, cúmplice das propostas de Estado que pontuam questões relacionadas a contemplar as competências do mundo capitalista.

O aligeiramento dos estudos e a especificidade de seus conteúdos são características de políticas públicas de Educação que contemplam a massificação do ensino voltado para a formação de alunos das classes populares em favor da formação de alunos das classes dirigentes. Kuenzer (2016) reflete sobre a dualidade no ensino relacionada à noção de competência para um novo tipo de formação:

[...] O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho[...] (KUENZER, 2016, p. 2).

Falando, ainda, do agravamento da situação quando o capital se utiliza de mecanismos para seu fortalecimento, como é o caso da exclusão excludente, o autor afirma:

[...] Assim é que trabalhadores são desempregados e re-empregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou re-integrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado (KUENZER, 2016, p. 14).

A responsabilidade associada à escola desobriga o Estado a cumprir com suas próprias responsabilidades, direcionando-as ou para a instituição escola ou para os próprios integrantes dela, e vai mais longe, quando as aplica à formação de sujeitos que ficam alienados ao seu próprio ambiente: a sociedade que ele constitui.

1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem papel relevante como mecanismo utilizado pelo Estado para materialização de suas propostas vigentes na legislação. Desse modo, a deterioração da

estrutura de funcionamento do SOME não seria algo aleatório. Seria mais um mecanismo para a concretização do oposto do que é previsto em lei e, para além disto, uma combinação de elementos (falta de estrutura física, debilidades no fornecimento de merenda escolar e transporte escolar) que conduziriam os discentes à evasão deste Sistema de Ensino, obrigando-os a adentrarem no mercado de trabalho de forma prematura.

Aqui se reporta à historicidade do Ensino Médio por meio de suas reformas, tendo como referencial de análise as legislações que impactaram-no/transformaram-no. Alerta-se que a fragmentação evidenciada nesse nível de ensino é resultado da divisão técnica do trabalho em um processo contraditório de fragmentação dos saberes sociais das juventudes.

Sinaliza-se que, no processo formativo do EM, a integração dos saberes é evidenciada quando os saberes sociais são integrados por meio de processos formativos integradores e fomenta no jovem o desenvolvimento de sua autonomia, proporcionando-lhe atividades que lhe permitem atuar na organização de ações contra-hegemônicas desempenhadas pelo capital na região, ações de degradação do ensino e fragmentação de saberes enquanto mecanismos de enfraquecimento da classe trabalhadora, fomentando-lhes a construção de uma práxis política materializada na organização dos sujeitos.

Neste sentido, pressupõe-se que a formação ofertada no SOME esteve ancorada em perspectivas voltadas para a resolução de problemas constituídos na sociedade e que têm sua causalidade na Divisão Técnica do Trabalho, quando da separação dos saberes em intelectual e manual. Essa formação imprime dupla configuração no ambiente escolar: fomenta uma concepção de escola reprodutora de problemas provenientes da sociedade e configura elementos estruturantes da organização dos jovens como forma de resistência.

Por fim, essas considerações indicam que o modelo do SOME, no contexto das reformas da educação brasileira dos anos 1990, é contraditório, já que ele é introduzido na zona rural para atender discentes dentro de suas especificidades (PARÁ, 2014), mas as políticas públicas que o originaram não tinham essa perspectiva.

2 PRODUÇÃO DE SABERES E FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES TRABALHADORAS NO SOME: A PRÁXIS POLÍTICA

O presente capítulo faz uma abordagem de pressupostos teóricos que envolvem o papel da Educação e sua relevância para a formação da juventude trabalhadora, discutem-se os processos de construção de saberes sociais dos jovens trabalhadores do SOME, já que [...] “a consciência desempenha um papel central na formação dos sujeitos, das classes, dos grupos sociais, um papel central na história social, nas condutas, na história do avanço dos direitos. Essa consciência tem de ser educação” (ARROYO, 2013, p. 203).

Os trabalhadores, então, teriam sua forma de sentir, pensar a si mesmos e ao mundo, de agir e, de acordo com esta consciência, transcender pela práxis¹⁷ (VÁZQUEZ, 2011). Desse modo, quando se percebem como sujeitos de sua produção, eles passam a ter consciência de sua capacidade de modificação e de legitimação de seus saberes, haja vista a compreensão do trabalho enquanto categoria associativa, que reúne, em sua composição, a prática e a teoria, o trabalho e a educação de forma colaborativa, já que

[...] ao apreender os complexos teóricos e práticos que envolvem os processos de produção e legitimação de saberes no trabalho, a temática do sujeito na sua articulação com o do trabalho volta a se apresentar, uma vez que compreender o trabalho é desvendar a materialidade e, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, os homens e mulheres que engendram essa materialidade (SANTOS, 2003, p. 38).

As duas seções a seguir discutem, por meio da lógica da globalização neoliberal, a produção de saberes e sua configuração na formação política no Ensino Médio. Por fim, faz-se uma breve reflexão acerca das considerações sobre esses dois aspectos levantados, evidenciando as contradições entre capital e trabalho.

2.2 A LÓGICA DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL NA PRODUÇÃO DE SABERES

Partindo de processos formativos implementados no cotidiano da Vila de Juaba, entende-se que a formação no SOME integra a materialização de lógicas de mercado que

¹⁷“Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis [...]” (VÁSQUEZ, 2011, p. 222). Ao definir exatamente o que não é práxis, Vázquez (2011) alerta para não se entender uma como sinônimo da outra. Define então que enquanto práxis, é entendido que “A atividade propriamente humana, apenas se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Nesse caso, os atos não só são determinados casualmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente -, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, no entanto, determina e regula os diferentes atos antes de desembocar em um resultado real, ou seja, a determinação não vem do passado, mas, sim, do futuro (VÁSQUEZ, 2011, p. 222).

necessitam de trabalhadores e consumidores mais formados, com competências técnicas para atender aos novos padrões tecnológicos impostos pela globalização Charlot (2013).

Charlot (2013) afirma que a partir da década de 1980 uma crise reafirma a reestruturação do sistema capitalista internacional, consubstanciando novas lógicas socioeconômicas: (i) Lógicas de qualidade, eficácia e diversificação amparadas na concorrência do mercado interno e externo que necessitava produzir serviços e mercadorias mais atraentes para suprir a crise que, neste contexto, revelava-se uma crise de rentabilidade, impondo o desafio da produtividade; (ii) Essa nova forma de produção gera uma outra lógica: a da diminuição do papel do Estado, porque a concorrência dos mercados e grandes empresas geram concentração econômica beneficiando multinacionais que “escapam ao poder dos Estados nacionais”.

Para atender a essas novas lógicas de mercado e na tentativa de superação da crise, discute-se a manutenção de formas de regulação por parte do Estado. Seu poder passa de um Estado desenvolvimentista para um Estado regulador, ou, nas palavras de Charlot (2013),

Essas lógicas, implantadas pelas empresas, são adotadas pelo próprio Estado. Este não desiste do seu objetivo, que continua sendo o desenvolvimento, mas ele renuncia à ação econômica direta e se dedica à regulação das normas fundamentais e à manutenção dos equilíbrios sociais básicos: o Estado Regulador substitui o Estado Desenvolvimentista. Essa mudança do Estado não pode deixar de incidir sobre a escola, seja ela pública ou particular. (CHARLOT, 2013, p. 44).

Novas definições e características de fragmentação vão sendo construídas agora sob a ótica do mundo da globalização. Santos (2003) observa como vai se assumindo a importância da localização dos espaços e a quem eles são reservados, em uma situação de extrema competitividade, imposta pela globalização e seus padrões de eficácia, revelando embates entre sujeitos e o território como um todo, evidenciando o movimento em que:

Os territórios tendem a uma compartimentação generalizada, onde se associam e se chocam o movimento geral da sociedade planetária e o movimento particular de cada fração, regional ou local, da sociedade nacional. Esses movimentos são paralelos a um processo de fragmentação que rouba às coletividades o comando do seu destino, enquanto os novos atores também não dispõem de instrumentos de regulação que interessem à sociedade em seu conjunto (SANTOS, 2003, p. 39).

Contudo, a neutralidade não se faz verdadeira nesse território, pois os espaços vão revelando o transcurso da história, permitindo existir tanto a racionalidade dominante quanto a produção de formas outras de produção da vida, de produção de saberes, indicando aos seus sujeitos o modo de “nela intervir de maneira consciente” (SANTOS, 2003, p. 39).

Compreende-se, portanto, que a globalização produz tanto a integração quanto a fragmentação dos saberes por meio das novas lógicas por ela desenvolvidas.

À escola, logo, cabe alocar essas novas lógicas em sua organização, na formação de seus discentes, considerando ainda que ela nem havia superado os problemas relativos à “generalização do ensino fundamental” (CHARLOT, 2013, 44). Sendo assim, novas formas da produção de saberes vão sendo construídas em meio a essas lógicas socioeconômicas e, voltando ao objeto desta pesquisa, no caso do SOME, processos formativos outros foram sendo produzidos com o objetivo de atender a essas demandas da sociedade, mas que também percorrem o caminho da integração dos saberes, considerando as relações cotidianas e sociais. Ainda, segundo Charlot (2013), essas

[...] novas lógicas requerem trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados quer para produzirem mercadorias ou serviços, quer para utilizá-los. Não se trata apenas de desenvolver competências técnicas novas, mas também de aumentar o nível de formação básica da população: o autoatendimento nos bancos e nas estações de metrô, o uso da internet, a compra de brinquedos eletrônicos para os seus filhos... exigem modos de raciocínio outros que não os antigos. Por consequência, faz-se necessário ampliar a escolaridade obrigatória da maioria da população até o fim do ensino médio[...] (CHARLOT, 2013, 45).

A produção de saberes nesse contexto da globalização volta-se para uma lógica neoliberal diferentemente do que é postulado aqui, pois entende-se que os saberes produzidos pelos egressos do SOME no período pesquisado são sociais, já que eles são processos que integram a produção tanto de saberes socialmente construídos quanto de saberes científicos. Saberes sociais têm sua materialidade nas relações sociais que se revelam tanto no contexto escolar como no contexto social, evidenciados no SOME, até porque o Sistema foi implantado na zona rural e na zona ribeirinha de Cametá sem nunca ter sido constituída uma escola de Ensino Médio, mas onde seus egressos tiveram a produção de seus saberes revelada por meio dos processos formativos.

Estes saberes sociais, imbricados no contexto histórico das vivências destes egressos, não são destituídos de processos dialéticos, ao contrário, são saberes permeados pelas vivências de sujeitos inseridos em um dado momento histórico (1997 a 2007), de uma região que possui sua singularidade, haja vista questões geográficas que por vezes dificultam a universalização do ensino (Região de Ilhas). São saberes que, à medida que vão sendo construídos, também reconfiguram tantos outros em um movimento dialético, em uma constante construção e reconstrução de homens e mulheres enquanto sujeitos histórico-sociais.

Em relação à produção de saberes, sob o domínio da globalização neoliberal, Charlot (2013, p. 45) afirma que a escola passa a ter obrigações relacionadas à elaboração de projetos, celebração de contratos, firmar parcerias, em colaboração cada vez mais com o meio local, atropelando seu funcionamento tradicional, pois a ela são atribuídas funções outras, modificando-a enquanto instituição já constituída.

Algebaile (2009) entende que, durante o período de expansão da oferta educacional brasileira, a ampliação integrou segmentos populacionais inéditos, mas necessários para a manutenção da vida social, moderna e econômica do país e que não havia sido prevista, persistindo uma “saga de inserção social, lenta e precária” alertando, ainda, que o problema não é administrativo ou pedagógico, mas que sua gênese está na sociedade onde a escola está inserida:

Nesse meio-tempo, porém, a oferta educacional no Brasil continuaria a se expandir; na esteira desse movimento de expansão, seria possível perceber modificações na escola que só superficialmente poderiam ser explicadas por medidas administrativas e pedagógicas vinculadas ao *ensino*. A ampliação da oferta da educação escolar mínima mostrava-se vinculada a *outras ampliações da escola*, sugerindo a necessidade de pôr em revista o próprio conceito de *expansão escolar*, de forma a pensá-la não como processo de extensão de uma instituição já constituída, mas como *fenômeno* implicado com a formação histórica dessa instituição, envolvendo suas características materiais e organizacionais, bem como os múltiplos sentidos que a instituição adquire em face de sua forma particular de presença na vida social (ALGEBAILLE, 2009, p.146).

Com a presença de um Estado mínimo, a adequação da escola ao modelo proposto pela lógica da globalização neoliberal converge para “[...] práticas de cessão de prédios para funcionamento de escolas [...]” (ALGEBAILLE, 2009, p. 170), como ocorrera no SOME no período da pesquisa, e revela uma integração marginal que se mostrou útil à manutenção de um Estado Mínimo, imprimindo propósitos e tarefas direcionados à escola que reorientaram os “sentidos formativos” em incorporar a essa instituição ações alheias ao domínio propriamente educacional.

A profissão docente, nesse contexto, passa por uma “[...] ampliação para menos que reitera desigualdades e reinventa destituições” (ALGEBAILLE, 2009, p. 329), corroborando argumento favorável à concorrência generalizada, uma das marcas da globalização neoliberal. Assim, as funções docentes exigem outras habilidades para resolução de problemas de toda ordem objetivando entregar “[...] alunos bem sucedidos” (CHARLOT, 2013, p. 46).

A produção de saberes, segundo essa perspectiva, difere da proposta por Fiorentini, Souza e Melo (1998, p. 312), que percebem o conhecimento relacionado com a produção científica e sugerem que existe uma diferenciação, embora não seja rígida, entre

conhecimento e saber: “[...] o saber, por outro lado, representa um modo de conhecer-saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação”.

Essa concepção permite assumir uma postura não contrária, mas com algumas considerações em relação ao conceito atribuído aos saberes por Fiorentin e Sousa e Melo (1998), uma vez que a concepção da autora desta Dissertação está fundada em perceber os saberes sociais de modo que se possa identificar processos de fragmentação e integração nas relações provenientes do cotidiano dos jovens egressos do SOME, o que não é feito por Fiorentin e Sousa e Melo (1998). Por outro lado, os autores citados pensam a ideia de integração do saber e do fazer, do mesmo modo como pensa Zaidan (2003), tratando-a como “um saber dinâmico e provisório, que expressa um saber-fazer e um saber-ser nas condições da prática” (ZAIDAN, 2003, p. 91), revelando a integração de saberes quando ressalta a relevância de se considerá-los por uma dimensão ética, em que se mostram

[...] relacionados com valores e emoções expressos nas condutas do docente, nascendo da ampliação da tolerância nas relações, da convivência com comportamentos diferentes e capacidades diferenciadas. Neste caso, o professor, em contextos de inovação pedagógica, especialmente envolto em práticas de inclusão das camadas populares à escolarização, mais que aceitar as diversidades, está convidado a tratar o aluno como sujeito social, que tem memória/história, que tem raça, sexo e cultura. Além disso, deverá relacionar os conhecimentos específicos com o universo cultural do aluno (ZAIDAN, 2003, p. 92).

Schwartz (2003), por sua vez, relaciona os saberes com sua significação enquanto produção de história dos sujeitos, assentada na ideia de que o conhecimento é sempre inacabado e que os saberes são repassados em todos os lugares por meio da construção social atribuindo relevância, principalmente, para a produção do saber nas relações de trabalho, já que “[...] Eles vão de aprendizagens não-expressas em linguagem, dificilmente perceptíveis até as maneiras de fazer socializadas, justificáveis, manifestas”. (SCHWARTZ, 2003, p. 8).

Charlot (2005), tecendo sua discussão e entendendo que o saber se relaciona com a construção dos sujeitos em meio ao social e histórico, explica que:

[...] O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconsciente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular. E é como tal que se deve estudar sua relação com o saber. (CHARLOT, 2005, p. 40).

Tardif (2000), ao se referir aos saberes profissionais e conhecimentos universitários, elabora três variáveis para os saberes: uma variável voltada para esclarecer quais os saberes que são efetivamente utilizados pelos profissionais; outra intimamente voltada a como esses saberes se distinguem dos conhecimentos universitários e, por fim, tenta definir que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, mas para suprir estas interrogações de suas pesquisas, alega que:

A definição que lhes propomos não é uma definição de palavras ou de coisas, mas uma definição de pesquisa, isto é, uma proposta com o fim de construir e delimitar um objeto de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim como um vetor para a descoberta de realidades que sem ela não veríamos. Eis aqui essa definição: chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. (TARDIF, 2000, p. 9).

Com sua definição de saber, este autor chega a ter aproximação com a pesquisa aqui apresentada quando relaciona os saberes ao cotidiano e sua prática, mas vai se distanciar por entender que os conhecimentos são diferentes de saberes, tentando verificar onde existem aproximações entre eles.

Quem trabalha conceituando saberes e conhecimentos de forma diferenciada é Aranha (2003), ao afirmar que

[...] O conhecimento advindo do trabalho, portanto é eivado de contradições e deve ser compreendido no contexto histórico mais amplo onde foi gerado. Trata-se de, no ato de seu reconhecimento, problematizá-lo, estabelecer um diálogo entre os dois conhecimentos e, nesse processo, permitir ao educando e educadores até mesmo a construção de novos conhecimentos. Inclusive um conhecimento que possa contribuir para a superação dos aspectos deformadores do trabalho. (ARANHA, 2003, p. 106).

Sobre essa mesma perspectiva de conhecimento relacionado aos saberes do trabalho, Arroyo (2003) reflete sobre o tema:

Poderíamos ainda pensar não só em saberes sobre o Estado, sobre a organização do trabalho, sobre as políticas públicas. Penso que houve também saberes sobre nós mesmos. O aprendizado da condição de trabalhadores levou a um novo saber sobre nós mesmo, superamos imagens vocacionais, românticas, idealizadas, desprofissionalizadas, e novas imagens mais profissionais passaram a fazer parte de nosso olhar. (ARROYO, 2003, p. 53).

Atribuindo sentido ao saber relacionado ao trabalho, Barato (2008) ressalta que somente ao se adicionar sentido ao fazer, o saber, que também para ele é a teoria, um

trabalhador poderia obter melhores resultados em sua “obra”. Este autor faz críticas à afirmação de que: “[...] Em si mesmo, o fazer não é inteligente” (BARATO, 2008, p. 8).

Já Johson (apud BARATO, 2008) afirma que a dualidade teoria (saber) vs. prática sugere a subordinação da segunda em relação à primeira:

Em todos os pares dicotômicos, as partes componentes são de natureza completamente diferente. Johson diz isso de maneira mais elegante, afirmando que tais pares revelam um fosso ontológico entre mente e corpo. Mas o problema não cessa no nível da caracterização do ser de cada uma das partes. Vai mais longe. Sugere subordinação da segunda (corpo, prática, habilidade) à primeira (mente, teoria, prática). (BARATO, 2008, p. 8).

E segue argumentando que “[...] Esta porém, não é uma visão que ignora história e psicologia na elaboração de saberes ao qual damos o nome de teoria[...]

(BARATO, 2008, p. 9), além do abandono do par dicotômico, que muda formas de definição de saberes “que se constituem no e pelo trabalho”, associando o desenvolvimento humano à atividade humana dentro do processo sociocultural, do mesmo modo como acontece com os saberes sociais dos jovens egressos do SOME, mesmo ressaltando, ainda, que “[...] Importa, portanto, entender a dinâmica da atividade para entender pessoas e coisas[...]

(BARATO, 2008, p. 12).

Candau e Moreira (2007) relacionam o conhecimento a questões de integração curricular, já que “[...] ele é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 21).

Quem vem aproximar-se da discussão sobre saberes proposta nesta Dissertação, mesmo não os conceituando enquanto saberes sociais, é Cunha (2013, p. 211), uma vez que este autor relaciona os saberes com o cotidiano, com a memória, com o social, afirmando que “As memórias estão enraizadas em experiências. Estas, vividas no encontro com as formas e a cultura do trabalho, bem como nos encontros diários entre antigos trabalhadores e colegas de ofício”. Contudo, ele defende bastante o fator memória, não fazendo referências ao fator conhecimento científico.

Com uma visão não diferente do que já foi posta até aqui, Sousa Santos (2007) vem demonstrar uma outra maneira de ver os saberes, associando-os à Ecologia como forma de superação do pensamento, que intitula de abissal e que “[...] pretende que a emancipação dos trabalhadores seja conquistada em conjunto com a emancipação de todas as populações[...]

(SANTOS, 2007, p.84), pois:

O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma *ecologia de saberes*, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na idéia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2007, p.84).

Outra autora que tem buscado o entendimento dos saberes sociais integrados aos saberes do trabalho é Godinho (2013), com a argumentação de que

O foco, portanto, não é responder se esses saberes se encontram ou não, se o saber produzido no trabalho é incorporado ao currículo, mas sim compreender de que modo esses encontros e desencontros se configuram no cotidiano escolar, especificamente nas interações de sala de aula (GODINHO, 2013, p. 198).

Assume-se que os saberes sociais para esta pesquisa são saberes produzidos no meio social da Vila de Juaba em integração aos saberes científicos por meio de processos formativos integradores vivenciados no cotidiano da Vila, uma vez que o SOME não possuía prédio próprio, de acordo com pesquisa de campo empreendida no local.

Desta forma, também se compreende que o Ensino Médio, sob essa perspectiva de processos formativos integradores, indica um projeto de Ensino Médio Integrado como forma de oportunizar a esses sujeitos uma formação também integrada, uma formação política necessária para enfrentamentos contra ações da globalização neoliberal em materializar uma sociedade que divide o saber em intelectual e manual.

Desse modo, entende-se que a categoria Integração compreende uma “[...]escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual [...]” (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Contudo, a produção dos saberes sociais dos egressos do SOME, no período que compreende os anos de 1997 a 2007, se fez em meio “[...]A reforma educacional engendrada durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso é repleta de mecanismos que impulsionam modificações desse tipo na escola[...]” (ELGEBAILLE, 2009, p. 147), implementando leis e decretos que modificaram drasticamente a constituição da formação da juventude a partir da década de 1990, o que modificou também a forma como a juventude do SOME passou a olhar para o trabalho e para si mesma enquanto categoria que busca sua sobrevivência, mas que quer garantias de seus direitos, por meio da “[...] educação entendida

enquanto produção-formação de homens, construção da identidade de uma classe[...]" (ARROYO, 2012, p. 106).

De outra forma, a transformação no mundo do trabalho, e do Ensino Médio, por meio de Leis e Decretos, abriu espaço para que a juventude camponesa, bem como a ribeirinha e quilombola, inserida no SOME, mesmo com as contradições legislativas, percebesse que “[...] a negação da escola ao povo faz parte não apenas de uma negação dos instrumentos básicos transmitidos pela escola, mas da negação do direito das classes trabalhadoras à educação e à formação da cultura e da identidade enquanto classe [...]" (ARROYO, 2012, p. 106), isto, muito em favor do enfraquecimento desta fração de classe, que é a juventude trabalhadora do campo.

Isto posto, entende-se que a formação dos egressos inseridos no SOME foi alvo de lutas travadas de um lado por estes sujeitos, objetivando a afirmação de seus saberes sociais enquanto classe, e, de outro, pelo Estado, que, pela degradação deste Sistema, buscou sua adequação ao modelo de globalização neoliberal, recuando e abrindo espaço para a criação de “[...] um verdadeiro mercado da educação” (CHARLOT, 2013, p. 49), colaborando para o enfraquecimento desta fração de classe por meio da fragmentação de seus saberes e substituição deste Sistema por outros mecanismos de certificação, como é o caso do Projeto Mundial e da implantação do Sistema Educacional Interativo (SEI), ações da SEDUC-PA.

O Plano de Implementação do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, o SEI, foi implantado no contexto de estratégias de ampliação da Educação Básica no estado do Pará com a participação dos municípios por meio de Convênio de Cooperação Técnica nº 2019/2017 (Ver Anexos), objetivando a garantia da participação das Prefeituras em levar o Ensino Médio regular a 145 localidades rurais de 30 municípios. O SEI nada mais é que uma estratégia (mais uma) de cumprir com os “planos de ajustamento estrutural” e enquadramento do setor educacional às demandas da globalização neoliberal, com um investimento inicial de R\$ 15,3 milhões, só em tecnologia de transmissão, logo, o Estado deixa de investir na formação e passa a investir somente em tecnologia.

Segundo Charlot (2013, p. 49), a ampliação passa pela configuração de recuo do Estado, abrindo espaço para “[...] Empresas privadas contratadas pelos Estados para dirigir escolas públicas, com a ideia de melhorar a eficácia das escolas” em oposição à presença efetiva de professores qualificados para trabalhar diretamente com os discentes.

A escolha dos municípios incidiu naqueles com baixo índice do IDH da população e difícil acesso, baseados em dados dos Censos Escolares. O SEI vai atender aos alunos

concluintes do Ensino Fundamental em comunidades rurais sem oferta do Ensino Médio, com demanda superior ao número de vagas oferecidas e onde o acesso de professores é difícil, ou seja, possui o mesmo objetivo do SOME, mas com um diferencial: não terá a presença efetiva de professores, que agora passarão a ser “assistentes dos alunos”, caracterizando a substituição do SOME.

Alerta-se que o problema não se encontra na globalização, tampouco na eficiência e eficácia dos serviços e produtos ofertados e sim na globalização neoliberal e na “[...] progressão do neoliberalismo, mesmo que sejam atualmente dois fenômenos estreitamente ligados[...]” (CHARLOT, 2013, p. 50), e ainda nas decisões dos países que amantêm, oportunizando a produção de saberes em meio a processos formativos na configuração de um “ornitorrinco”, parafraseando Oliveira (2013), segundo a qual:

As determinações mais evidentes dessa contradição residem na combinação do estatuto rebaixado da força de trabalho com dependência externa. A primeira sustentou uma forma de acumulação que financiou a expansão, isto é, o subdesenvolvimento, conforme interpretado neste *Crítica à razão dualista*, mas combinando-se com a segunda produziu um mercado interno apto apenas a consumir cópias, dando como resultado uma reiteração não virtuosa. (OLIVEIRA, 2013, p. 143).

Processos formativos, aqui chamados de fragmentários, comparam-se ao “ornitorrinco” de Oliveira (2013), por não ofertarem formação para o mercado de trabalho e nem para continuidade dos estudos, conforme verificado em pesquisa de campo; e, no caso dos Projetos Mundial e SEI, ancorados na globalização neoliberal, estes caracterizam os processos formativos como processos socioeconômicos.

De outro modo, assume-se que a integração dos saberes sociais é fator primordial no processo articulador entre sociedade como um todo e a escola, dois fatores indispensáveis para a construção e transformação da sociedade sob as bases do capital em função de outra, com base mais humanística de valorização do homem em todas as suas potencialidades ontocriativas (MARX; ENGELS, 2009), mais justa, igualitária e democrática.

Manacorda (2008) ressalta a Escola Unitária, moldando a sociedade e preenchendo de sentido a vida dos que nela estão inseridos. Ancorado nesta mesma linha, Pistrak (2011) acrescenta que para se obter resultados positivos é necessário incentivar, entre as massas trabalhadoras, a assimilação de ideias sobre a organização científica do trabalho. Tendo estes pressupostos basilares, a discussão sobre a produção de saberes dos trabalhadores inseridos no SOME toma como norte, justamente, a produção dos saberes sobre organização científica do

trabalho em integração aos saberes produzidos no cotidiano dos egressos, por meio de processos formativos integradores.

Sendo assim, de acordo com Charlot (2005), somente acontece efetivamente a formação do aluno quando o estar na escola começa a fazer sentido para o sujeito, haja vista a visão que este passa a ter enquanto ser pertencente àquele ambiente. No fazer, o discente passa a sentir-se parte integrante daquele ambiente, podendo, desta forma, impregná-lo de sua consciência, adentrando, assim, no mundo do empoderamento, sendo capaz de construir seus próprios conceitos, promover sua trajetória e transformar sua realidade.

De outra forma, as novas lógicas socioeconômicas materializam, na formação de sujeitos de classes econômicas baixas, a produção de saberes outros, mas isto não pode ser tratado como algo estático, é apenas o senso comum se manifestando e fazendo valer a lógica do mercado e da empregabilidade, cada vez mais difundida entre a população de trabalhadores.

Ainda de acordo com Charlot (2013), afirmar tal proposição é perpetuar a ideia que por anos vem sendo consolidada pela sociedade capitalista de que o jovem da classe operária não pode ter a mesma capacidade pensante, porque ele não precisa, já que para desempenhar seu trabalho apenas precisa saber fazer, preferencialmente, aos moldes tayloristas.

[...] essa questão da heterogeneidade das formas de aprender é fundamental. A ideia de heterogeneidade permite combater a ideia de que há *carências* nos alunos dos meios populares. Eles não têm carências; têm, sim, outra forma de se relacionar com o mundo, outro tipo de vínculo com o mundo, outra forma de entrar em um processo de aprender. É claro que há alunos que sabem coisas e outros que não sabem. Esse não saber, entretanto, não é carência, pois se trata de um fenômeno derivado, uma consequência, e não um elemento primeiro que caracteriza a pessoa [...] (CHARLOT, 2013, p. 162).

O que vem caracterizar o jovem trabalhador do campo é a sua forma singular de se relacionar com o mundo, com a sua comunidade, com ele próprio, produzindo, nesta relação, saberes sociais que considera a vivência dos sujeitos, sua historicidade, valendo-se destes saberes para materializar, por meio de processos formativos que integrem os saberes científicos aos saberes do cotidiano dos jovens, uma unidade indissociável, pois sem a produção dos saberes de forma integrada a formação política fica comprometida.

Assim, a definição da posição social objetiva é a relação que o sujeito tem com ela (posição social) e com a sua subjetividade: “[...] O que vai decidir na mobilização intelectual dessa pessoa é a *interpretação* de sua posição social e, portanto, sua posição social objetiva”. (CHARLOT, 2013, p. 166). Existem, portanto, diversas formas de se perceber a subjetividade

do sujeito, mas a formação que ele vive é que dá sentido à mobilização por ele desempenhada. Vázquez (2011), ao enfatizar a subjetividade em detrimento da atividade prática, afirma:

[...] o objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (VÁZQUEZ, 2011, p. 227).

Com a formação política por meio de processos formativos, o sujeito pode interpretar o seu contexto social diferentemente de como ele se mostra, construindo a história de sua vida real e a reconstruindo, agora atribuindo um outro sentido, para então, pela práxis, modificar sua realidade, pois ele:

[...] tem uma história que se desenrola em uma história mais ampla, que é a história de uma sociedade, de uma cultura, da espécie humana. Esse aluno tem uma posição social básica, definida em termos de renda e condições de vida, mas, também, tem várias outras posições sociais (CHARLOT, 2013, p. 166).

Estas outras posições sociais de que fala Charlot (2013) correspondem à posição social impregnada da subjetividade do jovem, como mencionado anteriormente, e que não é considerada pela globalização neoliberal; contudo, isso não desconsidera as desigualdades entre as posições sociais objetivas nas quais o jovem trabalhador está inserido, entendendo que, segundo Charlot (2013), o sentido, a história e a atividade devem ser considerados para a compreensão dos acontecimentos dentro da totalidade social.

O trabalho coletivo permite ao homem, ou à espécie humana, construir relações com os outros e produzir, ao mesmo tempo, novos sujeitos por meio da práxis, o que, segundo Vázquez (2011), é o processo pelo qual, ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo e tem a possibilidade de transformar a sua realidade. Somente se sabe deste movimento de transformação da natureza e de si mesmo, porque este saber foi repassado por meio da educação, processo que permite que a cultura, os conhecimentos, os saberes produzidos por sociedades sejam transmitidos e, em alguns casos, reconstruídos por gerações seguintes, que se apropriam dos processos de criação dos saberes e conhecimentos para forjarem a sua realidade objetiva em um constante movimento de transformação.

Como seres sociais, humanos, ao entrar em contato com o mundo, forjam relações e suas concepções vão sendo transformadas, percebendo-se, então, a diferença entre os animais “irracionais”, que agem em conformidade com seus instintos, e os seres humanos, que

conseguem se anteceder às ações para alcançar um determinado fim. Dessa forma, o ser humano deixa de ser natureza e assume sua condição humana (MARX, 2009).

Segundo Charlot (2013, p. 180), “[...] Hoje em dia, o saber não se apresenta só como atividade e como patrimônio, mas também como mercadoria: o saber como passe, que permite passar de ano e passar no vestibular[...]”, o que evidencia o compromisso com as novas lógicas da globalização neoliberal em produzir saberes compartimentados enquanto proposta de aumento da eficácia dos serviços e produtos fundamentais à manutenção dos equilíbrios sociais básicos.

Compreende-se que a globalização neoliberal trouxe mudanças significativas na produção de saberes devido à implantação de novas lógicas socioeconômicas de qualidade, eficácia e eficiência, objetivando a superação da crise que é, antes de tudo, uma crise de rentabilidade do capital. Utiliza-se também, para este fim, a escola, em uma nova configuração que requer o aumento da escolaridade de trabalhadores e consumidores quer para produzirem quer para consumirem, ampliando, para menos, a formação ofertada aos jovens das classes mais necessitadas.

Compreende-se, ainda, que a globalização, fora do contexto do neoliberalismo, oferece integração entre as regiões antes excluídas, entre os membros da espécie humana e entre os diferentes saberes, por meio de processos formativos que visam, para além das lógicas de mercado, à formação humana, política, necessária para combater as novas lógicas da globalização neoliberal.

2.2 SABERES SOCIAIS E FORMAÇÃO POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO

Assume-se a produção de saberes no contexto histórico-social da Vila de Juaba por seu caráter de construção dinâmica, de construção histórica de desenvolvimento de mecanismos por meio de processos formativos ancorados na perspectiva de compreensão da integração entre os saberes científicos e os saberes do cotidiano dos discentes daquela localidade, fomentando uma formação política porque integram a vida cotidiana do sujeito em constante busca por transformação da realidade dada. Na definição de Heller (2016):

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento

determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, em toda sua intensidade [...]. (HELLER, 2016, p. 35).

A construção da materialidade de vida dos trabalhadores passa pela vida cotidiana: sua relação com o objeto a ser construído, com a produção de sua vida real, os saberes sociais adquiridos pela produção de sua materialidade, são elementos que compõem a consciência.

Segundo Marx e Engels (2007, p. 51) “[...] A consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo da vida real”. Sendo processo, esta consciência está em constante transformação e em relação com a produção material do ser humano, que também vai sendo modificada à medida que vai sendo construída.

A partir do momento em que o sujeito se percebe enquanto parte de um todo, enquanto classe, que passa a ter consciência, aqui entendida sob as bases marxistas, passa também a entender a relevância da produção de seu trabalho (de forma dialética), para a consolidação da sociedade, mais ainda, entende que não pode estar aprisionado ao trabalho, uma vez que é o homem que transforma a natureza em benefício próprio, e ao transformá-la transforma a si mesmo e ao meio onde está inserido (MARX, 2009).

Em meio ao movimento constante de transformação do homem pelo homem e pela produção de seu trabalho, em meio à contradição¹⁸, a qual Iasi (2011) chamou de processo de consciência, tem-se

[...] um desenvolvimento dialético, em que cada momento traz em si elementos de sua superação, em que as formas já incluem contradições que, ao amadurecerem, remetem à consciência para novas formas e contradições, de maneira que o movimento se expressa num processo que contém saltos e recuos. (IASI, 2011, p.12).

Para além da tomada de consciência pelo trabalhador, este movimento expressa também a ânsia pelo reconhecimento de direito à liberdade em sua plenitude, seja de escolha, seja de propriedade, e de toda liberdade que o cidadão que prima também por seus deveres enquanto tal possa vir a ter. A conquista dessa liberdade vem inscrita a partir de Marx e Engels (2009), pela constituição de classe como um fenômeno histórico, tendo sua ocorrência e materialidade nas relações humanas, nas relações sociais, as quais se mostram, em alguns

¹⁸ A contradição sob este aspecto se materializa em duas formas: uma ligada aos interesses da classe trabalhadora e outra ligada aos interesses do grande capital. Trata-se, por parte dos trabalhadores, de relações de saberes, experiências e vivências do trabalho que se constituem como forma de resistência à dominação de classe, inspirando formas de organização históricas, como sindicatos, movimentos culturais, caso dos egressos do SOME, buscando formas que visam a sua afirmação. De outro lado, o capital que silencia os sujeitos por conta da redução do trabalho, como categoria essencial humana, em função do trabalho, na forma alienada e fetichizada, como mercadoria.

momentos, de formas antagônicas, e seus integrantes são provenientes de funções, setores diferenciados, mas que sempre convergem para um ponto central, por causa de um objetivo em comum, buscando a unidade e a transformação social.

Então, quer pelo objetivo de transformação, quer pela manutenção da ordem, as classes se utilizam de mecanismos político-econômicos, culturais, sociais para se consolidar enquanto classe, mas aqui se entende classe no sentido de transformação da realidade dada, de transformar um ensino ofertado para cumprimento burocrático, em consonância com um projeto de globalização neoliberal, objetivando a transformação social onde esse ensino está inserido.

Portanto, os egressos inseridos no SOME vêm se constituindo enquanto fração de classe, fazendo parte da classe de trabalhadores do campo¹⁹ (estejam estes ligados à pesca ou à agricultura), impregnada de valores históricos, de lutas por educação de qualidade e que possui sua singularidade advinda da luta de classes no campo²⁰, produzindo, pela materialidade histórica, saberes sociais advindos de seu trabalho, de sua vida cotidiana.

As relações humanas construídas no seio da comunidade em que está inserido o SOME visam, em sua constituição, levar o Ensino Médio a jovens que residem em localidades de difícil acesso e aonde o Ensino Médio Regular ainda não tenha chegado. Esta política pública vem formando jovens, filhos de trabalhadores, ao longo de 36 anos, sendo, na maioria dos casos, a única opção educativa para estes, que não têm condições objetivas de frequentar escolas fora de sua localidade. São relações históricas, sociais, entendendo, desta forma, que a fração de classe aqui tratada não seja vista como “coisa”, e sim composta por sujeitos providos de história que, por meio de seu trabalho, produzem saberes sociais.

Marx e Engels (2009, p. 24) dizem que a produção dos meios de subsistência dos seres humanos, por através do seu trabalho, é que os diferencia dos animais, produzindo sua vida material, além da produção da materialidade do ser humano: “[...] isto sim, de uma forma determinada da atividade desses indivíduos, de uma forma determinada de exteriorizarem [*zuaubern*] a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos. Como exteriorizam

¹⁹ Sobre isto, Arroyo (2014) tece suas considerações acerca de trabalhadores no campo, fazendo referências aos sujeitos que integram uma organização social com intuito de proporcionar à sua comunidade a cristalização de seus meios de produção específicos, bem como de colaborar para uma educação que esteja voltada para o aprofundamento e reconhecimento dos saberes produzidos pela comunidade onde estes sujeitos estão inseridos.

²⁰ As lutas entre as classes se configuram enquanto embates ideológicos. A classe dirigente tenta, por meio de estratégias políticas, econômicas, culturais, midiáticas, fazer com que os trabalhadores se apropriem das ideias burguesas como se fossem as suas legítimas, esquecendo-se que a eles cabe apenas o ônus, ficando o bônus com a classe dirigente. Com os jovens trabalhadores do campo, ligados ao SOME, estas lutas acontecem do mesmo modo, a classe dirigente se apropria das dificuldades políticas, econômicas, geográficas, estruturais enfrentadas por este Sistema e seus processos educativos para se efetivar enquanto classe

[*zubern*] a sua vida, assim os indivíduos o são[...]” Essa constituição dos indivíduos tratada por Marx e Engels (2009) há de ser entendida em detrimento às relações sociais por esses indivíduos vivenciadas e a formação por eles materializada, considerando essa formação como necessidade de acesso aos meios de comunicação, de tecnologia, acesso à política, condições para dialogar conscientemente, haja vista a concepção de mundo absorvida por esta fração de classe: “[...] Em outros termos, significa que a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida.” (CIAVATTA, 2005, p. 2).

De acordo com a Constituição Federal Brasileira, de 1988, em seu Capítulo III – que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I – Da Educação e, especificamente, no seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Este artigo da Constituição Federal de 1988 retrata a intenção, mesmo que tímida, de ampliação do sistema de ensino e sua consequente universalização, quando fala: “direito de todos”, e faz referência à obrigatoriedade de oferta, quando diz: “dever do Estado”.

Contudo, a esta questão da universalidade do ensino, em Belém, estado do Pará, somente no ano de 2014, 16,5% dos jovens regularmente matriculados na Rede Estadual de Ensino Médio abandonaram seus estudos, segundo dados do INEP (2011; 2012; 2013; 2014). Tais dados configuram o cenário atual vivenciado pelos jovens e pelo sistema de ensino não somente no Pará, mas no Brasil todo, embora em alguns Estados apresentem-se variações. Além disso, deixa exposta a predominância de duas vertentes pretendidas: uma que elenca intenções direcionadas à ampliação do ensino e sua universalização e outra que demonstra a realidade vivenciada pelos jovens, que é consideravelmente diferente da pretendida na legislação.

A Teoria Não Crítica coloca a escola como centro de referência para acabar com as mazelas da sociedade, primeiramente focando no professor, com a Pedagogia tradicional, salientando que a marginalidade estava diretamente relacionada à ignorância. Em seguida, com a Pedagogia Nova, em que a marginalidade passa a ser não mais o ignorante, mas o rejeitado e, por fim, com a Pedagogia Tecnicista, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Já a teoria crítico-reprodutivista coloca a Educação como reprodutora da sociedade em que está inserida. Em ambos os casos, é facilmente identificado que a conjuntura

vivenciada pela educação, por vezes, no caso do Ensino Médio, confunde-se com estas teorias descritas por Saviani (2012).

A organização dos sistemas de ensino mostra sua aptidão correspondente aos interesses da sociedade de sua época, tendenciando a camuflar e consolidar a democracia burguesa. Para maior efeito de seu objetivo, a burguesia apropria o ensino para cumprir com a materialização de uma sociedade fundada no contrato social, daí a necessidade de transformação dos sujeitos que passam de súditos para cidadãos e a emergente prioridade atribuída à escola.

Da mesma forma que houve o vislumbre do ensino enquanto preponderante para a emancipação dos cidadãos, no contexto atual brasileiro, existe uma crescente ênfase que recai sobre o Ensino Médio, também com o intuito de potencializar as características da relação educação e sociedade (capitalista).

A LDB 1996, no seu Art. 21, revela a importância do Ensino Médio, anteriormente separado do Ensino Fundamental, mas que agora se encontram no mesmo patamar, pois, como ressalta Krawczyk (2011):

A inclusão do Ensino Médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui. O país já não suporta tamanha desigualdade educacional. Trata-se de uma demanda crescente de escolarização diante da desvalorização dos diplomas em virtude da expansão do ensino e da necessidade de competir no exíguo mercado de trabalho, bem como de socializar a população em uma nova lógica do mundo do trabalho. (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

Demonstração consistente de que existe atualmente interesse nesta modalidade de ensino não por se perceber sua relevância para a formação intelectual dos jovens ou para qualificá-lo para o mundo do trabalho, mas para prepará-lo para o mercado de trabalho [grifos nossos].

Frigotto (1989) afirma que, do ponto de vista macroeconômico, as causas do desenvolvimento econômico-social ou do subdesenvolvimento estrutural recaem unicamente sobre um país, ignorando a totalidade das relações estruturais, e do ponto de vista microeconômico, da mesma forma, as responsabilidades pelo acúmulo da riqueza ou de produção da pobreza é vista pela ótica do individualismo, em que ao sujeito é atribuído o seu sucesso ou o seu próprio fracasso.

Sendo assim, existe uma supervalorização do fator Educação, associada diretamente ao desenvolvimento econômico, dissimulando sua real intencionalidade: o da produção da

sociedade burguesa, desviando dos determinantes econômicos e das relações de classe e reprodução na formação do Ensino Médio essa lógica capitalista.

Houve, então, uma grande corrida em prol de educação e de profissionalização a partir da década de 1990, quando foram homologadas leis relativas à formação e profissionalização de jovens, como a Lei n. 9.939/1996, que se configurou enquanto norteadora das políticas públicas educacionais, modificando a estrutura até então posta, que fragmentava os níveis de formação e seu financiamento.

A LDB 1996, em seu Art. I, ressalta a visão de educação que o então Governo demonstra ter: “Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

À educação escolar é atribuído um sentido antes não visto, consubstanciando uma formação integrada, agregando a dimensão cultural, intelectual aos processos produtivos, formando uma concepção de homem em sua completude, quando evidencia em seu artigo 2º que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

No momento em que possibilita um diálogo com o mundo do trabalho, a LDB revela seu caráter integrador, também no sentido de perceber que os Ensinos Infantil, Fundamental e Médio são partes que compõem a Educação Básica (LDB 9.939/1996 Art. 21-22, I) e têm 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 referência especificamente ao Ensino Médio, a citada Lei trata desta etapa de ensino no seu Art. 35 como “etapa final da educação básica, com duração de três anos” e este artigo elucida a possibilidade de construção de um projeto de formação humana em que aos estudos é atribuído o conceito de aprofundamento do ensino, tendo o aluno a possibilidade de optar por continuar, aperfeiçoar e ter uma formação com princípios éticos e formação de pensamento crítico.

O Decreto n. 2.208/97 se forjou como um retrocesso, opondo-se à concretude de uma educação pautada na emancipação humana, como mostra o art. 1: “A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (BRASIL, 1996, p. 2), o que elucida o caráter formador do Decreto quando retrata como seu objetivo uma formação voltada para o mundo da empregabilidade

sem a preocupação com a formação do ser humano em sua totalidade, não respeitando a singularidade dos sujeitos, que serão atingidos diretamente pela sua execução.

A intencionalidade da proposta seria a de mascarar a própria realidade da sociedade, esta aqui entendida como a capitalista, e sua ânsia em transformação da grande massa da população que estava “apta” a adentrar ao mercado de trabalho, contudo sem uma formação adequada ao mundo do trabalho, compreendido em seu sentido ontológico, fazendo da escola um antídoto à ignorância²¹.

Já o Decreto n. 5.154/2004 retomou o debate sobre a formação de jovens com pressupostos à integração dos saberes no contexto nacional, dentre outras ações, no bojo de uma educação integral que formava/forma a classe dirigente, e outra educação instrumental, parcial, que forma uma classe para trabalhar em uma função específica no mercado de trabalho e no mundo da produção (FRIGOTTO, 2005) e que não tem como pressuposto a perspectiva de educação e trabalho de forma *indissociativa*, conforme Gramsci (1991) já elucidara, bem como Candau (1995) e Nosella (2010), dentre outros. Pelo contrário, ela é alicerçada pela ordem da fragmentação da sociedade, promovendo cada vez mais o fortalecimento do antagonismo e da separação de classes.

Frigotto (2012) chama a atenção para o fato de que, atualmente, a fragmentação está sendo imposta de forma artilosa e sutil, impregnando o trabalhador com a ideia de que foi somente pelo trabalho árduo e disciplinado que os patrões conseguiram acumular riquezas, e que, do mesmo modo, seria para os trabalhadores terem ascensão social. Este discurso não demonstra nada além de uma visão distorcida de produção de mais-valia, legitimando o trabalho como “virtude universal” de acumulação de capital, apresentando uma teoria neocapitalista, incluindo premissas de cogestão e participação nos lucros, “[...] vai-se reforçando a ideia de que a superação das desigualdades entre as classes é possível, sem a superação da mais-valia, sem uma quebra ou ruptura da lógica de valor”. (FRIGOTTO, 2012, p. 23).[Repetido na página 62] Contraditoriamente a esta linha de formação e como proposta contra-hegemônica, é que Rodrigues (2012) parte

[...] da compreensão de que os trabalhadores também constroem e/ou até reconfiguram valores, habilidades, estratégias e conhecimentos no contexto de construção de um projeto societário contra-hegemônico, voltado inicialmente para a resolução de problemas que lhes afetam o cotidiano, mas que tende a se expandir

²¹ Expressão utilizada por Saviani (2012) fazendo referência à causa da marginalidade, aqui identificada como a ignorância e trazendo o termo “antídoto à ignorância” para acentuar o caráter de instrumento para equacionar tal problema.

para a materialização de uma sociedade que não tome a extração da mais-valia como princípio e objetivação de sua existência (RODRIGUES, 2012, p. 19).

Diante disto, é plausível a construção permanente de uma Educação pautada na conscientização de trabalhadores politicamente engajados nas lutas sociais de sua região, como é o caso dos alunos egressos do SOME, haja vista que a Educação e a escola, neste caso a escola básica da região da Vila de Juaba, desempenham papel relevante na construção da retomada da unidade trabalho e educação, pressuposto em que esta pesquisa está sendo pautada.

2.3 JUVENTUDES TRABALHADORAS DO CAMPO E FORMAÇÃO HUMANA

Preliminarmente, é válido explicitar o motivo de se tratar a categoria juventudes no plural e não no singular, juventude. Entende-se que a palavra juventude, no singular, apenas caracteriza a população que, segundo IBGE (2016), está na faixa etária de 14 anos ou mais, em referência aos jovens trabalhadores no Brasil.

Por outro lado, trabalha-se com a categoria juventudes, no plural, por se entender que são jovens pescadores, indígenas, agricultores, homens, mulheres, brancos, negros, “sujeitos sociais” (FRIGOTTO, 2011, p. 99), jovens pertencentes a classes que, por seu trabalho, produzem saberes sociais, ressignificando-os e reconstruindo a si mesmos enquanto sujeitos históricos. Estas juventudes vivem em meio a contradições, pois são recrutados pela escola, neste caso, de nível médio, para uma educação formal, por meio de programas e políticas de requalificação em um momento em que o país está mergulhado no desemprego estrutural, o que, segundo Frigotto (2011):

[...] explicita-se no fato de os organismos internacionais e suas agências regionais e nos Estados nacionais apostarem na educação formal e nos programas e políticas de requalificação como meios, não mais de integração social, mas de “inclusão social”, não mais de emprego, mas de “empregabilidade”, em um contexto crescente de desemprego estrutural e da apropriação cada vez mais privada da ciência e tecnologia que se voltam contra os trabalhadores[...] (FRIGOTTO, 2011, p. 102).

Existe uma tentativa constante de apresentar uma pseudossociedade aos jovens, pela qualificação profissional aligeirada, vislumbrando o consumismo, pregando uma ideia de igualdade entre as classes, ou melhor dizendo, de inexistência de classes. Sobre este mundo da pseudoconcreticidade, Kosik (1976) conceitua:

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo

inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos [...] (KOSIK, 1976, p. 11).

Neste “claro-escuro”, estão os mecanismos utilizados pelo Estado para interferir na formação das juventudes, visando, pela implementação de programas e projetos de aligeiramento de estudo, a exemplo, o Projeto Mundiar, torná-los recrutas “[...] das influências que os processos produtivos exercem sobre a organização escolar [...]” (RUMMERT, 2011, p. 37).

A superação deste estado de obscurecimento começa, exatamente, pela superação do ensino fragmentado: de um lado o ensino técnico e de outro o ensino com cultura geral e humanística, segundo o princípio educativo em Gramsci (MANACORDA, 2008, p. 171).

De outro modo, entende-se que o cerne desta fragmentação advém da divisão técnica do trabalho, como anteriormente exposto. Contudo, o não reconhecimento, pelos trabalhadores, de que eles pertencem a uma classe, tendo assim uma falsa ideia de sociedade homogênea difundida pelo capital, os torna sujeitos alienados de sua realidade, sem o sentimento de pertencimento a uma classe que “[...] acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos outros [...]” (THOMPSON, 1987, p. 10).

Os que vivem do trabalho no Brasil, na atualidade, somam o total de 205.702 pessoas, segundo dados do IBGE (2016): considerando a população jovem, alcança um total de 166.499 jovens trabalhadores. Para efeito de esclarecimento, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, na divulgação trimestral que compreende os meses de julho a setembro de 2016, considerou a população de jovens trabalhadores pessoas com a idade de 14 anos ou mais, conceituando da seguinte forma População Ocupada:

São classificadas como ocupadas na semana de referência as pessoas que, nesse período, trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, treinamento etc.) ou em trabalho sem remuneração direta em ajuda à atividade econômica de membro do domicílio ou, ainda, as pessoas que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas nessa semana. (IBGE, 2016, p. 2).

Verifica-se que a população economicamente ativa de jovens ultrapassa os 80% do total da população economicamente ativa do Brasil, considerando sua relevância para a economia do país; é contraditório que ela ainda esteja à margem dos processos formativos

fornecidos pelos governos brasileiros, uma vez que na capital do estado do Pará, dos jovens matriculados no Sistema de Ensino Médio do Estado, cerca de 16,5% destes abandonaram seus estudos. Em termos de Brasil, este índice alcança 8,7% dos jovens matriculados.

Os índices revelam a forte influência da necessidade da entrada precoce destes jovens no mercado de trabalho sem a devida formação, em virtude dos limites impostos por sua condição econômica e sinalizam, como consequência deste fenômeno, o abandono de seus estudos, mas, para além disto, revelam a crueldade à qual estes jovens estão sendo submetidos pelo mundo da empregabilidade, que os alicia cada vez mais cedo, o que se chama de “protótipos juvenis” (conceituados logo mais), com a finalidade exclusiva de manutenção de um sistema que se utiliza de insuficiências formativas que atingem apenas o ler/escrever, contar e aprender uma profissão, não considerando, desta forma, os processos formativos que abrangem a formação humana integral.

Contudo, esta concepção de formar para a empregabilidade não é mérito da sociedade contemporânea, tampouco foi criada por ela, mas compreende uma formação histórica de constituição e constante afirmação da segregação de classes como mecanismo utilizado pelo capital com o objetivo de manutenção de seu sistema produtivista e enfraquecimento da classe trabalhadora.

É válido se deter ao fato de que, para superar as crises vividas pelo sistema capitalista, ele tende a se transformar e retransformar, em um movimento constante que submete a classe trabalhadora a seguir este movimento, em busca de adaptação e sobrevivência, imprimindo na Educação essas lógicas capitalistas.

A partir deste “novo” modelo de formação ofertada pela globalização neoliberal constrói-se um novo tipo de sujeito, aqui chamado de Protótipos Juvenis, caracterizado e solicitado pela transformação do mercado de trabalho e pela constante alteração dos modos de produção capitalista. Protótipos por estarem sendo projetados, mesmo que em escala industrial, precedendo toda uma estruturação societária, e juvenis porque atinge diretamente e tem como principal alicerce para aplicabilidade o jovem, não todos os jovens, mas os jovens trabalhadores, que agora são os empregados das grandes indústrias, obrigando-os a diversas modalidades de trabalho precarizado, terceirizando serviços com o intuito de se desobrigar das responsabilidades para com seus trabalhadores, que se veem subordinados aos contratos por tempo determinado e baixa qualificação profissional.

Os 80% dos jovens que totalizam a população economicamente ativa do Brasil vêm sendo alvo de constantes ataques à sua formação e isto não acontece ao acaso, já que existe

um motivo plausível para esta ocorrência: com o avanço da produtividade e a desestruturação crescente, bem como a ampliação do desemprego estrutural, os jovens trabalhadores passaram a ser vistos como alternativa barata para manutenção do capital, uma vez que a este jovem são orientadas alternativas de trabalho claramente desregulamentadas, “informais”.

Para isto, precisa ser formado o protótipo juvenil, com prerrogativas alimentadas pelo sistema e que têm como objetivo principal a reestruturação produtiva do capital e sua manutenção, que, por sua vez, necessita cada vez mais de mão de obra barata com baixo custo para sua formação profissional: “[...] Temos então de um lado, a burguesia cada vez mais vai defender a “democratização” da instituição elementar e, de outro, buscar impedir, controlar e reprimir o saber, a educação, a organização e constituição da classe trabalhadora”(FRIGOTTO, 2012, p. 18).

Sendo assim, é necessária a compreensão, por parte dos jovens trabalhadores, de que, diferentemente do Protótipo Juvenil, no meio onde estão inseridos há formas de ultrapassar esta condição de sub-humanidade. De outro modo, a formação humana é compreendida na conjuntura das relações e lutas de classes e da afirmação dos saberes produzidos dentro dessas relações, permeadas pela dominação em função de sua alienação e exploração de uma classe sobre as outras, mantendo, assim, o modo de produção do sistema capitalista.

As relações sociais construídas dentro das lutas de classes manifestam interesses diversificados, divergentes, produzindo conhecimentos, saberes, valores, cultura, de forma a afirmá-los enquanto próprios e naturais de todas as classes. Afirmara Frigotto (2012, p. 23), todavia, aos jovens trabalhadores oriundos de comunidades economicamente deficientes, apenas cabe o ônus desta relação social.

Não tendo as mesmas condições de produção de seus saberes sociais, não conseguindo se afirmar como sujeito ativo, o jovem trabalhador se vê à margem da sociedade que o produziu, sendo obrigado a aceitar as suas condições, reprimindo sua natureza enquanto sujeito histórico. Mais do que falar do Protótipo Juvenil como característica marcante da formação dos jovens na atualidade, existe a relação destes jovens, dos protótipos juvenis, com as categorias trabalho e educação sob uma perspectiva marxista, que entende o trabalho como categoria essencial para a constituição da educação e condição para a formação do sujeito social.

Utilizando-se de mecanismos “legais” para produzir seus Protótipos Juvenis, as instituições governamentais vão se apropriando da cultura, conhecimentos, saberes historicamente acumulados em benefício da manutenção de sua classe, da formação de seus

jovens, enquanto para os jovens trabalhadores é reservada uma educação elementar, que em quase nada (ou em nada) acrescenta na sua formação humana integral.

Sob o discurso de ampliação, ou universalização da educação, o Estado mascara sua intencionalidade, uma vez que a ampliação acontece para menos, como bem fala Algebaile (2009):

Mas essa integração marginal promovida pela escola - e este é o segundo ponto da questão - bem cedo se mostrou útil ao Estado em formação. Ensejou a formulação de propósitos e tarefas dirigidos à escola que, de um ponto de vista educacional, reorientaram os sentidos formativos e, de um ponto de vista mais amplo, agregaram a essa instituição possibilidades de ação não inscritas no plano propriamente educacional, mas bastante úteis ao trabalho de domínio populacional e territorial que se fazia necessário nesse processo de formação do Estado (ALGEBAILLE, 2009, p. 147).

Tendo como objetivo a concretização de um Estado Mínimo, as instituições governamentais vão se apropriando de mecanismos legais para fazer valer a lógica do capital em detrimento dos interesses dos jovens, reduzindo os processos formativos a processos reprodutivistas, em prol da manutenção de um sistema excludente, propagador de um ensino imediatista, fomentador da alienação do trabalhador.

Em decorrência destas contradições e divisão orgânica, o conhecimento também se torna fragmentado, o processo de formação das classes dominantes volta-se para o exercício do poder. De outro modo, a formação das outras classes limita-se ao aprendizado elementar com função específica de atender à produtividade do mercado, evidenciando cada vez mais a divisão entre trabalho manual e intelectual. Esta divisão surge também quando o capital afirma seus conhecimentos, valores como sendo legítimos de todas as classes, ignorando, propositalmente, os saberes sociais provenientes das vivências dos jovens trabalhadores, isto porque existe, para além da precarização dos meios de produção dos jovens trabalhadores, a exigência de alta produtividade e flexibilidade, a expropriação intelectual, como fala Frigotto (2012):

O que se pode perceber historicamente é um duplo processo de “expropriação” – material e intelectual. O capital sempre tem lutado, tanto no sentido de obstaculizar quanto no de negar o conhecimento, o saber das classes subalternas. Igualmente, busca apropriar-se privadamente do conhecimento adquirido coletivamente no próprio processo de trabalho, devolvendo-o como conhecimento incorporado à máquina, contra o próprio trabalhador[...] (FRIGOTTO, 2012, p. 29).

Esta inversão de valores é criticada por Marx (2009) em *A Ideologia Alemã*, quando fala que a realidade, o mundo sensível, foram coisificados de tal forma que a atividade

humana, as relações de produção como atividades definidoras do homem enquanto ser social, deixaram de fazer parte da consciência.

Quando o jovem trabalhador deixa de cumprir com suas atividades educacionais, devido à carga muito grande de trabalho, que lhe impõe esgotamento físico e mental, neste momento existe a inversão de valores. Em vez de existir o binômio Trabalho-Educação, dando origem à formação do jovem, em decorrência de sua relação com os meios de produção que o humanizam, ele passa a ser visto pelo binômio Educação-Trabalho, e passa a não mais ter o trabalho como apreensão de formação enquanto ser social, mas como mero instrumento de sobrevivência.

Com a ênfase na educação para o trabalho, com a formação dos jovens para atender à lógica de mercado, esta inversão torna-se ainda mais cruel. Por outro lado, quando se imerge na ideia de que a alienação não se detém somente no trabalho precarizado para o trabalhador, ou seja, no trabalho alienante que coisifica o homem, se torna ainda mais indiferente, quando se pensa que o homem pode ser dominado também pelo resultado de seu próprio trabalho.

2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de saberes no contexto da globalização neoliberal volta-se para uma lógica que se opõe à que postulamos para esta Dissertação, pois entende-se que os saberes produzidos pelos egressos do SOME devem integrar os saberes científicos por meio de processos formativos que precisam de condições estruturais adequadas. De outro modo, o que vem sendo materializado no SOME e em contexto nacional é a adequação da escola às lógicas neoliberais, até porque o Sistema foi implantado na zona rural e na zona ribeirinha de Cametá, onde antes não existia uma escola de Ensino Médio, mas onde seus egressos tiveram a produção de seus saberes revelada por meio dos processos formativos.

3 PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO DE SABERES NO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO

Nesta seção, analisam-se os processos formativos vivenciados pelas juventudes trabalhadoras presentes no SOME da Vila de Juaba, município de Cametá, investigando processos de integração e fragmentação de saberes sociais. Os resultados evidenciam que (i) o SOME é produto de uma luta política da comunidade de Juaba pela oferta de ensino médio na própria localidade; (ii) a falta de oferta de infraestrutura do SOME dificultou a integração de saberes no processo de escolarização dos jovens trabalhadores daquela localidade; (iii) os processos de integração de saberes desses sujeitos estudantes do SOME foram impulsionados a partir dos processos formativos dos docentes do SOME, ancoradas em atitudes ético-políticas, religiosas e familiares aos processos formativos dos jovens trabalhadores do SOME, consubstanciando uma práxis política com a integração escola e vida da comunidade da Vila do Juaba.

3.1 O SOME COMO RESULTADO DE LUTA POLÍTICA NA VILA DE JUABA

Nesta seção, refletimos acerca da constituição de classe dos sujeitos da Vila de Juaba na condição de elemento impulsionador para a luta política que resultou na conquista do SOME como política pública para as juventudes trabalhadoras do ensino médio da comunidade mencionada. Focamos na perspectiva da fração de classe, representada pelos trabalhadores e trabalhadoras, jovens estudantes da comunidade da Vila de Juaba, com suas organizações e mobilizações em torno do SOME.

3.1.1 A integração de saberes da experiência organizativa e da juventude em Juaba no processo de implantação do SOME: uma questão de luta de classe

Thompson (1987), ao analisar a luta de artesãos por direitos de trabalho na Inglaterra do século XIX, destaca que a formação de classe pressupõe sujeitos com experiências em comum, articulando-se como forma de alcançar seus interesses e se contrapondo a outros sujeitos com interesses divergentes.

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos

seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. (THOMPSON, 1987, p. 10).

No que se refere aos jovens da Vila de Juaba, no período de 1997 a 2017, quando se deu a implantação e realização do Ensino Médio por meio do SOME, entendemos que a negativa do Estado em lhes oportunizar o direito a cursar o Ensino Médio onde residiam favoreceu um processo de luta, contribuindo bastante para isso as experiências de organização e mobilização muito antes vivenciadas no seio de atividades religiosas e culturais da localidade, via inserção nas ações eclesiais de base da Igreja Católica.

E nesse sentido podemos considerar que constituía uma fração da classe trabalhadora a juventude trabalhadora rural da Amazônia Paraense da Vila de Juaba/Cametá-Pará, pois possuía experiências de organização e mobilização em comum, opondo-se à ausência de política de formação de ensino médio para a região, a partir do Estado. Com base em Thompson (1987), podemos dizer que essa juventude identificou *interesses antagônicos* às suas necessidades de formação por meio do ensino médio e descobriu *a si mesma como uma classe*, impondo-lhes a necessidade de organização, partindo-se do pressuposto de que:

As classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. Ao contrário, para mim, as pessoas se vêem numa sociedade estruturada de certo modo (por meio de relações de produção fundamentalmente), suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados), identificam os nós dos interesses antagônicos, debatem-se em torno desses membros nós e, no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta da sua consciência de classe. Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real. (THOMPSON, 1987, p. 274).

Ainda com base em Thompson (1987), entendemos que a juventude trabalhadora que vivera a implantação do SOME na Vila de Juaba, município de Cametá, constituía-se em uma classe porque possuía experiências de organização e mobilização, oriundas de suas materialidades religiosas e sociais no interior das ações comunitárias da Igreja Católica, sendo utilizadas nos processos de luta pela presença do Sistema Modular de Ensino Médio, conforme a fala do egresso Alonso, estudante do SOME no período de 2003 a 2006, para o qual o processo de organização dos jovens de Juaba em prol da implantação do SOME, a partir da iniciativa de outros moradores da comunidade, por meio de “abaixo-assinado” como mecanismo de ação coletiva, contou com a experiência organizativa vivida no interior de ações da igreja frequentada por essa juventude.

A que é ligada à igreja [Trata-se da Igreja Católica]; tem os jovens da igreja e fizemos até abaixo-assinado junto com a comunidade; o pai da Liliane, ele que foi a peça principal pra acontecer o SOME aqui; ele foi a peça principal. Então, depois que eu entrei e comecei a estudar, a gente via que tinha muita dificuldade pra escola chegar aqui, pro modular chegar aqui.

A respeito desse processo de integração dos saberes experienciais de luta e organização política dessa juventude, a partir de sua historicidade no interior das ações comunitárias da Igreja Católica, Rodrigues (2012) observara, quando de seus estudos sobre saberes sociais e luta de classe no interior de atividades produtivas relacionadas a pescadores artesanais no município de Cametá-Pará, que a ala progressista da Igreja Católica ligada à Teologia da Libertação, conforme Favacho (1984), colaborara na região com os trabalhadores e trabalhadoras, por meio das comunidades eclesiais de base, na

[...] formação política, maximizando suas ações coletivas, produzindo, nessa ação formativa, intelectuais orgânicos oriundos dos movimentos sociais a disputar saberes, espaços políticos, formas outras de se compreender e estruturar a realidade opostas ao ideário opressivo realizado pelas oligarquias cametaenses (RODRIGUES, 2012, p. 28-29).

Ou seja, a ausência de política pública que garantisse o ensino médio presencial, por meio do SOME, na Vila de Juaba, movimentou não somente os jovens que dele necessitavam, mas a comunidade envolvida pelas ações de organização da Igreja Católica presente nessa localidade, assim como os docentes que atuavam no SOME, objetivando a permanência dessa modalidade de ensino e as condições para seu funcionamento, como espaço escolar. Nessa perspectiva, consideramos que houve um processo formativo integrador, com base em Ramos (2008).

Segundo Ramos (2008), o estudo da concepção de ensino médio integrado, quando se estuda a relação entre ensino médio e educação profissional, pressupõe discussão dos sentidos de integração. Um desses sentidos é compreender integração em seu caráter filosófico, expressando “[...] uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (RAMOS, 2008, p. 3). Ao se articularem as experiências de organização e mobilização dos jovens na luta pela implantação e permanência do SOME na comunidade, a partir de suas relações socioculturais no interior das ações das comunidades eclesiais na Igreja Católica, houve esse processo de *integração de todas as dimensões da vida no processo formativo*, aí incluída, pois, a dimensão das experiências socioculturais desses sujeitos, ultrapassando os limites da formação curricular, promovendo-se o fortalecimento do *societas hominum* (GRAMSCI, 1982, p. 129-130), domínio dos direitos e deveres, introduzindo mais ainda os sujeitos do SOME na vida estatal

e nas ações da sociedade civil, compreendendo-se que “[...] leis civis e estatais [...] são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo”, combatendo-se a barbárie e as ações localistas (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Trata-se, segundo Ramos (2008, p. 3), de um sentido de integração que “[...] possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social”, entre as quais a cultura, além da ciência e do trabalho, entendida como os “[...] valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade”, implicando o entendimento gramsciano de que a realidade que humaniza pressupõe *valores* que se voltem para a luta pela garantia das condições para o domínio do *societas rerum*, compreendido como o acesso ao domínio dos conhecimentos científicos resultantes do trabalho humano, de modo a se combater as concepções *mágicas do mundo e da natureza* que se absorvem do ambiente impregnado de folclore, de que nos fala Gramsci (1982, p. 130). A juventude que lutara pelo SOME na Vila de Juaba integrara seus valores culturais de organização e luta em favor da garantia do acesso ao *societas rerum*, por meio da presença do Sistema Modular de ensino nessa localidade.

Assim, a luta pelo SOME na região de Juaba foi resultado de uma formação que se realizava concomitantemente ao processo de ensino-aprendizagem que se materializava pelo exercício de aulas em espaços não adequados ao ensino, impondo aos aprendizes, docentes do SOME e comunidade a movimentação pela permanência dessa modalidade de ensino na localidade, mas com espaço adequado para sua realização, provocando a integração das experiências de organização e mobilização já existentes na materialidade de vida dos jovens, oriundas das vivências culturais-religiosas em centros comunitários da Igreja Católica, às necessidades de luta. É nessa perspectiva que Lúcia, egressa do SOME, expõe que no período de 1995 a 1997 a organização dos sujeitos da Vila de Juaba colaborou com a presença do SOME na referida Vila, por meio do Centro Comunitário, que se revelou como “o porta-voz” dos jovens e dos docentes do SOME, em prol da organização e mobilização pela oferta do Ensino Médio em Juaba. Tratou-se de uma luta que integrara escola, em sua materialidade modular, a atitudes de mobilização decorrentes da relação familiar e social que os jovens vivenciavam na comunidade, fruto de um *engajamento social*. Ou seja, conforme as palavras de Lúcia,

Tinha envolvimento com a comunidade, além dessa participação nas atividades, porque na época o número de habitantes da Vila era muito reduzido, isso facilitava pra gente se comunicar, para reunir. Então nessa época do SOME, foi um momento também de engajamento social. Por que que eu digo de engajamento social? Porque

foi pela organização dos moradores da Vila de Juaba, com a ajuda do Centro Comunitário, que o SOME pode vir pra cá. Então nós, desde muito cedo, fomos acostumados com esse envolvimento na comunidade.

Com base em Ciavatta (2005, p. 100), ao discutir a questão da formação integrada e indicar alguns pressupostos para a sua implementação, inferimos que esse *engajamento social* vivido pelos jovens do SOME em sua relação com a família e a comunidade permitiu que a integração se materializasse, partindo-se do pressuposto de que as “[...] experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional [...], mas por meio de um “[...] processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização [formação integrada]”, muito contribuindo para isso a luta pela “[...] existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso”, devendo a escola, nesse sentido, estar atenta “[...] às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo”. E era essa busca pela existência de condições de formação que favorecera a integração entre escola e vida, destacada por Ciavatta (2005).

Entendemos, então, que o processo de formação integrada se materializara a partir das experiências de organização e mobilização dos jovens e docentes do SOME em articulação com as vivências decorrentes da participação nas ações comunitárias na Vila de Juaba, como resultado da formação desencadeada pela Igreja Católica. Sobre essa a organização ligada à Igreja, o egresso José esclarece que se tratava de um grupo religioso, presente nas atividades das comunidades eclesiais de base, que trazia a juventude para participar na organização dessas manifestações. Segundo o egresso:

Eu não diria a religião em si, mas o grupo religioso. Tem um grupo aí da igreja que eles influenciam na organização social, antes e hoje. Talvez hoje seja bem menos, mas antes eu vejo que a população era bem menor, a Vila não era tão grande também, então tudo convergia para um certo ponto que qualquer movimento que tinha aí, eram poucas coisas que tinham também na época, eram poucas, agora quase todo final de semana tem festa, então acabava que qualquer manifestação que tinha e que geralmente era alguma coisa feita pela Igreja, pelo grupo aí da Igreja, então a juventude acabava participando.

A fala do egresso José demonstra, assim, a organização política sendo fomentada nas relações socioculturais experienciadas no interior dessa participação *em alguma coisa da Igreja*, que colaborara para o desenvolvimento de uma postura de luta e resistência²² na

22 Marx, em o *Manifesto do Partido Comunista*, observara que, com a crescente instabilidade e crises comerciais que tornavam o salário dos operários “cada vez mais oscilante”, indicando uma insegurança em suas

organização desses sujeitos em prol da materialidade do SOME na comunidade, permitindo com que os sujeitos se percebessem como integrantes de uma coletividade, de uma classe, entendendo-a como “[...] uma relação, e não como uma coisa [...]” (THOMPSON, 1987, p. 11). Assim, com Thompson (1987), entende-se que a classe se dá no momento em que sujeitos, por meio de suas relações sociais partilhadas e transmitidas, convertem-nas em experiências comuns, articulando, como no caso dos egressos da Vila de Juaba, seus interesses em prol da permanência do SOME na Vila e por mais qualidade nesse ensino. Essa articulação de interesses comuns produzia a identidade da classe, aqui representada pelos jovens trabalhadores inseridos no SOME, entendida como “[...] uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estudados quando eles mesmos operam durante um considerável período histórico” (THOMPSON, 1987, p. 12). Na segunda metade dos anos 90 do século passado, os jovens do SOME *vieram a sentir uma identidade de interesses entre si* e contra uma ação formativa que lhes negava o direito à educação ampla, envolvendo espaço adequado e aulas como rotina para a garantia do processo de ensino e aprendizagem por meio do SOME.

Sobre essa identidade de classe, em moldes thompsonianos, Rodrigues (2012), ao analisar a relação entre trabalho e identidade no cotidiano de pescadores artesanais ligados à entidade representativa desses sujeitos, a Colônia Z-16, no município de Cameté, apropria-se da categoria trabalho para elucidar a relevância da tomada de consciência pelos pescadores enquanto classe, como forma de resistência às ações que fragilizam a coletividade, à medida que lhes eram negadas as condições para a existência da vida com qualidade. De acordo com Rodrigues (2012):

Sem essa tomada de consciência como coletividade com traços identitários em comum, perde-se a condição para a organização e, por conseguinte, para o exercício de ações que consubstanciam a luta consciente de classes. Assim, por não perceberem elementos que os unifiquem enquanto trabalhadores especializados em um tipo de fazer, em dada situação histórica, veem-se fragilizados coletivamente no exercício do saber-fazer que desenvolvem (RODRIGUES, 2012, p. 140).

Desse modo, é no contexto da coletividade, da organização dos trabalhadores e trabalhadoras que se materializa a organização política, como o fizeram os sujeitos da/na Vila

vidas, houve um impulso para que começassem a formar “coalisões” dos operários para que se juntassem “[...] para a manutenção de seu salário”. Do mesmo modo, as juventudes, ao se perceberem sob forte influência de ensino precário, com pouca e por vezes nenhuma estrutura, organizaram-se como resistência à realidade dada, buscando melhores condições de educação na Vila de Juaba, entendendo-se que, enquanto resultado, “[...] propriamente dito das suas lutas é a concentração [...]”, “[...] em massa sempre maiores, aumentando sua força, e eles tomam consciência disso (MARX, 2009, p. 64).

de Juaba, implicando uma relação social muito presente na dimensão religiosa daquela localidade. O juabense, nesse sentido, não foi o sujeito que aceitou as condições dadas, da não oferta do Ensino Médio na Vila, mas se fortaleceu por meio das relações sociais materializadas na religiosidade dos sujeitos, consubstanciando, assim, sua organização, como relatou o egresso Lopes:

Naquela época que eu estudei o SOME; eu ainda estava ligado à comunidade de lá; eu participava como os meus pais e eles foram pessoas que sempre participaram também da comunidade. A gente estava sempre participando das atividades da comunidade lá, mais ligado à Igreja.

Em termos de organização produzida no contexto das relações religiosas, a egressa Lúcia relata que era permeada pela religiosidade, uma vez que, na Vila de Juaba, sempre foram muito fortes as ações promovidas pela Igreja, configurando uma organização das juventudes com vistas a promover encontros, objetivando a problematização de ações relativas à realidade da comunidade de Juaba. Segundo a egressa:

Mas organização, essa é ligada à Igreja Católica. Eles têm um grupo, é mais a questão de encontro, de reunir final de semana para organizar eventos, falar dos problemas aqui da Vila e na época tinha um grupo de jovens, a gente fazia festa, na verdade, a parte cultural e educacional estava mais associada a isso: a ir à igreja, a ir participar desses encontros de jovens.

Em termos de organização da comunidade, Lúcia atribui esse engajamento nas ações religiosas, e como consequência nas sociais, à relação próxima que os familiares tinham com questões que envolviam a vida na comunidade eclesial. Segundo ela, a proximidade de seus familiares com a Igreja os levava, então, a também estarem envolvidos com a religiosidade. Esclarecedoras são as palavras de Lúcia:

Eu sempre estive envolvida, não só participando nos sábados e nos domingos na Igreja, mas nos eventos. Na época, assim, a Igreja Católica, eles estavam mais próximos, porque nós tínhamos um número reduzido de alunos, nós não tínhamos um número alto de alunos, nossa turma era em torno de 15 a 20 alunos, então era um número bem reduzido, então os nossos pais eram aqueles que participavam na comunidade, que organizavam também, e de certa forma isso fazia com que a gente fosse junto e aí não tinha outra. Já tinha outras Igrejas, mas a maioria era a que frequentava a Igreja Católica. De certa forma a gente acabava se envolvendo. E o pessoal que trabalhava no Centro Comunitário a maioria deles eram membros da Igreja Católica

Professor Raimundo expunha que, em termos de formação no SOME, a comunidade de Juaba por vezes se confundia com a escolarização dos sujeitos e com questões relacionadas à religião. Segundo ele:

Juaba, assim como a maioria dos nossos interiores, tem que ter muita habilidade para trabalhar, muita habilidade, sempre foi um lugar pequeno e eu sempre dizia que Igreja e escola era a mesma coisa, tudo o que acontece na Igreja a comunidade sabe, tudo o que acontece na escola a comunidade sabe, o que acontece na Igreja vai pra escola e o que acontece na escola vai pra Igreja, então não tem diferença, os que frequentam a igreja são os mesmo que frequentam a escola: é só uma comunidade.

Compreendemos, de acordo com Thompson (1987), que na Vila de Juaba, representada pelas famílias e pelos então jovens trabalhadores, os sujeitos que saíam do Ensino Fundamental não tinham perspectivas de continuidade de seus estudos; então perceberam a necessidade de se articularem em prol de seus interesses, surgindo o sentimento que os identificava inicialmente como classe. Ou seja, organizaram-se em movimentos religiosos, surgindo a necessidade de avançar em outros aspectos da comunidade, como a conquista do ensino médio para as juventudes da localidade. É nesse sentido que trabalhadores e trabalhadoras de Juaba construíram-se enquanto fração de classe, pelo movimento da organização, do debate, no sonho e na conquista de seus benefícios, via Ensino Médio Modular. Assim, segundo Thompson (1987),

[...] Se determos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas ideias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história, e ao final, esta é a sua única definição (THOMPSON, 1987, p. 12).

Nessa perspectiva, confrontados com a falta de condições para continuidade de estudos, os sujeitos da Vila de Juaba articularam a experiência de organização, que já estava neles impregnada devido à vivência em comunidade e junto à organização na Igreja, à possibilidade de realização de mudanças em relação à atividade do Estado em ofertar o Ensino Médio na própria Vila, o que favoreceu a configuração de uma *práxis política* em defesa pelo SOME na Comunidade de Juaba e constituição desses jovens enquanto uma fração da classe trabalhadora, com valores coletivos de luta, tal qual o observado por Thompson (1987) quando de seus estudos sobre formação da classe operária inglesa, para o

qual essa classe tivera sua unidade de classe instituída a partir das experiências culturais vividas nas comunidades inglesas muito antes do processo de revolução industrial, por meio de rituais de reciprocidade, ajuda mútua e trabalho coletivo.

3.1.2 O SOME na Vila de Juaba como resultado de luta política

Para a compreensão do contexto de implementação e materialização do SOME na Vila de Juaba, como uma necessidade formativa para os jovens dessa comunidade e resultante de luta política, partimos do pressuposto de que a tomada de consciência²³ dos sujeitos integrantes desse território esteve relacionada a problemas educacionais ligados à “totalidade da sociedade”, que não raro nega o direito de trabalhadores e trabalhadoras a um processo de democratização de uma escola de boa qualidade (ARROYO, 1987), mantendo-se somente a expansão da escolarização, mas sem se materializar uma educação que integre educação escolar a processos educativos que ocorrem em práticas sociais experienciadas pelos sujeitos em suas atividades sociais, culturais, políticas e econômicas, além de negar as estruturas adequadas para o funcionamento das escolas. No dizer de Arroyo (1987, p. 78):

[...] quando um grupo de educadores passa a dar ênfase ao direito à educação e não apenas à escolarização e passa a prestar atenção aos processos educativos que se dão na prática social e se propõe teorizar sobre essa realidade (...) e integrar a educação escolar nessa prática social mais global, essa postura é pichada de populismo pedagógico [...]

Todavia, os sujeitos envolvidos na luta pelo SOME na Vila do Juaba (família, docentes e discentes) buscaram ultrapassar o simples processo de escolarização, de que nos fala Arroyo (1987), que não lhes oportunizava espaço adequado para funcionamento das aulas e a integração das ações da educação escolar a processos educativos vividos em suas práticas sociais, construindo um processo de luta que integrara seus saberes experienciais de organização e mobilização oriundos da inserção nas atividades presentes em suas comunidades eclesiais de base da Igreja Católica em prol de uma formação com qualidade, em termos de espaço adequado para funcionamento das aulas por meio do SOME e pela

23 Para Lukács (2003, p. 140), a compreensão de uma consciência de classe deve partir do exame da relação com a totalidade da sociedade, “[...] Pois é somente nessa relação que se revela a consciência que os homens têm de sua existência, em todas as suas determinações essenciais[...]”. Ou seja, para a compreensão de consciência de luta dos jovens e docentes do SOME, bem como da Comunidade, pela materialidade dessa modalidade de ensino, há necessidade de se compreender a luta pelo SOME como resultante de uma série de contextos sociopolíticos vivenciados pelos sujeitos da região, sendo o que norteia a presente seção.

presença dele na comunidade, como observado na seção 3.1.1. Para isso muito contribuiu a *práxis* de pertencimento como classe, em moldes thompsonianos, construída em suas atividades culturais e religiosas por meio das ações comunitárias da Igreja Católica em Juaba, que articulava seus interesses por formação como condição importante para se construir processos organizativos que partiam da negação das condições já estabelecidas para a efetiva construção social dos sujeitos com seus pares, no sentido de organização de classe, admitindo-se que a organização aqui tratada refere-se ao modo como os jovens egressos do SOME, bem como seus professores e a comunidade de Vila de Juaba, articularam seus objetivos para conseguirem manter o ensino médio que tem na expressão “organização” um de seus pilares.

Em termos de sujeitos da Vila de Juaba, no período de 1997 a 2007, compreendemos que utilizaram a organização da comunidade e a experiência de classe vivenciada por meio da relação social naquela localidade enquanto indutores dos processos de resistência que colaboraram para a materialização do Ensino Médio por meio do SOME na referida Vila. Nesse sentido, o egresso Alonso esclarece:

Para se criar o SOME aqui, foi o Centro Comunitário que pediu. E quem assinou embaixo foi o pai da Liliane. Foi ele que começou. Porque não tinha. Então acredito que se fosse olhar a juventude, se fosse olhar esse lado, eles tinham que dar pelo menos uma atenção pra comunidade, porque foi quem criou aqui o SOME foi a comunidade.

Em consonância com Arroyo (1987, p. 80), diríamos que a comunidade da Vila de Juaba, em Cametá, constituída por trabalhadores e trabalhadoras militantes da agricultura, do trabalho na roça, das festas religiosas do interior da Amazônia paraense, estava em marcha, numa permanente formação na própria reação e afirmação por política pública de ensino médio, por meio do SOME, que atendesse às juventudes, partícipes também dessa classe, entendendo que “Na prática social enquanto prática produtiva, organizativa, [...]” educavam-se e se tornavam seres sociais conscientes: “[...] apesar de tudo as classes trabalhadoras estão em marcha, em permanente formação na própria reação e afirmação. Há uma pedagogia em marcha. Na prática social enquanto prática produtiva, organizativa, se faz cultura, o povo se educa e se forja, se torna ser social consciente”.

E desse *ser social consciente* da necessidade de reação e afirmação de seus interesses de classe, presente na comunidade e nos jovens egressos do SOME e em seus docentes, infere-se uma concepção de organização enquanto resistência, no sentido de se negar a ausência de espaço de formação para a juventude, em prol de sua presença, tratando-

se de uma luta pela política pública no campo da educação do ensino médio. Alonso explica a forma como os jovens se articularam para terem acesso ao ensino médio na Vila de Juaba, juntamente com a comunidade, permitindo inferir que a organização desses sujeitos foi mecanismo de ação coletiva utilizada para resistir à então situação vivenciada por eles:

Têm os jovens da igreja e fizemos até abaixo-assinado junto com a comunidade. O pai da Liliane, ele que foi a peça principal para acontecer o SOME aqui, então depois que eu entrei e comecei a estudar, a gente via que tinha muita dificuldade para escola chegar aqui, para o Modular chegar aqui. Aí, a gente fazia alguns pedidos, fez o abaixo-assinado para vir material, para ter espaço que não tinha.

A partir de Arroyo (1987), entendemos que essa luta para que o MODULAR chegasse até Juaba, com abaixo assinado para se ter espaço, *que não tinha*, e material, expressa o caráter educativo das lutas sociais, em contraposição a um simples processo de escolarização que se materializava sem a garantia de condições adequadas para a formação da juventude, numa demonstração do vigor da comunidade juabense, com “[...] uma energia política que tem uma dimensão pedagógica e cultural”; e nesse “[...] *locus* do educativo as classes em luta são os sujeitos centrais” (ARROYO, 1987, p. 80).

Com base em Ciavatta (2005, p. 101), entendemos que esse processo de participação comunitária, envolvendo discentes e docentes do SOME em prol de sua presença na comunidade, com condições para seu funcionamento, de modo a atender às necessidades de formação em nível médio da juventude desse território, caracteriza um processo de integração, pois, segundo Ciavatta, “*O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa*”, não devendo ocorrer sob o autoritarismo, “[...] porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante”. Segundo Arroyo (1987), a educação deve integrar educação escolar a processos educativos que ocorrem em práticas sociais experienciadas pelos sujeitos em suas atividades sociais, culturais, políticas e econômicas, o que pressupõe *experiências de democracia participativa*, como se verificara nessa luta em prol do SOME na Vila de Juaba, lembrando-se que os discentes já estavam em aulas nessa modalidade de ensino médio, mas sem espaço fixo para as aulas, não raro funcionando em locais improvisados para o processo de ensino e aprendizagem, como expusemos em capítulo sobre aspectos sócio-históricos de Juaba e sobre o SOME, de modo que se tratava, então, de uma luta que integrava a *educação escolar presente no SOME a processos educativos que ocorriam em práticas sociais experienciadas pelos jovens*, no interior da vivência na comunidade.

E é nesse sentido que percebemos essa integração, a partir de Lúcia, egressa do SOME, ao afirmar que a organização dos sujeitos da Vila de Juaba consubstanciou o SOME na referida Vila também por meio do Centro Comunitário, que se revelou como “o porta-voz” da comunidade com uma estrutura multifuncional de desenvolvimento de ações de forma articulada com vistas à definição de projeto de desenvolvimento local precavendo problemas sociais. Segundo a egressa:

O Centro Comunitário foi o nosso porta-voz, para reivindicar o Modular. Quando nós reuníamos era também com o representante do Centro Comunitário. Estava nos ajudando. O Centro Comunitário tinha representante da comunidade. Tinha o tesoureiro, o presidente, como uma Entidade, CNPJ e todos eram de Juaba. Inclusive meu pai foi presidente. Tinham as reuniões, tinham os sócios, direitinho, tudo como prevê uma Entidade. Inclusive o calçadão da Vila foi na época do Centro Comunitário, foi conseguido pelo Centro Comunitário, eles conseguiram o Modular, por exemplo.

Na relação socialmente construída na Vila de Juaba, seus moradores e, conjuntamente, os jovens trabalhadores estudantes do SOME articulavam e produziam saberes sociais voltados para a existência de uma formação modular com espaço para o exercício profícuo dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como construíam perspectivas transformadoras por meio da mobilização e da organização política, definindo ações, como o caso do abaixo-assinado, já com pressupostos de organização de classe objetivando a chegada do Ensino Médio na Vila. Tratava-se, assim, de uma perspectiva de organização que pressupunha o fortalecimento de decisões colegiadas, por meio do Centro Comunitário, formando os sujeitos, aí também considerados os jovens estudantes do SOME, para o exercício de intelectuais defensores da garantia do direito à educação. Com base em Gramsci (1982)²⁴, compreendemos que o Centro Comunitário atuou como um espaço

24 Para a presente reflexão, nos apropriamos das considerações de Gramsci (1982) sobre a necessidade de a participação colegiada favorecer a formação crítica, por meio da audiência de diferentes sujeitos sobre uma determinada temática, de modo a colaborar com o processo de produção de intelectuais voltados para os interesses sociais. Essa posição sobre a participação colegiada crítica foi desenvolvida por Gramsci no interior de suas considerações sobre o processo de produção de uma atividade editorial regular e metódica, por meio da participação coletiva, de modo a elevar a formação média de redatores individuais, e assegurar a elaboração de revistas com conteúdo orgânico de conjunto, para veicular as posições de um mundo humanizante. “Através da discussão e da crítica colegiada (feita através de sugestões, conselhos, indicações metodológicas, crítica construtiva e voltada para a educação recíproca), mediante as quais cada um funciona como especialista em sua matéria a fim de integrar a competência coletiva, consegue-se efetivamente elevar o nível médio dos redatores individuais, alcançar o nível ou a capacidade do mais preparado, assegurando à revista uma colaboração cada vez mais selecionada e orgânica; e não se consegue apenas isso, mas cria-se também as condições para o surgimento de um grupo homogêneo de intelectuais, preparados para a produção de uma atividade "editorial" regular e metódica (não apenas de publicações de ocasião e de ensaios parciais, mas de trabalhos orgânicos de conjunto)” (GRAMSCI, 1982, 120).

colegiado que permitiu à juventude e aos demais membros da comunidade exporem suas posições sobre a necessidade do SOME na região, formando intelectuais por meio da crítica colegiada, integrando a competência coletiva dos sujeitos participantes em prol da luta pelo SOME e pelo direito do trabalhador e da trabalhadora à educação de nível médio, em Juaba.

A esse respeito, Thompson (1987) também considera relevante a participação colegiada, as reuniões, pois foi nesse momento que as opiniões sobre o SOME em Juaba foram sendo construídas, as problemáticas da realidade vivenciadas por eles foram colocadas e organizadas suas possíveis resoluções, constituindo-se, esse momento, “[...] ocasião social e atividade política [...]”, conforme Thompson (1987) observara quando de suas análises sobre a formação da classe operária inglesa, mostrando que, por meio de reuniões, não raro em tavernas, ao jantar, os trabalhadores conversavam “[...] sobre a dureza dos tempos e o alto preço de todas as coisas necessárias à vida [...]” (THOMPSON, 1987, p. 15), dentre outros assuntos, desde questões políticas a temas econômicos, evidenciando “[...] a função da reunião tanto como ocasião social quanto centro para a atividade política. Eis a atenção realista para as formalidades de procedimento. Eis, acima de tudo, a determinação de propagar opiniões e de organizar os adeptos, contida na diretriz: "Que o número de nossos Membros seja ilimitado" (THOMPSON, 1987, p. 19).

Assim, partindo de uma concepção histórico-dialética da realidade humana, marcada por contradições e mediações, consideramos que, imersos também nessas reuniões do Centro Comunitário de Juaba em prol do SOME e já estudando precariamente nessa modalidade de ensino (falta de espaço adequado para o funcionamento das aulas, garantia de condições para a permanência dos professores na Vila e regularidade no cotidiano das aulas), os jovens trabalhadores na Vila de Juaba não se encontravam estáticos diante das configurações educacionais e sociais por eles vividas; pelo contrário, vinham também se utilizando da própria condição criada pelo capital, como a não oferta do ensino médio, de forma adequada, na Vila²⁵, para se fortalecer enquanto classe social, consubstanciando, por meio das lutas, saberes de organização que antecederiam o processo de escolarização já em andamento no SOME que se iniciava, bem como a ele integrados em sua defesa, sendo necessários no

²⁵ Arroyo (1987), ao estudar o direito do trabalhador à educação e, nessa discussão, a distinção entre instrução e educação, salientava que o direito à instrução havia sido absorvido pela sociedade capitalista, sendo parte da dinâmica dessa sociedade a universalização da instrução, mas havendo séria repressão ao “[...] processo de educação para a cidadania que é inerente à luta e ao exercício da própria cidadania” (ARROYO, 1987, p. 78), tratando-se de uma “[...] estratégia da burguesia para seus trabalhadores: expandir a escolarização, reprimir a educação” (idem, ibidem, p. 78). Ou seja, os jovens e a comunidade de Juaba lutavam contra tão-somente esse processo de escolarização de ordem formal, de que nos fala Arroyo (1987), buscando nele imprimir elementos qualitativos, como garantia de espaço para seu funcionamento, presença de professores e de regularização das aulas.

contexto da luta política encaminhada pelo Centro Comunitário a favor do SOME, nascida, conforme Pistrak (2011, p. 146), no momento em que aparece a sua necessidade, “[...] na prática de uma determinada ação”.

Desse modo, no conjunto das organizações, das articulações dos trabalhadores e trabalhadoras, juntamente com a juventude egressa do ensino médio na Vila do Juaba, foram construídos saberes de organização, mediações e de enfrentamentos que proporcionaram reivindicar melhorias de condições nos aspectos sociais, como a conquista do SOME. Em outras palavras, a implementação dessa forma de oferta de ensino, por módulos, aconteceu por meio de reivindicações dos moradores da Vila de Juaba, aí incluídas as juventudes, utilizando-se de documentos, solicitando-se às autoridades o Ensino Médio, como que expressando “[...] Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes” (CALDART, 2011, p. 152).

Acrescente-se ainda que a postura das organizações políticas, dos jovens, articulados com a comunidade de Juaba, produziram não somente saberes da precariedade de sua realidade formativa e da necessidade de luta para melhorá-la, mas se configuraram também como práxis política, quando consideramos a atividade de organização de seus membros na luta travada entre as classes sociais – a dos trabalhadores, representada pela comunidade, docentes e discentes do SOME; e a do capital, representada pelo fomento estatal de um processo de escolarização que impulsiona a instrução, de que nos fala Arroyo (1987), mas nega a educação enquanto cidadania e integração com as práticas sociais dos trabalhadores –, exigindo métodos reais para a efetivação da “conquista, conservação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 233) do SOME como um direito por educação, buscando-se a instauração de um poder socialmente produzido pela organização da comunidade, em prol da conquista do SOME, entendendo que “[...] O poder é um instrumento de importância vital para a transformação da sociedade” (VÁZQUEZ, 2011, p. 233).

A *práxis política* vivida pela juventude do SOME e pela comunidade configurara-se na participação coletiva, movida pela necessidade de terem as condições adequadas para que a juventude da Vila de Juaba e arredores tivesse o acesso e permanência no Ensino Médio, tendo-se obtido resultado, inscrito na própria realidade de uma ação coletiva que provocava o Estado, a partir de seu poder de mobilização, articulação e mediação, tal qual o disposto por Vázquez (2011) sobre a compreensão de *práxis política*:

A práxis política pressupõe a participação de amplos setores da sociedade. Persegue determinados fins que correspondem aos interesses radicais das classes sociais, e em cada situação concreta a realização desses fins é condicionada pelas

possibilidades objetivas inscritas na própria realidade [...] (VÁZQUEZ, 2011, p. 253).

Assim, entendemos que os fins perseguidos pelos jovens trabalhadores presentes no SOME, juntamente com a comunidade juabense, era a conquista do ensino médio, que pudesse construir novas alternativas de condições de existência para as juventudes dessa comunidade, contrapondo-se à simples presença do ensino médio, pois entendiam que a presença deveria vir acompanhada de elementos qualitativos, como espaço adequado para seu funcionamento, condições para a presença de docentes na Vila de Juaba e regularidade na oferta das aulas, entendendo-se a qualidade da educação requerida pelos sujeitos envolvidos na luta pelo SOME como o ato de melhorar a vida das pessoas, conforme o disposto por Gadotti (2013):

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

A esse respeito, há de se considerar que inicialmente, quando de sua implantação nos primeiros momentos no Estado do Pará, com o propósito de universalizar o Ensino Médio (PARÁ, 2014), o SOME cumpria com as condições para a sua realização, em termos de garantia salarial para o corpo docente, embora as estruturas para seu funcionamento fossem não raro um problema, uma vez que o governo do estado não construía escolas para essa modalidade de ensino, funcionando em espaços improvisados, como barracões comunitários. Quanto aos recursos salariais, assim destaca o professor Raimundo: “[...] você tinha passagem de avião, você tinha ajuda de custo que era fora o salário; fora o contracheque, eu recebia antes de viajar a ajuda de custo, era assim que funcionava, fazia uma fila imensa na SEDUC”. Contudo, em anos posteriores, até essa melhoria salarial para o trabalho no SOME veio sendo retirada, precarizando a presença docente nas comunidades, passando-se a depender das ações municipais, com garantia de alimentação e hospedagem, não raro de difícil seguridade por gestores municipais, dada a não mais ajuda financeira repassada pelo Estado, a fim de custear essas necessidades.

A questão é que, ao ser (re)implantado o SOME na Vila de Juaba, por meio de um processo de ampliação, houve a redução da qualidade do ensino ofertado, em decorrência da dificuldade de presença docente na comunidade, bem como devido à contínua ausência da estrutura predial para seu funcionamento e acompanhamento pedagógico das atividades

desenvolvidas, por meio de uma coordenação, além do que os municípios já não tinham ajuda financeira do Estado para manter o SOME, como exposto acima, diferentemente de quando ele foi implantado, conforme salientado pelo professor Raimundo:

A maioria dos municípios já não queriam mais se responsabilizar por nada; até hoje, por exemplo acontece isso; a maioria dos nossos interiores, por exemplo, não tem casa dos professores; por exemplo, eu estava em Torres agora, Torres no inverno não dá pra você ir e voltar. E você vai ficar onde? Não tem casa dos professores lá. Pau de Rosa aqui também no inverno não dá para ir e voltar, não tem casa dos professores.

Contudo, a classe trabalhadora, na qual as juventudes do SOME também estão inscritas, estando cindida, sob o capitalismo, “[...] por relações sociais estruturalmente desiguais – relações de classe – que condicionam o acesso aos bens vitais ou à reprodução da vida biológica, social, cultural e educacional. [...]”, tendo “[...] um tempo de um capitalismo que lhes interdita o futuro ou produz uma existência social truncada e em suspenso”, conforme Frigotto (2011, p. 99-100), capaz de lhes proporcionar um ensino médio sem salas de aula com qualidade, sem as condições para a permanência de professores nas comunidades e, por conseguinte, com a possibilidade de as aulas não se constituírem rotina em seu processo formativo, não tomou para si, no sentido de providenciar individualmente as condições para a materialidade do SOME, a nova configuração educacional imposta pelo Estado, que negava as condições adequadas para a presença do Sistema Modular na região. Mas entendeu que a busca por seus direitos passava por uma luta política, enquanto práxis, para que o Estado exercesse seu papel de fomentador de políticas públicas de educação e com financiamento adequado, materializando seus interesses enquanto sociedade civil organizada, forjando, assim, sua capacidade organizativa de classe, percebendo a necessidade por educação de qualidade e enfrentamento da realidade dada, utilizando-se de resistência para tal, como muito antes preconizado por Lênin (2018), ao salientar que:

Los trabajadores tienden al saber porque lo necesitan para triunfar. Neve décimas partes de las masas trabajadoras han comprendido que el saber es un arma en su lucha por la emancipación, que sus reveses se deben a la falta de instrucción y que ahora depende de ellos mismos hacerla accesible en realidad para todos (LÉNIN, 2018, p. 147).

Nessa perspectiva, entendemos que os trabalhadores e trabalhadoras da Vila de Juaba, aí incluídas as juventudes do SOME e os professores, produziram um saber político como práxis de organização, bem como um saber de contestação da realidade propugnada

pelo Estado para a existência e permanência no SOME na comunidade, mas também um saber de performatividade, ao delinear como o SOME deveria existir, com estruturas para os professores, para as aulas e de integração com os anseios da região²⁶.

Outrossim, com base ainda em Lênin (1918), entendemos que a luta política da comunidade, dos professores e jovens em favor das condições para a presença e materialização do Sistema Modular na região de Juaba perpassou por um processo de compreensão da escola, do ensino e dos saberes advindos das relações sociais, mas no interior de processos de ordem política, pois para Lênin (1918) a não compreensão desses elementos nessa perspectiva é falsear a proposta de educação emancipatória.

Lênin chama ainda atenção para a organização da classe enquanto massa expressiva de construção da educação pautada nos princípios de auto-organização, como foram as ações de luta da comunidade de Juaba como resistência ao poder do capital, opondo-se a um discurso de que a Escola deve ficar à margem das questões relacionadas à política, convertendo-a em instrumento da dominação de classe pela burguesia. Pelo contrário, Lênin salientava a necessidade de se compreender processos formativos integradores de saberes de organização, como o que ocorrera durante a Revolução Russa, colaborando para integrar a formação escolar, pois já havia jovens estudando no SOME em Juaba, a processos de organização da comunidade, favorecendo a luta política por educação de qualidade.

Sobre esse processo de integração entre formação escolar e processo de organização política para além da escola, na União Soviética, durante a Revolução Russa (1917-1929), Krupskaya (2017, p. 117) já alertava para o motivo real da luta, no sentido de que “O proletariado almeja dominar o poder estatal não para assegurar direitos e privilégios especiais para si, mas para reconstruir toda a sociedade para que nela não haja lugar para a opressão e para a exploração. Mas é necessário fazer isso de fato e não apenas ficar só no desejo”, o que nos permite entender a impossibilidade de luta política ausente do aspecto educacional, tornando-se necessária a luta dos trabalhadores e trabalhadoras pela melhoria das condições de ensino, como se fez por meio da integração entre escola (SOME), família e a comunidade de Juaba.

²⁶ Neste trabalho, seguimos a mesma classificação adotada por Rodrigues (2012) sobre saberes constataivos e saberes performativos, quando de seus estudos sobre saberes e luta de classe junto a pescadores artesanais ligados à entidade representativa Colônia Z-16. Para Rodrigues (2012, p. 297), “[...] os pescadores elaboraram uma série de saberes constataivos diante da realidade sociometabólica do capital, mas também saberes performativos, ao atuarem politicamente contra essa realidade, buscando, dialeticamente, firmarem seus interesses, no campo de seus saberes ligados à pesca, ao lado da necessidade de incorporarem, também, outros produzidos pelo homem, a fim de darem conta de outras realidades sociais”.

Nesse sentido, a fala de Lúcia revela que as *juventudes* da Vila de Juaba constituíram-se por jovens politicamente engajados nas causas que lhes afligiam a formação e à sua comunidade. Não se tratava de uma juventude definida apenas por um momento de vida, um momento de transição para a vida adulta, e sim por singularidades, como a necessidade de auto-organização na participação e definição de seus rumos formativos e na garantia de seus direitos. Nas palavras dela:

Eu acho que havia uma preocupação maior com o que eu quero estudar; eu vou estudar, até mesmo por conta das dificuldades que tinha; então não tinha como eu sair daqui para estudar para outro lugar; então eu vou ficar aqui na minha comunidade e vou estudar. Então eu tenho que sugar esse profissional, buscar informação, buscar conhecimento, então eu vejo que hoje tem mais facilidade, porque por exemplo: tem aluno que estuda na cidade e volta todo dia, faz Ensino Médio, esse acesso facilita.

A fala da jovem demonstra resistência, diante das dificuldades para se ter acesso à formação de nível médio na época de estudante, em prol de seus sonhos, no sentido de estudar, de lutar por melhores condições de vida, a partir da sua localidade. A implantação do ensino médio na Vila de Juaba consubstanciou transformação na vida das juventudes da Vila que antes já haviam deixado de estudar por não terem condições objetivas de ir estudar longe de sua localidade, de seus familiares. A implantação do SOME em Juaba possibilitou à juventude resistir por melhores condições sociais, para si e para a comunidade. Segundo José:

Sim. Houve mudanças sim. Antes era um pouco mais difícil ter alguém que assim tivesse o Ensino Médio aqui, até teve muitos da minha turma teve muita gente que já tinha parado de estudar há muito tempo por conta que não tinha o Ensino Médio aqui aí quando veio o Ensino Médio já retomaram os estudos, e isso mudou as nossas vidas. Essa mudança mesmo.

Outro egresso que comunga da perspectiva de que percebe o SOME enquanto uma política que transformou positivamente a vida das juventudes da Vila de Juaba foi o jovem Alonso. Para esse entrevistado, foi através do SOME na Vila de Juaba que ele teve a oportunidade de compreender o sentido que daria para sua profissionalização.

Bom, naquele período e que foi na verdade a partir daí que eu passei a enxergar aquilo que eu queria, que foi chegar a me formar para ser professor; já foi a partir daí que eu passei a me identificar realmente com a disciplina e foi aí que eu me imaginei, que ainda não conclui, mas eu quero chegar que é atuar na sala de aula.

A luta pela existência e permanência do Ensino Médio na Vila de Juaba configurou, em termos de organização entre os moradores da Vila, uma mudança na perspectiva para o futuro da juventude de forma diferente do que ocorrera até então com as gerações antecessoras. Fruto, na comunidade, de intenso processo de discussão e mobilização, os jovens trabalhadores entendiam que o Ensino Médio possibilitaria um avanço em termos de perspectivas profissionais e educacionais, uma vez que no período de implantação na Vila o SOME era o Magistério, ou seja, profissionalizante, consubstanciando tanto a profissionalização quanto o acesso ao nível superior. Sobre essa questão, a egressa Lúcia lembra a chegada do Ensino Médio em Juaba:

Na época, fiz parte da segunda turma do Magistério [...] a segunda turma do SOME aqui. Na época a presença do SOME foi muito importante na nossa formação, porque a maioria dos nossos colegas, os pais não tinham condições de colocar o filho para estudar na cidade ou pra Belém; antes do SOME, quando terminava o Ensino Fundamental ficava por aqui, porque não tinha como manter um filho na cidade ou pra Belém. A presença do SOME nos colocou num nível mais elevado de ensino, que na época quem tinha o Ensino Médio já estava com um ensino mais elevado e que bom que a presença do SOME aqui nos deu uma oportunidade a mais; quem sabe se o SOME não tivesse chego naquela época pra gente, quem sabe se hoje eu seria professora.

Note-se ainda, a partir da fala de Lúcia, que o Ensino Médio por meio SOME passou a ter um sentido para as juventudes da Vila de Juaba, que durante anos não tiveram condições de estudar em seu próprio local de existência, tampouco em outros espaços, dadas as condições de vida dos pais trabalhadores. E esse sentido foi o da profissionalização, uma vez que as primeiras turmas do SOME na Vila de Juaba estavam voltadas para a formação no Magistério, mas numa perspectiva de promover a inserção no mercado de trabalho e como condição para uma pretensa mudança social, “dando-lhes uma oportunidade a mais”, no dizer de Lúcia.

Situação similar foi observada por Oliveira (2017, p. 1), quando de seu estudo sobre os sentidos do Ensino Médio na formação da juventude trabalhadora, no contexto de escolas públicas de Pernambuco, quando o pesquisador concluiu que os jovens tinham como horizonte a entrada no mercado de trabalho, desejando-se, “[...] de alguma forma, mudar a sua condição social [...]” e, nesse sentido, articulavam “[...] trabalho e escola como uma relação fecunda no sentido da mobilidade social”, tratando-se de uma necessidade que estava “[...] posta enquanto condição de sobrevivência e de um desejo de mudar a vida, não só a sua, mas, na maioria das vezes, de seus pais ou familiares”.

E sob essa perspectiva, de um sentido formativo voltado para a necessidade de empregabilidade, de formação para o mercado, acaba-se por delinear uma fragmentação do processo formativo vivido/assumido pela juventude, ao se conceber uma formação profissional por meio do SOME como adaptação às demandas do mercado, de modo a *se melhorar de vida*.

Há de se considerar, contudo, que não se trata de uma concepção fortuitamente pensada pela juventude trabalhadora do SOME na Vila de Juaba, mas de um conjunto de valores propugnados pela lógica capitalista, que impõe à classe trabalhadora a tese da empregabilidade a partir do término de um processo formativo. No dizer de Frigotto (2017, p. 28), ao tratar sobre as gêneses das teses do Escola sem Partido, vivemos numa época em que o capital busca razões para maximizar ainda mais seu processo de acumulação e concentração de riqueza, produzindo também concepções de mundo que justifiquem os porquês de tanta pobreza, não raro colocando no sujeito as culpabilidades, como a tese de que cada indivíduo deve tratar de produzir sua empregabilidade, ao invés de afirmar o direito ao emprego, “[...] numa sociedade em que já não há lugar para todos no mercado de trabalho”.

Por outro lado, essa importância do SOME em Vila de Juaba atribuída pelos egressos, como salientado por Lúcia, deve ser compreendida como parte de um intenso processo de luta pela democratização da escola e do ensino, conforme destacado por Arroyo (2011), coincidindo com a luta da classe trabalhadora pelo saber, pelo conhecimento historicamente acumulado.

A chegada do Ensino Médio na Vila de Juaba impactou significativamente a vida naquela localidade a partir da década de 1990, bem como a vida dos então jovens inseridos no SOME, como os entrevistados relataram, colaborando para uma expressiva mudança no cotidiano daquela localidade e, ainda, evidenciando processos formativos contraditórios no Ensino Médio.

O professor Raimundo²⁷ relata que foi “uma novidade quando chegou o modular em Vila de Juaba: “Quando eu cheguei lá, eu vi que era como quando chegou a energia. Ninguém acreditava que ia chegar energia, assim ninguém acreditava que ia ter Ensino Médio lá. Seria como chegar o curso de Medicina aqui em Cametá”, evidenciando que existia expectativa em relação ao Ensino Médio.

A organização da comunidade, nos anos de 1997 a 2007, coincidiu com o período que, com o propósito de universalização do ensino no estado do Pará, o então Governo do

27 Nome fictício criado para preservar a face pública do entrevistado.

Estado ampliou a matrícula no Ensino Médio por meio da implementação de projetos e políticas públicas para o ensino, como o SOME, alcançando assim também a juventude da Vila de Juaba. Essa ampliação do Ensino Médio constituiu-se como resultado de lutas políticas da sociedade civil, tendo como exemplo o abaixo-assinado dos moradores de Juaba requerendo oferta do Ensino Médio na própria Vila.

O SOME é, então, um marco histórico e político na Vila de Juaba por materializar o ensino médio para as juventudes que não tiveram condições de sair de sua localidade para dar continuidade aos seus estudos. E configurou-se como uma luta política pública educacional no contexto da Vila de Juaba porque não foi implementado sem a mobilização dos moradores, e sim por meio de sua organização enquanto fração de classe.

Buscamos, nesta seção, verificar como ocorreu o processo que culminou com a implantação do SOME na Vila de Juaba, resgatando, a partir das falas dos entrevistados, elementos de possíveis constituições de luta da classe dos sujeitos da comunidade mencionada. Verificamos que a organização dos moradores da Vila surgiu do seu envolvimento por meio das relações sociopolítico-culturais naquela localidade e pelos saberes de organização que vinham sendo transmitidos nessas relações, por meio da presença nas experiências formativas da Igreja Católica.

Identificamos que os sujeitos, ao relacionarem os problemas educacionais à realidade por eles vivenciada, não se conformaram com essa problemática, tornando-se, assim, condição para construir processos organizativos que partiram da negação das condições já estabelecidas socialmente para a efetiva construção social por meio de luta política dos sujeitos com seus pares, no sentido de organização de fração da classe trabalhadora, em prol da luta política pelo SOME na região de Juaba.

Finalmente, observamos que o SOME configurou-se como uma luta política no contexto da Vila de Juaba porque sua implantação e posterior garantia de condições para funcionamento não ocorreram sem a mobilização dos moradores que, por meio de sua organização enquanto classe, materializaram a chegada do ensino médio na comunidade. Identificamos que a constituição da classe trabalhadora na Vila de Juaba foi o pressuposto que resultou na implantação do ensino médio, atendendo aos jovens trabalhadores por meio do SOME. Esse momento passa a ser histórico e político para aquela região, para os jovens trabalhadores que não tinham condições de sair de sua localidade para dar continuidade a seus estudos.

3.2 INFRAESTRUTURA COMO OBSTÁCULO A PROCESSOS FORMATIVOS INTEGRADORES NO SOME

Nesta seção, analisamos as implicações da falta de estrutura física do SOME como obstáculo ao desenvolvimento de processos formativos integradores no Ensino Médio no contexto da Vila de Juaba, mesmo diante de processos de integração de saberes experienciais no tocante à luta política pela implantação do Sistema Modular, como observado na seção.

Para tanto, entendemos a necessidade de caracterizar o que compreendemos por infraestrutura. A esses respeito, Gramsci (1982), ao delinear condições para a realização do trabalho como princípio educativo, salienta a necessidade “[...] prédios, do material científico, do corpo docente etc [...]” (GRAMSCI, 1982, p. 121), ou seja, de um conjunto de elementos que possibilitem o desenvolvimento de processos formativos com o propósito de ampliação das capacidades humanas tão necessárias no exercício da cidadania no contexto da problemática atual de precarização do ensino médio para os jovens trabalhadores.

Para Gramsci (1982), ao tratar das características da Escola Unitária, esses espaços, prédios, e materiais científicos seriam necessários para que os sujeitos, em seus processos formativos, pudessem realizar, enquanto unidade, a relação teórico-prática em situações de ensino e de aprendizagem, sendo capazes de, por mediação do docente, (re) descobrir os caminhos travados pelo homem, via trabalho, para a produção dos conhecimentos. No dizer do intelectual italiano: “De fato, a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual, etc” (GRAMSCI, 1982, p. 123).

Isto posto, destacamos mais ainda que nesta seção analisamos quando ou como a falta de infraestrutura dificultou a integração dos saberes sociais aos saberes científicos. A dificuldade se materializara, no aspecto educacional, pela precarização da oferta do ensino médio público, orientando a sua oferta para a certificação dos jovens trabalhadores ou “Preparação para o mercado de trabalho em seu aspecto operacional”.

3.2.1 Implementação do SOME no Estado do Pará e sua oferta na Vila de Juaba

No que diz respeito à implantação do SOME no Estado do Pará, o professor Raimundo, docente no SOME há 30 (trinta) anos, relata-nos que, no início de sua carreira no Magistério, vivenciou um Ensino Médio por meio do SOME que lhe ofertava condições favoráveis de trabalho.

[...] você tinha passagem de avião, você tinha ajuda de custo, que era fora o salário; fora o contracheque, eu recebia antes de viajar a ajuda de custo... O município recebia também uma quantia em dinheiro para manter o Modular e todos os prefeitos queriam. Era uma coisa de primeira, as casas eram muito boas, a alimentação de primeira linha, na época todo mundo queria ser professor do Modular, e eu tive esse privilégio de acabar com a minha juventude no Modular, vou completar 55 anos de idade, 30 anos de Modular, quer dizer, a minha juventude toda foi no Modular... você não andava em qualquer avião não, você andava de Boeing, você não ficava em qualquer casa, eram casas com estadias muito boas, na época, tinham casas dos professores que a gente tinha, a maioria tinha ar-condicionado, isso em 1993, 1994.

A fala do docente destaca que a falta de infraestrutura do SOME nem sempre foi como se observou no período dos anos de 1997 a 2007, de modo que havia condições favoráveis para os professores trabalharem com dignidade. Realidade essa que não se concretizou na década que se pesquisou. O Estado não ofertou para o SOME, ao ser implantado na Vila de Juaba, condições objetivas, materiais, de modo que a educação de qualidade chegasse à localidade. Ainda segundo o professor Raimundo, o SOME na Vila de Juaba:

Tinha essa contribuição, esse convênio, mas logo depois acabou o convênio entre o Estado e o Município. Aí o que aconteceu? A maioria dos municípios já não queriam mais se responsabilizar por nada, até hoje, por exemplo acontece isso, a maioria dos nossos interiores por exemplo não tem casa dos professores, por exemplo, eu estava em Torres agora, Torres no inverno não dá pra você ir e voltar, e você vai ficar onde? Não tem casa dos professores lá. Na nossa casa não tinha fogão, tinha lá uma boca de um fogão só, não tinha geladeira, a gente comprava gelo para colocar na garra térmica, não tinha televisão, não tinha nem uma cama.

Como se observa, as condições objetivas do SOME no período de 1997 a 2007 não correspondiam a infraestruturas adequadas para que os docentes pudessem trabalhar com dignidade. Nesse sentido, o egresso Alonso, também, em sua fala, demonstra as dificuldades estruturais às quais os discentes do SOME foram submetidos. Esse egresso também assume, assim como o professor Raimundo, que, em termos de estrutura, o SOME não apresentou condições dignas de funcionamento tanto para os docentes como para os discentes. Assim, segundo o egresso:

Era muita dificuldade, tinha módulo que ficava vinte dias sem ter aula, porque não tinha onde os professores ficarem; tinha vezes que a gente estudava embaixo da árvore aqui na praça, porque não tinha espaço pra estudar, aí quando não dava pra ficar aí na praça porque o sol estava quente, porque era só uma mangueira grande que tinha, aí, a gente ia embora pra ali, pra uma praia que tem ali pra uma beirada, sentava em cima de uma raiz que tem lá e o professor sentava junto com a gente e dava aula pra gente lá.

Note-se, pois, que essas dificuldades impactavam negativamente na formação da juventude, haja vista que, segundo o relato acima, “tinha módulo que ficava vinte dias sem ter

aula”. Nesse sentido, como haver uma formação que integrasse conhecimentos científicos e saberes das experiências dessas juventudes, de modo a lhe favorecer o processo de ensino e de aprendizagem com significância, quando a garantia de um tempo de aprendizagem lhes era negado? Parece-nos, assim, que a negação das condições de permanência dos docentes no módulo correspondia à negação também do direito de as juventudes integrarem os conhecimentos científicos às suas experiências formativas decorrentes de suas relações sócio-históricas, fazendo-se um desserviço à juventude trabalhadora, dando-lhe uma formação pela metade.

A esse respeito, Frigotto (2005, p. 75), ao tratar das condições para um processo formativo que favoreça a juventude em oposição ao imediatismo tecnicista, produtivista e economicista, bem como oposto à concepção dualista e fragmentária da educação, afirma que é necessária “[...] *ampliação do tempo de escolaridade com uma carga horária anual maior ou um ano a mais* (grifei) e uma concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica”. Mas observe-se que as condições de funcionamento do SOME em Juaba não tinham como ter ampliado esse tempo, uma vez que o tempo disposto já tinha a subtração nele prevista pelas condições objetivas vividas pelos professores e jovens do SOME.

Todavia, havemos de considerar, mesmo diante dessa fragmentação do tempo formativo dos discentes, que, para os jovens inseridos no SOME, esse ensino médio apresentava-se como única opção de escolarização, pois não havia oferta de ensino médio na localidade, o que evidencia ainda mais a relevância dessa oferta para as juventudes daquela região. Lúcia fala sobre essas dificuldades enfrentadas por ela e a luta para que fosse mantido na Vila de Juaba. Segundo ela:

Então na época nós tínhamos muitas dificuldades, existia a princípio um Convênio com a prefeitura, era municipal, e geralmente por conta desse convênio, havia falha por parte do governo municipal, aí o professor chegava na comunidade, e olha, dizia assim: nós estamos com problema, não foi repassado ainda o recurso que vai nos manter na vila, e aí o que que a gente fazia? Muitas vezes nós tivemos que chegar a ir até a sede do município-Cametá, pra conversar com os representantes, na época o prefeito no caso, pra tentar resolver a situação, a gente ia embora, era muito mais difícil, a estrada era precária mesmo e era só pelo barcos, principalmente no período que, no período de chuva, e nós íamos no barco “pô pô” pra lá, os pais financiavam nossa ida pra lá, porque na época a maioria não tinha recursos próprios (os alunos), nós íamos pra lá, aí conversava negociava lá e eles pagavam eles e retornava, quando isso acontecia deles não pagarem eles, não repassarem o valor, aí o que que nós fazíamos? Convidava o professor para almoçar na casa de seu fulano, na casa de seu ciclano, aí na casa do seu Alex por exemplo, ficaram muito tempo lá até isso, não tinha casa para ficar, aí seu Alex cedia um quarto da casa dele pra eles ficarem, seu Alex na época ele tinha filho que estudava e aí então assim nós íamos levando, pra ver se o professor não retornava, porque a maioria deles era de Belém, Santarém, de vários lugares do Pará.

Ainda nesse sentido, são reveladas na fala de Lopes, outro egresso do SOME, afirmativas que ratificam o que já foi exposto sobre a falta de condições, permitindo-nos inferir que os egressos do SOME não se conformavam com a realidade dada de falta de estrutura para funcionamento do Ensino Médio na localidade, o que os levou à mobilização. Assim, diz-nos Lopes:

No período em que nós estudamos inclusive, aqui atrás nós temos um prédio que a gente construiu através da comunidade, pedindo um pouco pra um, tijolo pra outro, foi em 2004, inclusive na época era a gente que organizava junto com o professor Tonhão e aí ia mudando de professor e ia mudando, foi até que a gente conseguiu levantar aquele prédio, eu não consegui, eu não tive oportunidade de estudar lá, mas nós conseguimos, os alunos da turma de 2006 já estudou lá, então a gente vê nesse professores, no professor Carlos, outros professores, que esses se destacavam.

No que diz respeito à construção do prédio citado por Lopes, o professor Carlos reconhece como elemento que poderia oportunizar um ensino com maior qualidade para os discentes e lembra como aconteceu esse processo de mobilização dos sujeitos. Segundo o professor Carlos:

Nós tomamos a iniciativa juntamente com a comunidade e construímos um espaço, fizemos bingo, fizemos vários eventos, levantamos um dinheiro e construímos esse espaço, a comunidade nos cedeu um terreno lá, e ironicamente eu chamava de “Complexo Educacional”, porque eram três salas divididas com tábuas, muito precário, falta de carteiras vem aqui e pega carteiras, era uma labuta imensa, inclusive é bom ressaltar teve um professor chamado Tonhão, juntamente com a professora Bia, nós demos o pontapé inicial, inclusive o professor Tonhão uns três anos atrás nos deixou, ele era um grande profissional.

Ainda assim, o prédio construído pelos docentes, discentes e comunidade não ofertava condições para o funcionamento do ensino médio, como observa-se na fala do professor Carlos e na Figura 3 abaixo:

FIGURA 3- PRÉDIO CONSTRUÍDO POR DISCENTES, DOCENTES E COMUNIDADE DE AJUABA



Fonte: Arquivo pessoal professora Alinex Aragão.

A situação predial era, pois, um problema para os jovens do SOME, ainda que o mesmo, segundo as palavras de Lúcia, tenha dado suporte “[...] para eu continuar e a escolha da profissão queira ou não, começou lá”, mas não conseguiu manter essa proposta já que, conforme o professor Raimundo: “O próprio sistema tratou o Ensino Médio como uma ponte para a faculdade e não como um trabalho de conscientização, de estudo, de formação”.

As falas dos entrevistados, assim como a imagem da escola do ensino médio na Vila de Juaba, materializam a exclusão dos jovens trabalhadores do acesso ao saber sistematizado, empurrando os jovens para a margem do acesso ao ensino, do seu direito básico à educação, privando-os desse direito. Para Martins (1997), “[...] esse movimento está empurrando para “dentro”, para a condição subalterna de reprodutores mecânicos dos sistemas econômicos, reprodutores que não reivindicam nem protestem em favor de privações, injustiças, carências (MARTINS, 1997, p. 17).

A fala desse autor não se contrapõe ao que está assegurado na LDB 1996 sobre a universalização do ensino médio, o acesso ao mundo do trabalho e a continuidade dos estudos. Porém, no caso do SOME, ou o que podemos chamar de a inclusão das juventudes de Juaba no Ensino Médio, tratava-se apenas de uma “inclusão marginal” (MARTINS, 1997), pois o Ensino Médio ofertado aos discentes na Vila de Juaba configurou-se diferentemente do proposto na própria LDB 9.394/1996 em seu Art. 1º: “A educação escolar deverá vincular-se

ao mundo do trabalho e à prática social”, configurando-se, apenas, como uma passagem, tão somente, ao nível superior, quando alcançado.

Como se observa na legislação educacional, garantem-se as condições favoráveis para a implementação do ensino médio, porém essa realidade não se efetiva no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras. Como exemplo, a escola do ensino médio onde o SOME funcionava, na Vila de Juaba, não apresentava infraestrutura digna de funcionamento de um espaço de ensino com qualidade. O que se observa é a ausência da ação do Estado para com a escola básica. Gramsci (1982, p. 121) destaca que o Estado precisa assumir as despesas com a manutenção da Escola, devolvendo seu caráter verdadeiramente público e com condições de ofertar ensino de qualidade que ultrapasse a prática dos professores. Entende-se, portanto, que

[...] esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc [...] (GRAMSCI, 1982, p. 121).

A descontinuidade das aulas, a ausência do corpo docente e a falta de estrutura física dificultam a oferta de ensino de qualidade, a qual precisa de investimentos, o que “[...] significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer (GADOTTI, p. 9). Porém, segundo Alonso, essas condições não foram materializadas no SOME. Segundo ele:

Eu ia correndo, quando eu chegava na sala de aula não tinha nenhum ventilador, aí eu não tinha condições de escrever, suado, aí o professor mandava eu sair, “sai e vai pegar um vento”, não que ele me expulsasse da sala, porque não tinha ventilador não tinha nada, aí eu tinha que sair, aí acalmava, porque as vezes eu chegava do serviço, seis horas, e eu entrava seis e meia, e quando eu não estava fazendo nada aqui eu ia embora com o cara que eu morava pra uma serraria, aí quando eu chegava do mato era cinco para as seis horas e eu tinha que ir pro rio tomar banho, vinha aí ia correndo pro colégio e chegava no colégio dessa maneira, então minha vida pra mim chegar até onde eu cheguei foi muito difícil era uma dificuldade muito grande.

A fala do entrevistado representa a maioria dos jovens estudantes do SOME da Vila do Juaba, ou seja, para esses sujeitos se apropriarem do saber sistematizado, passaram por dificuldades, aí incluídas as de subsistência. Essa dificuldade econômica também foi revelada na fala do egresso Lopes, compreendendo-a como algo natural. Segundo ele: “Dificuldades a gente sempre vai encontrar, mas eu acredito que não foram tantas, foram barreiras que [...]

primeiro que na época eu tinha essa questão de relacionar trabalho e estudo fica um pouco difícil, mas para gente que nasce pobre, isso é assim mesmo”.

Essa forma de compreender sua realidade também pode ser observada na fala do egresso José, quando perguntado sobre a contribuição que o SOME teria ofertado à sua formação. Segundo ele:

Eu diria que partiu mais de mim, não foi que o SOME me ajudou a isso. Não foi que o SOME me incentivou a almejar alcançar uma faculdade, então não teve grandes influências, se eu não fosse fazer cursinho talvez eu não tivesse conseguido passar no vestibular assim, não para certas áreas, pra área de engenharia se eu não tivesse feito cursinho eu nunca teria passado.

Partindo destas observações empíricas, podemos inferir a presença das teses do Capital Humano constituídas pelo “[...] investimento decorrente da instrução escolar em habilidades e conhecimento[...]

 (FRIGOTTO, 2017, p. 27), sem considerar a desigualdade e pobreza a que são submetidos os jovens da Vila de Juaba, incluindo-os em uma situação de pobreza econômica e intelectual, resultante, segundo as teses do Capital Humano, do não investimento destes em gerenciar suas vidas. Assim, para Frigotto (2017, p. 27):

Relevante é registrar que a construção ideológica da noção de capital humano, ao mesmo tempo em que induz a uma visão invertida da desigualdade, estabelece uma mudança profunda e regressiva na concepção republicana de educação básica, pública, gratuita, universal e laica. A educação escolar deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano), passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis.

Assim, o princípio norteador da implantação do SOME a partir dos anos 1980 colabora com a lógica instaurada pela globalização econômica (CHARLOT, 2005, p. 142) em que o Estado submete a educação, os investimentos e o currículo escolar à adequação de demandas do mercado, tomando como padrões o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e, acima de tudo, o Banco Mundial (BM), passando a conceber a educação “[...] como ajuda social, e não mais como direito humano e projeto de dimensão universal e cidadã (CHARLOT, 2005, p. 143).

Diante de tal perspectiva, a adequação do ensino a esse “novo” momento econômico vivenciado pelo mundo teve implicações diretas no Brasil a partir da década de 1980 e no Estado do Pará na década de 1990, com a expansão do SOME, concomitantemente ocorreu uma redução da qualidade dessa oferta do ensino, como também relatou o professor Raimundo.

Na Vila de Juaba o Estado não ofereceu condições estruturais para seu devido funcionamento, como relataram os entrevistados, cumprindo apenas com interesses da globalização da economia instaurada naquele período e que materializou o SOME na Vila de Juaba sem estruturas adequadas para seu funcionamento, conduzindo os discentes a ações que corroboraram uma ordem fragmentária do ensino por meio da falta de infraestrutura.

O capital vai impondo aos jovens trabalhadores as condições para a negação da apropriação de saberes sistematizados, a partir da não atuação do Estado, que deveria proporcionar as condições estruturais para o funcionamento do ensino médio adequadas às condições dos jovens trabalhadores, mas nega as políticas públicas asseguradas nas legislações educacionais do país, transferindo a responsabilidade da ação pública para a sociedade civil, como se observou nas falas dos entrevistados, que contribuíram de diversas formas para a construção do prédio escolar na Vila do Juaba.

3.2.2 Produção de saberes sob as bases estruturais da sociedade capitalista: a fragmentação de saberes dos jovens estudantes do SOME

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2009) afirmam que todas as instituições passam pela mediação do Estado. A Escola, então, recebe, assim como outras instituições, influência das ideologias²⁸ desse Estado. Isto posto, salientamos que nesta subseção consideramos o SOME como segmento da estrutura do Estado, por se tratar de uma instituição educacional, de modo que essa escola também contribui como mecanismo de reprodução da sociedade capitalista por meio das condições materiais que formam a base da sociedade, incidindo no jovem trabalhador interesses pelo mercado de trabalho. Segundo Marx e Engels (2009):

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade *livre*, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se a lei. (MARX; ENGELS, 2009, p. 74).

Nessa perspectiva, materializar Ensino Médio na Vila de Juaba cumpria papel importante na lógica societária, considerando que o capital se configura enquanto uma rede de relações sociais e de classe, envolvendo os jovens trabalhadores numa dinâmica que os

28 Entendemos, assim como Marx e Engels (2009, p. 107), que as ideologias apresentam-se enquanto uma falsa consciência na qual a realidade é invertida propomos a “[...] nos ocupar pormenorizadamente da história dos homens; com efeito, quase toda a ideologia ou se reduz a uma concepção falsa dessa história, ou procura fazer dela total abstração. A própria ideologia não passa de um dos aspectos dessa história”.

conduziu a um processo de responsabilização por esta Educação. Segundo Alonso, “Fizemos uma comissão, o professor Tonhão, o professor Carlos, a professora Bia, o professor Ari, o professor Ari já estava bem velho já, não sei nem se ele já morreu ou não, se tá vivo, e bora fazer uma sala de aula pra gente? Vamos”.

O egresso Alonso também faz referência à mobilização da comunidade na construção do prédio para atender ao SOME. Segundo ele:

Nós construímos um prédio para funcionamento do SOME naquela época. Tivemos ajuda dos professores do SOME. Eu não estudei lá, mas a turma de 2006 conseguiu estudar lá. Então nós deixávamos de estar estudando para estar construindo o prédio. Mas eu vejo que foi para nossa melhora. Então nós conseguimos construir esse prédio lá.

Compreendemos, segundo Frigotto (2010), esse processo de responsabilização sob a ótica das teses do capital humano, em que as pessoas fazem em si mesmas investimentos sob pena de não alcançarem êxitos em suas vidas, consubstanciando uma educação que corrobora os propósitos do Capital. Segundo Frigotto (2010), a Educação:

[...] a partir de uma visão reducionista busca erigir-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria de educação, segue, do ponto de vista da investigação, um caminho tortuoso. Percorrendo-se esse caminho depreende-se que o determinante (educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda) se transmuta em determinado (o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar etc. [...]). (FRIGOTTO, 2010, p. 49).

O SOME revelou-se, então, uma oportunidade para os jovens na Vila de Juaba de acesso ao Ensino Médio, mas em conformidade aos interesses do capital, quando não ofereceu estruturas adequadas para seu funcionamento, colaborando com a produção material de uma sociedade que subordina os sujeitos à dominação ideológica por meio de ensino com pouca qualidade, como evidenciado nas falas dos egressos.

Nessa perspectiva, esse Sistema refletiu, então, a sociedade onde ele esteve inserido, com seu modo de produção específico, e ofertou um ensino sob base capitalista, reduzido à:

1. Concessão de certificação

Partimos do pressuposto de que o SOME possibilitou o acesso ao Ensino Médio, oportunizou um “nível mais elevado” de saberes para as juventudes de Juaba, mas, ao terminar o curso, o discente passava a considerar que a formação no SOME não lhe possibilitava continuar seus estudos. E isso acontecia porque as condições materiais de suas existências não foram modificadas, na direção de assumir um lugar no mercado de trabalho,

até porque o próprio capital nega aos sujeitos o direito ao emprego, promovendo-lhes o desejo da empregabilidade, diminuindo, na visão da juventude, o papel formativo do ensino a eles realizado, conforme as palavras do egresso José, para o qual o ensino ofertado no SOME não ofereceu condições de continuidade de seus estudos, o que o obrigou a explorar outra forma para conseguir tal objetivo.

Mas se eu almejava fazer faculdade coisas desse tipo eu já não vejo grandes benefícios por conta do Sistema, como ele funciona e eu não saio daqui preparado para prestar um vestibular, fazendo o Ensino Médio, diferentemente eu estaria em desvantagem em relação aos alunos que tiverem, mesmo que seja de escola pública, mas que tenha aula regularmente aí, eu estaria em desvantagem em relação a ele, então nesse sentido eu não vejo tanto benefício pra quem quer continuar, mas pra que já acha que ali o Ensino Médio é o topo, está ótimo, ele vai lá e consegue o certificado e pronto.

Nesse excerto da fala do egresso José, situa-se a versão do ensino com perspectivas apenas de certificação, no caso o ensino médio. Deveras, o ensino no SOME na Vila de Juaba não tratou “[...] a educação como uma totalidade social[...]” de que nos fala CIAVATTA (2005, p. 84), levando os discentes a terem como concepção de educação apenas a certificação e essa concepção avança no sentido ainda de perceber a educação como fomento a outras práticas educacionais que incluem a “implantação de cursinhos”, reificando que a oferta de ensino naquela localidade se revelou deficitária, por essas razões, na perspectiva dos egressos. Nas palavras do egresso Lopes,

Eu acredito que, e espero que daqui, e tenho a expectativa de que daqui para o futuro, inclusive eu já conversei com várias pessoas aqui, que tenha a implantação de cursinhos para que a preparação para quem termina o Modular seja um pouco melhor, para chegar um pouco mais preparado para fazer um processo seletivo para tentar entrar na Faculdade.

Sobre essa concepção educacional de ensino para certificação, Rummert (2011) salienta a concepção equivocada que não raro se assume, a partir das forças dominantes, sobre a *certificação como garantia de inclusão e sucesso*, fato que fora assumido pela juventude egressa, a partir da formação recebida, para a qual o SOME esteve voltado à oferta de ensino com pouca base científica de que se precisa para continuar seus estudos. Segundo Rummert (2011):

As forças dominantes difundem – pode-se dizer que com êxito bastante significativo – a crença na educação/certificação como garantia de “inclusão e sucesso”, como a senha para o ingresso num futuro promissor e imune às adversidades “naturais” do mercado de trabalho, sobretudo pela via das abstratas e fluídas noções de empreendedorismo e de empregabilidade. (RUMMERT, 2011, p. 149).

Trata-se, nessa perspectiva, de um modelo de ensino que busca a fragmentação de saberes dos jovens que procuram o SOME, por evidenciar como objetivo, exclusivamente, a certificação: ou para continuidade dos estudos ou por “achar que, ali, o Ensino Médio é o topo”.

2. Preparação para o trabalho em seu aspecto operacional

O SOME é uma política pública, porque não possuía um caráter de terminalidade como ocorre com os Projetos, embora a partir de 2017, no contexto do Governo do PSDB, venha sendo substituído por programas aligeirados de formação, como o SEI²⁹ e o MUNDIAR³⁰. Todavia, nos anos 90, constituía-se política pública. Inicialmente ofertou educação profissional no período de 1994 a 2001, segundo relatos do Coordenador do SOME em Cametá e histórico escolar por ele disponibilizado. Podemos observar a Figura 4 abaixo:

²⁹ O SEI – Sistema Educacional Interativo é a metodologia educacional que está sendo implantada no Pará para ampliar a oferta de Ensino Médio no interior - notadamente em localidades de difícil acesso. A Secretaria de Estado de Educação –SEDUC é a responsável pela implantação e manutenção deste Sistema em que as aulas iniciarão normalmente no próximo período letivo, em 2018. A meta da SEDUC é levar o ensino Médio Regular, por meio de tecnologia, a 145 salas de aula. Até o final de 2018, o SEI estará em operação para participação de 6.400 alunos em aulas piloto em 61 localidades do Pará. Em Cametá atenderá 07 (sete) escolas: EMEF de Bom Jardim, EMEF N Sra do Carmo, EMEF Prof Heriberto Barroso de Aragão, EMEF Francisca Xavier, EMEF Isabel Fernandes, EMEF Profª Raimunda Maciel de Aquino e EMEF Prof Prof Francelino de Freitas nas comunidades de Vila Bom Jardim, Vila do Carmo, Vila de Juaba, Vila Mupi, Vila Porto Grande, Belos Prazeres e Cacoal, respectivamente, segundo CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA: 219/2017, (SEI, p. 48, 49 set. 2017).

³⁰ Por meio da Resolução de nº 634, de 18 de novembro de 2013, expedida pelo Conselho Estadual de Educação do Pará, a Secretaria de Estado de Educação fica autorizada a implantar o Projeto Pará responsável pela redução da distorção Idade/Ano, em caráter experimental, a partir de 2014. Posteriormente, o Projeto Pará passou a ser chamado de Projeto Mundiari e tem o objetivo de acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade/ano, possibilitando que terminem o Ensino Fundamental em 24 meses e o Médio em 18 meses. Portanto, considera que são ações estratégicas do PACTO PELA EDUCAÇÃO do Pará e considera ainda as metas estabelecidas no Contrato de Empréstimo n.º 2933/OC-BR celebrado entre o Governo do Estado/ Secretaria de Estado de Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, segundo (MUNDIAR, p. 61 mar. 2017), (ver anexo). O projeto é realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho com o objetivo de corrigir a distorção escolar idade/ano e reduzir a repetência e evasão de alunos da rede pública de ensino.

FIGURA 4- HISTÓRICO DO CURSO DE MAGISTÉRIO

COMPONENTES CURRICULARES		SÉRIES			
		1ª	2ª	3ª	4ª
LÍNGUA PORTUGUESA					
EDUCAÇÃO FÍSICA		*	*	*	
ARTE					*
HISTÓRIA					*
GEOGRAFIA					*
FILOSOFIA		*	*	*	*
SOCIOLOGIA					*
BIOLOGIA					*
FÍSICA					*
QUÍMICA					*
MATEMÁTICA		*			
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (Inglês)		*		*	*
ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO		*	*	*	
LITERATURA INFANTIL		*	*	*	
BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO		*			
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO		*		*	*
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO		*	*	*	*
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO		*	*	*	*
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO		*	*	*	*
DIDÁTICA		*	*	*	*
CURRÍCULO E LEGISLAÇÃO		*	*	*	*
PRÁTICA PEDAGÓGICA		*	*	*	*
PSICOGÊNESE DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA		*	*	*	*
ESTÁGIO SUPERVISIONADO		*	*	*	*
FREQÜÊNCIA ANUAL %		98%	99%	98%	96%
CARGA HORÁRIA ANUAL		1.080	1.080	1.080	1.040
CARGA HORÁRIA DO CURSO		4.280			
SÉRIE	ANO	ESTABELECIMENTO DE ENSINO	CIDADE/UF		
1ª	2001	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz	Cametá - Pará		
2ª	2002	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz	Cametá - Pará		
3ª	2003	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz	Cametá - Pará		
4ª	2004	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz	Cametá - Pará		

Fonte: Acervo da EEEM Osvaldina Muniz.

A reforma da educação básica iniciada na década de 1990 com a edição da LDB n. 9.394/1996 e posteriormente com o Decreto n. 2.208/1997 possibilitou mudanças profundas no quadro educacional brasileiro, principalmente com a expansão da oferta da educação profissional no País e maior concentração de matrículas. Contudo, o caráter expansionista não é a principal característica desse momento, pois a partir do Decreto n. 2.208/1997 houve então uma fragmentação entre formação profissional e educação geral (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 148).

A Foto 01 representa a materialização desse novo momento educacional vivenciado pelo ensino médio no país. Nesse período foi ofertada educação profissional às juventudes da Vila de Juaba, mas em condições precárias, como já demonstrado nas falas dos entrevistados.

A partir do ano de 2001, houve uma reconfiguração na Matriz Curricular e passou-se do ensino de Magistério para a oferta do Ensino Normal, como podemos verificar na Figura 5:

FIGURA 5- HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO NORMAL

COMPONENTES CURRICULARES		SÉRIES			
		1ª	2ª	3ª	4ª
LÍNGUA PORTUGUESA					
EDUCAÇÃO FÍSICA					
ARTE		*	*	*	
HISTÓRIA					*
GEOGRAFIA					*
FILOSOFIA			*	*	*
SOCIOLOGIA			*	*	*
BIOLOGIA					*
FÍSICA					*
QUÍMICA					*
MATEMÁTICA					*
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (Inglês)		*		*	*
ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO		*		*	*
LITERATURA INFANTIL		*	*	*	
BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO		*	*	*	
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO		*		*	*
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO		*		*	*
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO		*	*	*	*
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO		*	*	*	*
DIDÁTICA		*	*	*	*
CURRÍCULO E LEGISLAÇÃO		*	*	*	*
PRÁTICA PEDAGÓGICA		*	*	*	*
PSICOGÊNESE DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA		*	*	*	*
ESTÁGIO SUPERVISIONADO		*	*	*	*
FREQÜÊNCIA ANUAL %		98%	99%	98%	96%
CARGA HORÁRIA ANUAL		1.080	1.080	1.080	1.040
CARGA HORÁRIA DO CURSO		4.280			
SÉRIE	ANO	ESTABELECIMENTO DE ENSINO		CIDADE/UF	
1ª	2001	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz		Cametá – Pará	
2ª	2002	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz		Cametá – Pará	
3ª	2003	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz		Cametá – Pará	
4ª	2004	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz		Cametá – Pará	

Fonte: Acervo da EEEM Osvaldina Muniz.

*Disciplinas ministradas em cada ano.

Verificamos, contudo, que, no caso dos egressos do SOME, mesmo com a oferta de educação profissional, dos quatro egressos entrevistados, apenas um está atuando formalmente no mercado de trabalho como Professor, os demais estão ou desempregados ou em trabalho informal, configurando o SOME como um “[...] direito dentro de uma igualdade abstrata” (FRIGOTTO, 2012, p. 23).

Com efeito, os egressos, em sua formação no SOME, tiveram pouco contato com os saberes científicos, embora tivessem a sua oferta assegurada pela legislação, mas sobretudo há de se compreender que a pouca oferta do saber científico, dadas as lacunas na realização de aulas, como relataram os entrevistados – “Era muita dificuldade, tinha módulo que ficava vinte dias sem ter aula” -, corrobora a lógica da estrutura da sociedade capitalista em separar formação intelectual para os burgueses e saber útil para os trabalhadores.

No SOME, ocorreu uma formação fragmentada, em termos de relação conhecimento científico e saberes sociais dos discentes, haja vista que a dificuldade de os docentes estarem na comunidade provocava uma parcialização dos conhecimentos científicos, subtraídos pela ausência de aulas em maior temporalidade, prejudicando a integração com os saberes sociais dos aprendizes, não raro funcionando como alegoria para o desenvolvimento de algum tópico sobre conhecimentos escolares.

Para que houvesse a integração substantiva, as condições estruturantes deveriam existir. Charlot (2013), a esse respeito, ressalta a necessidade de oferta de estruturas adequadas e condições sociais para a produção de saberes enquanto elementos humanizantes, fomentadores de desenvolvimento autônomo, pois, sem as estruturas e relações sociais, o saber aparece como “passe”: “[...] que permite passar de ano e passar no vestibular. Cada vez mais os alunos não vão à escola para aprender, mas apenas para passar de ano, sem preocupação nem com a atividade intelectual, nem com o patrimônio humano”. De outro modo, o que se busca é um saber “[...] que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAUJO, 2014, p. 5)

Contudo, considera-se que os jovens trabalhadores inseridos no SOME possuem um saber intrínseco à sua classe, construído por meio das relações sociais no contexto de seu cotidiano na Vila de Juaba, afirmado na organização da comunidade, o que lhes permitia se contrapor à lógica de poucas aulas, que fragmentavam a formação, embora também houvesse situações de não realização de processos de ensino reais, voltados para o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens via trabalho. Percebemos essa relação dialética na fala da egressa Lúcia. Segundo ela:

Hoje por exemplo o Modular o professor vem passa dois dias e vai embora, trabalha lá e volta, fica nessa vida. A primeira avaliação é valendo a segunda e assim vai. Na nossa época isso não era assim porque nós éramos mais organizados, até mesmo porque nós tínhamos aquela formação de organização que veio com nossos pais aqui na comunidade, então nós não deixávamos o professor fazer isso. Da nossa turma, por exemplo, tinham pessoas que já tinham uma certa maturidade e isso ajudava muito na nossa organização.

Compreendemos que a vida social, política e econômica, segundo o materialismo histórico dialético, é determinada pelo modo de produção da vida material. Ou seja, são as condições materiais que configuram a base da sociedade, que compõem a estrutura social. Assim, os jovens trabalhadores do SOME, imersos nesses conflitos da oferta do ensino médio sem estruturas, partiram para um processo de contradição, pois nos conflitos internos da realidade por eles vivenciada foram promovidas mudanças que ocorreram de forma dialética,

já que a formação no SOME aliou-se à organização que os discentes já tinham da vivência em comunidade.

A chegada do SOME em Juaba, além de mobilização da comunidade desencadeada pela necessidade de Ensino Médio para a juventude juabense, significou contradição na formação de sua juventude, uma vez que a ampliação do ensino possibilitou o acesso ao Ensino Médio, mas, ao terminar o curso, o egresso ficava sem ter como continuar seus estudos e não conseguia lugar no mercado de trabalho. Sobre isto, são esclarecedoras as palavras do professor Raimundo:

Por isso que eu sempre achei que o Modular foi um projeto inovador, e hoje eu acho que deveria voltar, porque é fundamental isso, com uma ideia de profissionalização, eu vejo o Ensino Médio, hoje, para os alunos eles falam assim: eu estou estudando mas ele é desnecessário, eu estou estudando nada, mas eu tenho que me formar para que eu tenha o direito de fazer o vestibular. Então se tivesse um curso técnico mesmo como era na época, o magistério, as pessoas pensariam: não, eu vou me formar professor. Então eles faziam tudo para aprender, eles faziam tudo para se enriquecer, eles faziam tudo para se preparar porque eles sabiam que eles teriam chance de trabalhar, essa que era a ideia do Modular, depois perdeu essa ideia, perdeu esse caminho.

Se, para a juventude, o Ensino Médio deixou de fazer sentido em decorrência de não conseguirem acessar o nível superior e pela pouca relação aos saberes científicos, dadas as lacunas quanto às aulas necessárias em termos de tempo para o processo de aprendizagem e ensino, o SOME cumpriu papel fundamental na lógica capitalista para se manter no poder. Considerando-se que o capital precisa também de mão de obra barata para se manter, ao saírem do Ensino Médio, os egressos procuram outras formas de consubstanciar sua sobrevivência, como é o caso do egresso Alonso, que afirma:

[...] com esse projeto com essa criação de frango, porco e do peixe, a gente já até começou a fazer um poço lá, então a gente está com esse projeto sim, e esse vem e não é de hoje, mas a gente não consegue porque não temos ajuda do Governo, não temos financiamento, não tem essas coisas, porque se tivesse eu tenho certeza que eu entraria nesse projeto, aí a gente vai ver se faz por conta própria mesmo... aí eu corto cabelo quinta, sexta sábado e domingo e quando é segunda-feira eu vou embora. Então a minha tendência é voltar para lá. Pretendo continuar trabalhando com roça lá. Posso levar meu corte de cabelo para lá.

A reconfiguração do SOME, ao deixar exclusivamente de formar professores, acabou por conduzir os docentes a uma outra visão do Sistema e tornou os egressos envolvidos com outras propostas de empregabilidade que não os valorizou como sujeitos, responsabilizando-os, por vezes, por esse processo contraditório de negação de formação inteira à juventude do campo.

Nesse sentido, o SOME, enquanto oferta de escolarização à juventude do campo, não deixou, no interior das relações internas do modo de produção capitalista, de contribuir com ele, forjando a oferta de ensino sem perspectivas para o trabalho e de continuidade nos estudos da juventude. No SOME, dos quatro egressos entrevistados, três precisavam trabalhar para manter seus estudos, distanciando-os de uma formação ampla, além de ter como mecanismo para a materialização desse projeto a efetivação do Estado Mínimo em financiar o ensino de qualidade. Trata-se ainda de manter relação necessária do capital com o empresariado, no campo da educação, de modo que a ausência do Estado para com o saber sistematizado fortalece as empresas do ramo do ensino. O professor Raimundo fala com bastante clareza dessa relação quando da criação das faculdades particulares em grande escala:

O primeiro momento da criação dessas faculdades não foi se preocupar com a formação do aluno, o primeiro pensamento dos empresários que criam essas faculdades é de ganhar dinheiro. Se tu vai se profissionalizar, se tu vai aprender o problema é teu, o deles é de ganhar dinheiro.

Em sua prática diária, o Professor Raimundo ressalta essa relação. Segundo ele:

Eu sempre converso com os alunos em sala de aula hoje que me parece que é uma controvérsia né? A faculdade que é pública, por exemplo, ao invés de estudar os pobres, lá não estuda pobre, estuda o rico. O que fez o melhor colégio, o que fez o melhor cursinho, só tem carrão lá, os caras que passam na Federal são os caras que têm dinheiro, alguns, a minoria que é pobre que estuda, minoria. Mas geralmente não são os cursos principais, os cursos principais quem estuda são os filhos de rico e já as faculdades que é paga quem estuda não é o rico, quem estuda é o pobre, que fica bicicleta lá velha, moto velha e é só pobre que paga.

Inferre-se, das entrevistas, que o Ensino Médio ofertado pelo Estado, aliado a uma formação de controle e de oferta de ensino que amplia para menos (ELGEBAILLE, 2009), não se enquadra ao Ensino Médio desejado pela comunidade de Juaba, que tem na perspectiva de formação para emancipação social do sujeito, mas constitui elemento legal de materialização, no cotidiano da comunidade, na ação pedagógica.

Conclui-se, ainda, que o Ensino Médio por meio do SOME teve sua gênese na materialização de formação para a juventude do campo e que, no decorrer do tempo, houve mudança na sua concepção tornando-o Ensino Médio apenas como preparação para ingresso no nível superior ou de certificação, atendendo a uma dinâmica fragmentária de ensino, ofertando contraditoriamente aos jovens do campo a ampliação do ensino e a redução de suas possibilidades de crescimento profissional e intelectual.

É nessa configuração que as juventudes e o capital disputam saberes, atuando estes como “instrumentos a serviço de concepções de mundo, de compreensões de realidade na perspectiva de classe” (RODRIGUES, 2012, p. 151), necessários nas lutas como mecanismos de consciência e fortalecimento de classe, possibilitando maior capacidade de organização contra a negação do Ensino Médio na região.

A Vila de Juaba e os seus sujeitos, com destaque para os jovens trabalhadores do SOME, sofreram forte influência de um Estado gerencialista, e se veem em um contexto de necessária transformação de sua realidade educacional e, como consequência, de si mesmos. Neste sentido, o homem passa a ser o sujeito e objeto da transformação, isto é, “práxis na qual ele atua sobre si mesmo” (VÁZQUEZ, 2011, p. 232).

A falta de infraestrutura se apresenta como um mecanismo utilizado pelo capital, aqui representado pelo Estado, de enfraquecimento da classe trabalhadora por ofertar um ensino com pouca oportunidade de apreensão dos saberes científicos devido aos docentes não terem condições estruturais de ministrar as aulas no SOME. A infraestrutura de que falamos diz respeito às condições prediais, de moradia dos docentes, de condições econômicas para se manter na localidade, já que por vezes o salário era bloqueado, e à própria estrutura societária, que impõe aos filhos de trabalhadores e docentes impedimentos para a realização efetiva do SOME na Vila de Juaba.

Reduz-se, então, o ensino médio na Vila de Juaba por meio do SOME à:

1. Concessão de certificação, porque o SOME, tendo sido ofertado pelo Estado em um contexto de reformas educacionais neoliberais, confunde-se com essa perspectiva, imputando a crença de certificação como sinônimo de sucesso profissional, isso pela via “das abstratas e fluidas noções de empreendedorismo e empregabilidade”.
2. Preparação para o trabalho em seu aspecto operacional, já que, mesmo com a oferta de educação profissional por meio do curso de Magistério, os jovens trabalhadores do SOME não conseguiram lugar no mercado de trabalho. Isso porque esse curso de Magistério não conseguiu oferecer aos egressos formação científica, em meio a uma sociedade que amplia a matrícula no ensino médio, mas que, de outro modo, não amplia as vagas de trabalho.

3.3 OS PROCESSOS FORMATIVOS NO SOME CONSUBSTANCIAM A CONTRADIÇÃO DE SABERES DOS JOVENS

Nesta seção, refletiremos sobre “Os processos formativos no SOME que consubstanciam a integração de saberes” a partir das categorias: atitude ético-política docente; organização política; e práxis política no contexto da Vila de Juaba.

Objetivamos, com a presente análise, compreender os processos formativos integradores como instrumentos que favoreceram a organização política e a práxis política no SOME em oposição aos interesses do capital na região na figura do Estado que, precarizando o ensino, impactou negativamente o *modus vivendi* da fração de classe constituída pelos jovens trabalhadores do SOME.

Três subseções a compõem: na primeira, discutimos a categoria atitude ético-política docente e suas práticas integradoras; numa segunda seção abordamos a questão das relações familiares, festivas e religiosidade como fomentadores de uma organização política, e, na última seção, tratamos a questão da práxis política e integração escola e vida da comunidade juabense.

3.3.1 Atitude ético-política docente e processos formativos no ensino médio-SOME

Para analisar processos formativos no contexto das relações humanas, faz-se necessário compreender que o ser humano é, antes de tudo, um processo que se articula nos diversos aspectos sociais, como socioeconômico, político e formativo. Esses elementos proporcionam ao ser humano a produção de saberes nas suas condições reais. Assim, o ser humano, antes de qualquer relação com outros tipos de conhecimentos, já acumulou saberes oriundos de suas relações cotidianas, já possui concepções de mundo, de sociedade.

Nesse sentido, compreendemos, a partir das palavras do egresso Lopes, como foram trabalhados os processos formativos no SOME. De acordo com ele:

A aproximação, no caso, com os conteúdos da região, por exemplo, nós tivemos trabalho para pesquisa para montar maquete pra falar como era a vida dos ribeirinhos, do povo da colônia, quando a gente fala o povo ribeirinho, o povo da colônia é porque parece que aqui é diferente, e aí nós tivemos trabalhos para a produção da farinha, o manejo do açaí, a questão da pesca, então tinha essa aproximação com a nossa realidade, agora a gente sabe que o Ensino Médio ele tem uma estrutura de conteúdo, que eles não poderiam deixar de lado, aí na medida do possível eles faziam essa relação.

Trata-se, com base em Pistrak (2001, p. 30), de processos formativos que consideram saberes resultantes de uma “produção real”, que é construída partindo da vivência dos discentes em sua comunidade e em relação com outros moradores por meio de ações promovidas pelos docentes do SOME “[...] em uma atividade concreta socialmente útil [...]” a fim de consubstanciar a base “[...] indispensável para analisar e estudar todos os fenômenos sociais” (idem).

Assume-se, então, a perspectiva de Pistrak (2011, p. 21) de que “[...] é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo custo, a aptidão para a criatividade pedagógica; senão, será impossível criar a nova escola”.

Tardif (2002, p. 13) afirma que “A qualidade das aprendizagens dos alunos depende da qualidade do desempenho profissional dos professores. Essa qualidade, no geral, tem sido extremamente precarizada [...]”. Segundo as palavras do professor Carlos, “até porque eu acho que é um compromisso nosso, não é porque existe um obstáculo que vou ter que vir... eu sei que é de responsabilidade da URE, mas às vezes não está ao alcance dos gestores solucionar todo tipo de problema”.

Ainda que a fala do professor Carlos, mesmo que esclarecedora sobre sua forma de pensar a sua prática, remeta à ideia de responsabilidade total sobre a prática dos professores, tal afirmação alcança o campo apenas da pseudoconcreticidade, da aparência (KOSIK, 1976), a julgar que a estruturação física do SOME, bem como de todo o ensino público no Brasil, é de inteira responsabilidade Estatal (LDB 9.394/1996).

Entende-se que, em sua fala, o professor queira sugerir uma supervalorização das práticas imediatas que o docente precisa efetivar em determinados momentos da vida cotidiana escolar, evidenciando como aconteciam as aulas no período de 1997 a 2007 na localidade de Vila de Juaba, mas, neste caso, trata-se de uma questão social e não pedagógica. O problema parte da sociedade e não da Escola.

Ocupa-se, neste sentido, de se aferir sobre as práticas desenvolvidas no SOME em oposição aos limites impostos a estas práticas, de modo a permitir que os professores continuem a desenvolver práticas formativas integradoras, mas com condições de trabalharem ética e, politicamente, a integração dos saberes do cotidiano dos discentes aos conhecimentos científicos, consubstanciando, segundo Pistrak (2011, p. 73), que “ A entrada do aluno na vida, depois da escola, deixa de ser um salto no desconhecido, tonando-se uma transição bastante fácil e, quanto mais passar despercebida, melhor será para o aluno”.

A materialização desse ensino com um conteúdo político-pedagógico de que fala Pistrak (2011), Araujo (2014), entre outros, com práticas formativas integradoras, efetiva um

Ensino Médio que os professores comprometidos com o ensino desenvolvem por meio de suas ações “até porque a educação ainda é um viés para que se consiga ter um ganho, um rendimento... esse envolvimento ele parte mais do professor do que da própria comunidade”. Segundo o professor Carlos, a prática docente assim pode ser percebida:

Normalmente, a gente procurava, dentro das nossas disciplinas, buscar um trabalho realizado pelos próprios alunos, que poderia ser envolvendo a dança, a música, o teatro, o artesanato e nós fazíamos em forma de exposição, nos reuníamos... os alunos expunham os trabalhos, quem fez artesanato fazia tipo uma feirinha, quem quisesse adquirir e é muito bonito porque estimula a cultura, a gente promove a cultura e faz com que eles se sintam também partes atuantes desse processo do ensino-aprendizagem, não só um receptor de informações, mas quando eles agem como sujeitos desse processo, eles se sentem mais próprios e é mais incentivo para que eles continuem a buscar o melhor pra eles, é o que chamamos de culminância de final de módulo, inclusive nós atribuímos uma nota pela participação, pelo envolvimento deles.

Os discentes compreendem, dessa forma, que, no interior das relações sociais desenvolvidas na Vila de Juaba, mais especificamente no SOME, a relação entre a sua cultura, o seu artesanato, a música local, o teatro como metodologia para trabalhar as disciplinas do curso, lhes permite desencadear ações de enfrentamento da realidade de negação de condições mínimas de ensino por eles vivenciada. Tudo isso pela articulação dos seus saberes aos saberes ministrados pelos docentes. Dessa forma, observa-se a integração nos aspectos socioeconômico, político e formativo.

Assim, o egresso do SOME, em termos formativos, possui um saber que advém de sua prática cotidiana em produzir a farinha, em manejar o açaí, sobre a pesca, e que são saberes socialmente construídos e operacionalizados em acordo com as necessidades que a vida cotidiana e sua experiência lhe requerem. Em termos de formação no âmbito do SOME, esses saberes socialmente construídos vão sendo relacionados aos poucos saberes científicos por meio dos processos formativos, como menciona o professor Carlos, “na medida do possível”, o que constitui uma integração, mesmo que principiante, do conteúdo.

As falas dos entrevistados permite inferir que coexistem forças antagônicas no processo de construção ou ressignificação dos saberes dos jovens egressos do SOME, em movimento dialético, que se desenvolve integrando os saberes no (“trabalho de montar maquete para falar como era a vida do povo ribeirinho, do povo da colônia” e de outro modo, fragmenta sua experiência ao limitar a prática dos professores, uma vez que essa constituição dos saberes sociais acontecia “na medida do possível”, por não ofertar condições estruturais, comprometendo o modo como essa formação acontecia; contudo, emerge desse processo um

saber que resulta em saber orgânico, um saber que mobiliza os egressos por melhorias em sua qualidade de ensino.

Esses saberes, resultantes das necessidades em produzir sua sobrevivência, foram ressignificados com a chegada do SOME na região, pois este oportunizou aos egressos a possibilidade de ampliação de seus saberes sobre a produção da farinha, por exemplo, necessários à subsistência da comunidade de Vila de Juaba. Nessa sequência, investigado sobre a prática dos professores do SOME em relacionar os conteúdos curriculares aos saberes dos discentes, assim se expressa o egresso Alonso:

Principalmente da roça. Isso que me despertou também, eles trabalhavam muito, por exemplo: a maniva³¹. Como é que vocês fazem para plantar a maniva? Aí o professor perguntava: como vocês fazem lá? Ah, lá a gente, todo mundo trabalha tudo junto. Eles trabalhavam muito em cima da muda. Como é que se faz a muda?. Aí eles (os professores) disseram: mas não vai machucar a maniva? Vai, porque ela tem os olhinhos que grelam, aí se a gente cortar um pedaço grande, que têm seis olhinhos, três não vão prestar, porque machuca na hora que corta ele quebra dois, três. Aí ele falou: mas tem que fazer o seguinte: tem que pegar o terçado e cortar ele aqui assim com cuidado para não machucar e assim vai ter um aproveitamento melhor, sem desperdiçar.

Assim, objetivando alcançar suas necessidades, os jovens deflagram-se com sua realidade e nesse flagrante eles vão pensando, materializando e construindo sua atividade prática enquanto satisfação de suas necessidades consubstanciando formas outras de se relacionar com a realidade e, por fim, gerando saberes, valores, conhecimentos, em meio a novas realidades tanto conceituais como materiais, já que essa realidade é resultante da integração teoria-prática, mas sem esquecer que “[...] Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas [...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 237).

Gramsci (1982), contudo, não nos deixa esquecer que essa articulação teoria e prática somente pode ser efetivamente aplicada no contexto educacional se as condições materiais forem ofertadas. Segundo ele:

Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria se ter uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser e não poderá deixar de ser própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados, sob sua responsabilidade, por instituições idôneas. (GRAMSCI, 1982, p. 121).

³¹ **Maniva:** tolete ou folha da planta da mandioca; usa-se na alimentação da região Norte, especialmente no Pará.

Partindo, então, de saberes organizacionais por meio de processos formativos integradores, infere-se que a organização e a organicidades dos docentes do SOME, ao integrar e fragmentar os processos formativos em um movimento dialético, conduzem a uma formação que ora avança e ora retroage no sentido de uma formação integral.

Esses saberes sociais, que também foram integrados pelos processos formativos, como o voltado para a organização buscando o Ensino Médio, envolveu a comunidade na objetivação de sanar suas necessidades por maior conhecimento científico dos seus jovens, e teve, como perspectiva, a formação dos jovens enquanto “intelectual orgânico” (GRAMSCI, 1982, p. 8). Contudo, essa formação requer a elaboração:

Criticamente da atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo **equilíbrio** e conseguindo-se que o próprio esforço muscular nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. (GRAMSCI, 1982, p. 8).

O professor Carlos³², formado em Letras e docente no Estado há 37 anos, em sua maior parte atendendo ao SOME, salienta duas perspectivas de formação que acontecem no SOME de modo concomitante: uma que fragmenta os saberes, quando não oferece as mínimas condições de trabalho aos docentes, e a outra que integra os saberes, quando, mesmo diante das limitações, os professores conseguem “interagir” com a comunidade no sentido de compreender a realidade local para solucionar problemas. Em relação à integração, este professor afirma que:

Mas tem professor que ele fica na comunidade, ele participa da comunidade, ele participa dos eventos da comunidade, ou seja, ele interage com a comunidade, quando ele interage com a comunidade aí a coisa é diferente, porque ele pode convocar os pais, se o aluno começa a dar problema ele vai saber quem são os pais daquele aluno justamente para tentar trabalhar esse problema junto com os pais.

Igualmente são saberes que se inter cruzam de percepções antagônicas na formação das juventudes, mas que ocorrem concomitantemente nas relações socialmente construídas, nos momentos de socialização dos saberes dos docentes, dos discentes, da comunidade seja no fazer da farinha, seja no preparo do roçado, opondo-se à fragmentação dos saberes ao imprimir a descaracterização do ensino pela ausência de estrutura física, quando desnorteia o docente ao não pagamento de seus salários, quando impede a continuidade do ensino ao não

32 Nome fictício criado para preservar a face pública do entrevistado.

ofertar condições estruturais aos docentes para permanecerem na comunidade, sendo, claramente, mecanismos de enfraquecimento do SOME.

Contudo, nota que a integração incentivada pelos docentes do SOME, de outro modo, possibilitou uma transformação na vida desses sujeitos. No plano educacional, por exemplo, a transformação ocorreu, segundo a egressa Lúcia, ancorada na organização da comunidade. De acordo com ela:

Houve sim. Antes do SOME, os eventos todos da comunidade eram organizados, promovidos, pela Igreja. Na época que chegou o SOME a maioria dos eventos que eram organizados eram feitos pelo SOME. Exposição de trabalho, feira cultural, aí sempre frisando, como era um número reduzido de aluno, todo mundo sabia, aí chegou o professor, ele chegava no barco de tarde e já reunia a comunidade para começarem as aulas no dia seguinte.

São saberes de concepção organizativa que, quando não se articulavam às necessidades da comunidade, produziam a fragmentação dos saberes repassados por meio das relações socialmente produzidas no cotidiano da Vila de Juaba, deixando de “fazer sentido”.

Lima (2011, p. 51) afirma ainda que “[...] Neste sentido, na escola (exemplo privilegiado por esta perspectiva) ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é fiel às normas alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão de fato”. Em relação à Vila de Juaba, assume-se que nos processos formativos materializados a partir dos saberes dos jovens estudantes do SOME, coexistem práticas/processos que tendem a integrar e fragmentar os saberes socialmente construídos por aquela comunidade, “[...] não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas [...]” (LIMA 2011, p. 51).

Lopes³³, egresso do SOME, esclarece ainda, sobre esta perspectiva das práticas dos professores, o quão foi relevante este ensino em sua formação. Segundo ele:

Nas manifestações culturais em julho existe o evento aqui que também é organizado pelo SOME, o festival que acontece no mês de julho, ele dá uma mexida na economia né? Não somente a organização do evento que por fazer o evento lá, mas as pessoas que se beneficiam, para quem vende seus produtos [...] Que foi, na verdade, a partir daí que eu passei a enxergar aquilo que eu queria, que foi chegar a me formar para ser professor, já foi a partir daí que eu passei a me identificar realmente com a disciplina e foi aí que eu me imaginei, que ainda não conclui, mas eu quero chegar que é atuar na sala de aula.

Não se desconhece, porém, que apenas a prática dos docentes em ajudar, junto com os discentes, a organizar o Festival Juabense, evidenciada na fala dos egressos, seja o bastante

33 Nome fictício criado para preservar a face pública do entrevistado.

para a constituição do sujeito em sua totalidade, bem como para a sua formação sob a forma de garantia de seus direitos pela afirmação de classe e por meio do sentimento de identidade com o movimento de organização em favor de um objetivo comum: o Festival Juabense.

Há que se compreender, porém, que a integração dos saberes dos egressos e da comunidade aos científicos, por meio dos processos formativos no SOME, revela-se como mecanismo que incorpora e fortalece as lutas pela constituição do ser social de que fala Lukács (1968), do sujeito em sua completude, e que as ações dos docentes, por meio dos processos formativos, colaboram para a formação desse sujeito consciente.

Lukács (1968, p. 3) afirma ainda que a constituição do ser social, segundo uma concepção marxiana, baseia-se em perceber sua ontologia: “[...] Em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as características não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria [...]” interessando, aqui, assumir que a consciência é reflexo da realidade, tornando possível intervir nela para modificá-la, tendo a consciência papel decisivo nesse processo e trazendo à luz a formação enquanto propulsora da construção dessa consciência, isso por meio de processos formativos que partam da realidade dos jovens.

Ou seja, compreende-se que, no interior da relação entre os saberes científicos e os saberes dos discentes, aparece outro, que é construído, mediado por processos formativos, que permite a construção do saber, que tem na atitude ético-política do docente um mecanismo de enfrentamento contra as ações do capital e de fortalecimento político da comunidade a partir de processos de articulação dos saberes do cotidiano.

Atentemos para as palavras do Raimundo sobre práticas constitutivas do sujeito ético-político:

Olha, eu posso falar por mim, eu sou inimigo da escola, eu faço tudo para o aluno não colar. Por isso que eu explico, reexplico, falo, comento, eu acho que a cola no meu ponto de vista é um ato ilícito e isso vai para sociedade. O que é mais fácil para ti? Passar de ano colando ou estudando? Colando. O que é mais fácil tu crescer na vida em sociedade ou trabalhar honestamente ou roubando? Roubando. Segundo essas visões que você vê no dia a dia que vem dessa coisa da cola. E pior que não fica só nos alunos, se é um aluno que tira nota 10 aqui que colou o outro que tirou 6 e não colou ele ainda vem dizer que é idiotice não colar. Ele ainda incentiva os outros a cometerem um ato ilícito.

Práticas desenvolvidas sob esta perspectiva possibilitam a solução de questões didáticas envolvendo posicionamento ético-político docente. Desse modo, o compromisso com as opções políticas e educacionais emancipadoras nas práticas formativas é mecanismo de construção do sujeito também ético-político, colaborando ainda para que o Ensino Médio

faça sentido na vida do discente, fortalecendo a integração dos saberes dos docentes aos saberes dos discentes e comunidade por meio das práticas que compreendem o cotidiano dos sujeitos envolvidos nesse processo de construção de saberes. Apropriamo-nos, assim, da ideia de integração defendida por Araujo (2014):

Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social. Essa forma de compreender o ensino integrado exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política. (ARAUJO, 2013, p. 1).

Nessa mesma direção, encontramos em Vázquez (2011, p. 119) a ampliação da percepção da atividade do homem em contraposição à sua alienação, ao afirmar, a partir da concepção marxiana de práxis, e tendo o homem como mediador desse processo, que práxis “[...] é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”. No caso do SOME, ele oportunizou uma mudança na vida dos sujeitos, consubstanciando em uma práxis política porque foi por meio dos processos formativos integradores que ocorreu a transformação na vida dos sujeitos.

Ao investigarem o cotidiano de uma escola, Marli e Mediano (2013) partem também da constatação de que a integração entre a prática social e o conhecimento organizado é fator determinante para o desenvolvimento de práticas de atuação transformadoras da realidade:

O ensino precisa estar calcado na experiência social concreta dos alunos, exigindo também uma atuação fundamental do professor que vai transformar a massa de conhecimentos existentes numa matéria preparada, ordenada e simplificada para ser assimilada pelo aluno. Aí é que se encontra o cerne do trabalho pedagógico: no confronto da prática social do aluno com o conhecimento organizado trazido pelo professor, o que propicia o desenvolvimento de novas formas de atuação sobre a realidade. (MARLI; MEDIANO, 2013, p. 191).

O Ensino Médio, sob esta perspectiva, não seria apenas uma forma de integrar os saberes, mas uma proposição de formação que compreende a importância da formação inteira, com possibilidades de sistematização da cultura de um processo formativo que promova o desenvolvimento de suas capacidades em suas múltiplas dimensões, ou seja, “[...] de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social (ARAUJO, 2014, p. 68).

Em sua essência, a constituição dos saberes sociais, aqui defendida, surge da integração dos saberes organizativos dos egressos aos saberes historicamente acumulados pela humanidade, no caso do SOME, decorrentes de uma necessidade em modificar sua realidade, buscando saberes que possam consubstanciar processos formativos que ofertem formação com perspectivas de “nível mais elevado de estudo” e/ou inserção imediata no mercado de trabalho, já que o SOME, no recorte temporal, foi também profissionalizante, considerando, ainda, o contexto da produção dessa formação, desses saberes, isto porque

[...] Toda “aplicação” de princípios técnicos-científicos é sempre, em parte, uma reinvenção local, e toda atividade entre estas normas é sempre, mais ou menos, uma “gramática do uso de si” situada entre estas normas antecedentes e a necessidade de dar-se a si mesmo normas, aí onde as primeiras são “inacabadas (SCHWARTZ, 2003, p. 12).

Considera-se que a organização da comunidade evidenciada nos processos formativos efetivados nas práticas dos docentes do SOME foi se constituindo elemento relevante para que os jovens da Vila de Juaba buscassem, por meio de sua organização política, a integração dos saberes dos professores aos saberes das experiências por eles vivenciadas na comunidade, nas relações de trabalho, nas relações de lazer, ou seja, o processo de organização política mediado pelo SOME, como já exposto, foi possível por se tratar de organização por meio das relações socialmente construídas nas vivências desses sujeitos da comunidade da Vila de Juaba.

Sustenta-se, assim, que a atitude ético-política docente presenciou desafios em materializar processos formativos integradores no SOME, mas que os sujeitos inseridos no processo de integração de saberes enquanto forma de fortalecimento da classe trabalhadora em prol de seus interesses constituíam em suas práticas, seja de aprendizagem, seja de ensino, atitudes humanas capazes de elucidar a transformação social, com o compromisso político com a formação dos trabalhadores, conscientes de que é na Escola que a face da sociedade é reproduzida e, dependendo do caso, materializada. Esse processo de construção de atitudes humanas somente foi possível pela presença dos docentes na Vila de Juaba.

Alerta-se que somente as práticas formativas dos docentes, bem como dos discentes e da comunidade, não sejam o bastante para a formação do sujeito em sua completude. Também as condições objetivas de sua realização devem ser garantidas, compreendendo que a materialização de um ambiente favorável é elemento que pressupõe a integração, considerando a realidade social e os sujeitos participantes desse processo.

3.3.2 SOME, relações familiares, festivas e religiosidade: o início da formação política

Reporta-se novamente a Gramsci (1982, p. 136) para reafirmar que se busca uma Escola que possa favorecer aos jovens uma educação “[...] formando-os entrementes como pessoa capaz de pensar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. Considera-se que essa concepção orienta analisar essa formação no sentido de comprometer a Educação enquanto necessária à emancipação humana.

Nesse sentido, para Saviani (2007, p. 159), a constituição das sociedades de classe, desde suas configuração escravistas e feudal, já evidenciavam que a Educação assumiu forma dualista: “[...] profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas [...]” e outra destinada ao desenvolvimento de “[...] profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 159), como ressaltado na Seção 1.

No SOME, no decorrer das análises, os processos formativos revelaram-se de duas formas: integradores e fragmentários. Contudo, compreende-se que, para consubstanciar uma formação integradora de saberes, há de se “[...] constituir uma educação unitária – o que não pode ser confundido com práticas uniformes e padronizadas[...]” (RUMMERT, 2011, p. 157).

Esses processos formativos integradores aparecem quando os saberes experienciais ou sociais são integrados aos científicos, enquanto mecanismo coletivo, familiar e educativo, acontecendo na relação social dos jovens com outros moradores da Vila de Juaba, como relatado pelo egresso Alonso, cedendo sua residência, fornecendo-lhe alimentos e condições para sua sobrevivência, o que lhe possibilitou a permanência na Vila para continuidade de seus estudos.

Aí nesse período, aí eu vinha pra tocar e voltava, vinha pra tocar e voltava, aí teve um tempo que eles me chamaram para ficar aqui e aí: “se tu quiser estudar tu estuda e quando tu quiser ir pra tua casa no final de semana que não tiver festa tu vai” Aí conversei com a mamãe e com o papai, e o papai falou que se eu quisesse estudar era pra eu estudar, eu com o Elias, e eu comecei a tocar e pintou uma vaga pro Elias e eu fui buscar o Elias...Quando eu vim pra cá, eu vim novo, com 17 anos, queria estudar. Logo no começo, a gente vinha de tarde para estudar que estudava à noite, e voltava de manhã porque a gente tinha que trabalhar lá, trabalhava na roça, mais roça, lá a gente trabalha em roça, até eu agora, porque eu tenho uma também lá. Aí eu tocava na banda e estudava quando eu vim morar pra cá, e pra mim eles são da família que foram eles que me colocaram até nesse ponto que eu estou agora.

Historicamente, essa relação com a comunidade integra uma relação familiar, o que pressupõe que o SOME não a desconsidere, pois, essa relação tem a função de incentivar a cooperação na comunidade, a solidariedade entre seus moradores, de fomentar as novas gerações sobre a importância do processo educacional, cumprindo ainda a função de assegurar a essa juventude as condições de desenvolvimento desses sujeitos, além de permitir o funcionamento do SOME.

Essa relação materializada no cotidiano da Vila de Juaba assume, em termos pedagógicos, a função de efetivar o ensino por meio dos processos formativos integradores no SOME, mediando as práticas dos discentes às práticas formativas dos docentes, por exemplo, quando a sala de aula era, na verdade, a sala da residência de um dos discentes, pois o SOME não tinha prédio próprio para seu funcionamento, resultando em saberes socialmente construídos, fomentando um processo de participação e organização na vida da comunidade.

No que se refere à organização no processo de formação no SOME, no contexto do cotidiano da Vila de Juaba, encontram-se elementos que revelam indícios de formas organizativas inferidas a partir da fala do egresso:

1. Organização sob forma de exercitar o contato com outros habitantes da comunidade, tomando para si a relação familiar outra, participando dela em articulação com seu cotidiano, ensinando-lhes e aprendendo com eles, partindo de sua vivência no interior dessa relação “familiar” que se estende à vida social;

2. Experienciar uma vivência outra, diferente da que vinha sendo materializada no trabalho com a banda musical, permitiu ao então jovem praticar sua autonomia na oportunidade de vivenciar o Ensino Médio decorrendo de seu trabalho para consubstanciar seu processo educacional ao ter que “trabalhar e estudar”.

Partindo desse processo de constituição organizativa em que participam famílias e comunidade em integração com o ensino do SOME, conclui-se que, nesse contexto, a capacidade organizativa desse egresso, bem como dos sujeitos envolvidos no processo, pode ser mais bem compreendida por meio de uma causa histórica de organização participativa desses sujeitos inseridos no SOME.

Esses sujeitos construíram historicamente uma forma de existir que tem na colaboração, no coletivo e na experiência herdada por meio das relações sociais, à medida que são aprofundadas no SOME, as bases para incentivar processos de organização, como a chegada e permanência do SOME na Vila de Juaba.

Pistrak (2011, p. 141) destaca, assim, que “[...] Não aspiramos apenas a uma colaboração ativa das massas na vida cotidiana, queremos que elas se dediquem a uma

atividade criativa real, participando na transformação rápida (exigida pelas novas condições) das formais características da ordem vigente[...].”

Dito isso, tem-se como conjectura que as experiências organizativas vivenciadas pelos egressos no cotidiano da Vila de Juaba, em meio às relações familiares e escolares, colaboraram para a constituição de uma fração de classe e os fortalece na luta política no SOME. No cotidiano dessas relações, os jovens ampliaram e/ou desenvolveram fundamentos para o fortalecimento das relações envolvendo a família, para a busca da autonomia, para o fortalecimento do compromisso coletivo, elementos que embasam a organização política e dão suporte para sua ampliação, como mencionado por Pistrak (2011) sobre o caráter de massa conferido às formas de organização.

Essa organização política e da gestão do trabalho em comunidade trata do envolvimento dos sujeitos em seu aspecto familiar e em relação à constituição do coletivo enquanto classe, considerando que a integração do egresso no seio de outra família em função de seus estudos implica que a sua família biológica não teve condições materiais para cumprir com a sua permanência na Vila, o que intensifica o comprometimento do coletivo social entre os integrantes de sua nova família e os sujeitos da comunidade.

Rummert (2011, p. 158) alerta que “[...] É importante ressaltar que a valorização da experiência como estruturante da ação educativa, tal como aqui enunciada, não se circunscreve àquela vivida por indivíduos desencarnados de sua origem de classe[...].” Contudo, na fala do egresso, esse sentimento de pertencimento a uma classe fica evidente, mas também é evidente, ainda segundo Rummert (2011, p. 158), que a construção de “[...] propostas pedagógicas para jovens e adultos da classe trabalhadora comprometidas com transformações estruturais na realidade brasileira é tarefa que ainda está por ser enfrentada coletivamente”.

Trata-se, nessa perspectiva, da compreensão, segundo Thompson (2002, p. 44), de que as “conquistas das últimas décadas (pois não duvidamos de que foram conquistas) tenderão apenas a ir em direção a uma cultura igualitária comum se o intercâmbio dialético entre educação e a experiência for mantido e ampliado”. Nesse sentido, os jovens do SOME desenvolveram seus saberes, tanto os científicos como os experienciais, por meio das relações construídas na vivência familiar e escolar em meio aos processos formativos que aconteceram no cotidiano da Vila de Juaba. As aulas eram ministradas “embaixo de árvores, nas salas dos alunos, na igreja”, ou seja, enquanto a família amplia sua percepção de organização para sua permanência na Vila em função de seus estudos, aos docentes do SOME cabe a tarefa de

adaptar sua prática à realidade dos jovens. Sobre essa adaptação, esclarece o docente Elias Raimundo:

No Juaba era assim: lá tinha a casa dos professores e geralmente, porque isso era uma estratégia nossa, geralmente por exemplo, se a aula era à noite, aí o que que você vai fazer pela manhã e à tarde? Geralmente, a gente preenchia esses horários com atividades com os alunos. Tipo assim: passa trabalho, mas o maior tempo que a gente passava trabalhando não era em sala de aula, era na casa, porque chegava aluno de manhã, chegava alunos à tarde e à noite a gente ia dar aula, mas isso não era ruim, isso era bom, porque ocupava o tempo, nosso espaço e ficava melhor para os alunos.

Essa adaptação do tempo a ser destinado para sua prática permite, do ponto de vista pedagógico e sociológico, integrar a vida do discente à vida do professor, em termos educativos, porque o discente participa das atividades cotidianas do docente assim como este também vai ser levado a participar da vida cotidiana do discente, em uma relação dialética de construção dos saberes tanto de um como do outro. Contudo, não se está a falar somente do trabalho do docente ou somente da atividade desenvolvida pelo discente, mas trata-se de inferir que essa integração desenvolve saberes outros que estão ligados pela relação construída nesse intercâmbio de saberes, no envolvimento de todos os sujeitos nessa construção.

Tanto o docente quanto o egresso dominaram o processo de construção de saberes: um dá conta dos saberes cientificamente acumulados pela humanidade e ao outro cabem os saberes que têm sua gênese nas relações sociais, colaborando para os saberes experienciais/sociais. O docente, do mesmo modo como o egresso, apropriava-se dos processos formativos, constituindo saberes que somente nesse contexto de ampliação do tempo e espaço com os alunos era possível. Segundo o docente Carlos:

Naquela época não, tinha tempo para conhecer a família do aluno, tinha tempo para desenvolver trabalho envolvendo a comunidade. Nesses trabalhos, a gente fazia os trabalhos envolvendo a comunidade porque faltava um incentivo, faltava uma ideia e a gente como passava o maior tempo lá a gente tentava criar essas situações e pra gente servia até de terapia pra nós, para ocupar o espaço, para ocupar o tempo, para envolver a comunidade. Se tu tens tempo, então bora fazer.

Thompson (1987c, p. 12) explica esse processo de gestão do trabalho: “[...] durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas ideias e instituições”, enquanto Marx (2008, p. 28) fala sobre “[...] a propriedade comum dos meios de produção[...]”. Infere-se, portanto, que tanto docentes quanto egressos no SOME revelavam processos formativos integradores que consubstanciaram organização política. Por estarem ligados de tal modo à comunidade, os egressos, por ser sua residência, e o docente,

por ser seu local de trabalho, percebem a necessidade de fortalecimento da integração do coletivo como garantia de permanência do SOME.

A integração dos egressos nas atividades da prática dos docentes, cedendo espaço para que esses jovens construíssem experiências políticas na organização de suas atividades, é percebida por parte do coletivo do trabalho desenvolvido com eles em seu ambiente cotidiano, tratando de temas comuns à sua realidade, permitindo sua permanência também de lugar de destaque na economia familiar, como relata Alonso:

Eu já conversei com meus pais lá, porque o técnico a gente tem lá, da criação de frango, a gente tem o técnico lá, técnico bom, o meu cunhado, ele é bom, ele fez um curso e ele criou lá uns cinquenta, cem bicos e na data certa do corte, estava tudo certinho, então ele pra mim ele é um dos melhores, tudo na família, então pra mim ele é uma peça principal... Eles sempre incentivavam a gente dizendo como a gente tinha que estudar e como a gente tinha que trabalhar: “depois vocês podem se formar, cursar universidade, depois podem voltar pro campo para fazer sua vida no campo”. Eles deram essa força pra gente. Esse projeto que eu fiz, veio dos professores (do SOME), eles que me deram essa ideia para fazer esse projeto em casa.

Percebe-se, com esta fala, que o egresso reconhece a relação familiar como possibilidade para uma organização e também que o auxilia na composição de seus saberes para desenvolvimento de seu projeto de criação de aves, tendo no coletivo o apoio e transmissão de saberes. Com efeito, os jovens do SOME necessitam em seu processo de construção de saberes outros, na luta em benefício de seus interesses em se manter na comunidade de onde são originários para “apreender as relações econômico-culturais que tecem os fios da produção da existência humana, no intercâmbio com outros seres da natureza” (FISCHER, 2015, p. 407).

Trata-se de processos formativos integradores e de participação que desenvolveram condições para os jovens e sua comunidade integrarem saberes organizativos no processo de construção das relações históricas presenciadas e vivenciadas por eles como elemento fundamental, como relata o egresso Lucas de Sousa, para o qual os saberes provenientes das relações familiares e sociais ali presentes possibilitaram, ainda, a ampliação de sua autonomia, tornando-o gestor de sua atividade como elemento potencializador das lutas contrárias às ações do capital, materializadas na oferta do EM, sem estruturas para funcionamento. Aliado a isso, segundo, Rummert (2011):

[...] soma-se o fato de que se faz necessário enfrentar os impactos de diretos e indiretos das novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho nas transformações e reordenamentos que ocorrem em nível dos requerimentos culturais, educacionais, psicofísico e ideológicos no conjunto do tecido social em decorrência

das novas características da base técnica de produção social. (RUMMERT, 2011, p. 150).

Ainda sobre a compreensão de processos formativos integradores da construção de saberes experienciais e fomentadores de organização política no seio da família dos jovens, parte-se do suposto que esses processos formativos integradores influenciaram as experiências coletivas também na construção de saberes organizativos da comunidade de Juaba, considerando que esses saberes são resultantes do envolvimento dos jovens, homens, mulheres, idosos, crianças, também nas festividades da comunidade.

São momentos de socialização importantes para a configuração de uma identidade do coletivo social, no dizer de Marx (1982, p. 159), na constituição de uma massa: “[...] esta massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que a definem se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política”; enquanto elemento de fortalecimento de um grupo, busca intensificar a relação coletiva em oposição ao enfraquecimento da classe burguesa, que tem na ação do Estado forças propulsoras de suas ideologias, representadas na Vila do Juaba pelo SOME.

É presente nos relatos de todos os entrevistados que as festividades tinham papel articulador em reunir os moradores da Vila e a que mais tinha visibilidade era o Festival Juabense, que acontece no mês de julho, e que colocava a comunidade em um processo de organização do coletivo e a juventude do SOME também participava, como relata o egresso Alonso:

Os jovens participavam muito, nessa parte aí eles são bons para isso. Cada um apresenta sua dança, tem a dança portuguesa, tem a dança da peneira, tem a dos negros que é, para mim, uma das mais importantes. Não sei se porque eu estou dizendo que sou quilombola, mas eu acho que não é por isso, é porque eu acho que a dança dos negros é uma das culturas mais importantes que tem aqui no Festival. Então cada uma dessas danças aí, nada nada, tem uma faixa de uns quinze, acho que é o mínimo, jovens, então se for colocar quinze em cada dança, são muitas danças, uma faixa de dez ou mais, então acho que nessa parte aí a juventude é bem influenciada.

Essas reuniões festivas trazem uma perspectiva de pertencimento a uma classe: a dos trabalhadores que, no coletivismo, na confraternização, na afirmação da cultura local, vão construindo saberes em integração, por meio dos processos formativos do SOME, desenvolvendo a organização política utilizando-se do Festival Cultural para materializar essa formação. Sobre isso, o professor Francisco relata: “Normalmente, a gente procurava, dentro das nossas disciplinas, buscar um trabalho realizado pelos próprios alunos, que poderia ser

envolvendo a dança, a música, o teatro, o artesanato e nós fazíamos em forma de exposição”. Sobre esse tipo de formação, Ciavatta (2008) afirma que:

Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. Implica buscar professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração. Uma ideia em curso que parece deflagrar processos criativos nesse sentido é a articulação arte e ciência. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano (CIAVATTA, 2008, p. 16).

Ciavatta (2008) comunga que os processos formativos integram a vida dos discentes às práticas dos docentes produzindo saberes em integração à ciência e à cultura como elementos de formação na atuação sobre a natureza, desenvolvendo o trabalho como princípio educativo e como compromisso ético-político de desenvolvimento dos jovens das classes trabalhadoras em obter formação com gêneses na organização política, oportunizando autonomia frente ao mundo do trabalho e frente à continuidade de seus estudos. A egressa Lúcia argumenta que esse Festival aquece a economia local:

[...] no período de julho que é onde acontece o Festival Cultural Juabense, é um período que gera uma certa renda para comunidade. São os três dias de festa com apresentações de danças culturais, então é um período em que a vila mais recebe pessoas que vêm de fora e ela tende a trazer uma renda maior, é quando os moradores daqui fazem a venda, então, de certa forma ele traz uma renda.

Essas festividades cumprem com o papel de fomentar o aquecimento da economia local, pois trata-se de uma atividade que gera renda para os moradores, além de a organização se fazer presente desde o momento de início da preparação para eleger as danças que serão apresentadas e as comidas que serão comercializadas no evento. A egressa Lúcia lembra a ocasião do início desse Festival:

O Primeiro Festival Cultural ele aconteceu, se eu não estou enganada, em 1994, inclusive nós chegamos a fazer parte, a organizar o Festival, eles estavam com dificuldades para realizar o Festival que acontecia em frente à Igreja, aí depois mudou pro calçadão... mas além dessa, que já existia no caso o Festival, tinha a Festa Junina que a gente realizava, o Festival do próprio Modular, os eventos que os professores organizavam juntamente com a gente era uma forma da gente estar participando dessa parte cultural.

Considerando que foi o primeiro Festival a acontecer na Vila e que os jovens do SOME tentaram organizar sozinhos o evento, não conseguindo cumprir com o objetivo de

fortalecer-se economicamente para construir um prédio onde pudessem estudar, oportunizaram, por outro lado, a vivência coletiva, intensificando, pela organização do evento, a construção de saberes outros relacionados à organização das festas e que, posteriormente, já com o auxílio dos professores, alcançaram êxito por meio da “parte cultural” e o fortalecimento econômico, como já mencionou o egresso Lucas de Sousa. Fischer (2015), ao discutir a produção de saberes nos tempos e espaços das comunidades e povos tradicionais, como, por exemplo, em que os jovens do SOME se inscrevem, problematiza o progresso como único caminho que a humanidade deve percorrer, de outro modo, é preciso compreender o trabalho como princípio educativo:

Para conhecer os saberes das comunidades e povos tradicionais, partimos das premissas de que o trabalho é princípio educativo, que economia e cultura se co-determinam. Assumimos a historicidade, as contradições e as mediações de primeira e segunda ordem constitutivas das relações ser humano-natureza. É nesta linha de raciocínio que consideramos que a reconstrução histórica das características atuais da formação social dos espaços-tempos dos povos e comunidades tradicionais precede a investigação dos saberes em si. E, por outro lado, que os próprios saberes são manifestação – ou porta de entrada – para se conhecer a formação social analisada na sua dinâmica como totalidade histórica. (FISCHER, 2015, p. 18).

Com efeito, no contexto das comunidades e povos tradicionais vivido pelos jovens do SOME, a afirmação de sua cultura, do lazer e das relações construídas compreende que é por meio dessas dimensões que os processos organizativos vão sendo construídos, incentivando a construção de saberes sociais em integração com os científicos e fomentando uma consciência de organização política, por meio dos processos formativos no SOME, materializada nas festividades.

Nesse contexto, não se pode deixar de considerar que essa socialização por meio das festas tenha oportunizado aos jovens a criação de condições para um processo de construção social com organização política, entretanto, no contexto de negação de condições de funcionamento do SOME na Vila de Juaba, concomitante à construção de identidade social organizativa, vai também colaborando para a fragmentação dos saberes quando o docente, por exemplo, não tem condições de, na sua prática, integrar essa cultura proveniente dos povos tradicionais aos saberes científicos.

As formas de utilizar o espaço e o tempo são duas variáveis que, apesar de não serem as mais destacadas, têm uma influência crucial na determinação das diferentes formas de intervenção pedagógica. As características físicas da escola, das aulas, a distribuição dos alunos na classe e o uso flexível ou rígido dos horários são fatores que não apenas configuram e condicionam o ensino, como ao mesmo tempo transmitem e veiculam sensações de segurança e ordem, assim como manifestações marcadas por determinados valores: estéticos, de saúde, de gênero, etc. São muitas as horas que os alunos passam num espaço concreto e com um

ritmo temporal que pode ser mais ou menos favorável para a sua formação. (ZABALA, 1998, p. 130).

As características físicas da Escola é fator que possibilita a definição das dinâmicas das práticas formativas, em acordo com Gramsci (1982). No caso do SOME, vem se revelando enquanto uma prática integradora quando incorpora os saberes experienciais dos discentes aos científicos ofertados por meio dos processos formativos no SOME; e fragmentária, por meio da precarização estrutural definida, em medida, por problemas que são decorrentes da estrutura social. Por isso mesmo, Libâneo (1994) especifica que a desigualdade econômica e social no seio das relações entre as classes é determinada pelas condições materiais de vida dos indivíduos e que

O campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimento e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social [...]. (LIBÂNEO, 1994, p. 22).

Assim como a organização familiar é importante para a construção da autonomia dos jovens, como demonstrado na fala do egresso Alonso, a gestão do trabalho docente que se realiza, no caso do SOME, mais na “casa dos professores” do que no contexto escolar, constitui-se em processos formativos, que, se integrados por meio das manifestações culturais (Festival Juabense), fomentam organização política dos jovens. Sobre esse aspecto, esclarecedoras são as palavras do professor Carlos:

Eu achava interessante esse trabalho porque esse tempo que a gente tinha a gente não tem no regular, porque era uma dedicação específica. Você vai pra um lugar que não dá para voltar, porque em 1997 era ruim não é? Não tinha estrada, a maioria era por barco. Tinha um caminho que passava pelo meio do campo, mas não tinha ônibus, não tinha nada, era diferente, era barco. Como é que você vai dar aula num dia e voltar de barco? Não tem como. Mesmo porque os barcos eram só pela parte da manhã. Então você ficava lá, 15, 20 dias. E aí como é que você vai fazer? Então você começava a programar o teu trabalho pedagógico envolvendo o dia todo praticamente.

Trata-se de uma gestão do trabalho docente que oportuniza um tempo livre para os jovens interagirem para além do ambiente escolar, integrando, na sua prática, momento de lazer dos jovens a um momento de construção de saberes, diferentemente de uma lógica capitalista em que o tempo livre acaba sendo utilizado para produzir mais e mais em uma perspectiva do modelo de gestão gerencial, em que o individualismo promove relações de

poder em oposição às ações coletivas que fomentam processos de organização e de lutas de classe.

As relações familiares dos egressos, as festas e os processos formativos por meio do SOME na participação da comunidade na organização dos eventos que envolveram tanto os docentes do SOME quanto a comunidade de Vila de Juaba ofereceram condições para que os egressos percebessem a integração entre os saberes de sua experiência cotidiana aos saberes científicos dos docentes, como espaço de formação e de gestão do trabalho pedagógico na perspectiva de organização do coletivo em oposição tanto ao modelo de uma lógica produtivista, que tem no Ensino Médio “uma ponte para a universidade”, quanto à fragmentação dos saberes e à separação do ser social.

Assim, compreende-se Educação enquanto instituição social cujo papel vai sendo delimitado a partir da estrutura social pela qual a sociedade é organizada: “[...] é sempre contextualizada social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação[...]. Mas pode também consubstanciar, através da integração dos saberes, a constituição do ser social, por submeter os sujeitos a práticas associativas, de colaboração e envolvimento quando “[...] articulam a identidade de seus interesses entre si[...].” (THOMPSON, 1987, p. 10).

3.3.3 Práxis política na formação do SOME como forma de resistência: integração de saberes entre escola e vida da comunidade de Juaba

Observa-se a integração entre os saberes sociais nas formas de auto-organização vivenciadas pelas juventudes e sua comunidade na Vila de Juaba e a formação realizada no Ensino Médio por meio dos processos formativos do SOME, possibilitando uma articulação entre escola e vida, potencializando razões sociais e políticas para a experiência formativa nessa fase final da Educação Básica.

Nesta perspectiva, infere-se que o SOME, na Vila de Juaba, no município de Cametá, Pará, manifestou indícios de auto-organização, conforme Pistrak (2011), sob a forma de processos formativos integradores das juventudes, e que se pode observar a partir de entrevista junto a egressos do SOME, em que se sinaliza para a organização dos egressos como forma de resistir à precariedade com a qual estavam sendo obrigados a conviver. Assim, segundo a egressa Lúcia:

Nós tínhamos aquela preocupação, se o professor voltar, nós vamos ficar pra reposição, então vamos tentar resolver o problema da melhor forma possível, então

reunia a comunidade, os pais participavam e aí nós iremos buscar cominhos para tentar resolver. Muitas vezes nós tivemos que chegar a ir até a sede do município Cametá, para conversar com os representantes, na época o prefeito no caso, para tentar resolver a situação, a gente ia embora, e na época não tinha o acesso pela estrada, era muito mais difícil, a estrada era precária mesmo e era só pelos barcos

Assim, de acordo com a egressa, sob a iminência de terem seus estudos prejudicados em decorrência da interrupção dos vencimentos dos docentes que ameaçavam não retornar à comunidade para ministrar as disciplinas, a juventude inserida no SOME organizava comissões de discentes, junto com outros membros da comunidade da Vila de Juaba, que iam até o gestor municipal de Cametá, à época das primeiras turmas do SOME, para tentar solucionar problemas, como a falta de pagamento dos professores e a necessidade de moradia para os docentes e espaço para as aulas acontecerem.

Todavia, há de se entender que “[...] sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária[...]” (PISTRAK, 2011, p. 19). Essa auto-organização decorria do fato de o SOME não possuir em Juaba uma direção específica para tratar das condições de seu funcionamento, pois a SEDUC, por meio de suas Unidades Regionais de Ensino (UREs), definia os professores e os encaminhava para os polos de atuação, dentre os quais Juaba, sem se buscar articular efetivamente as condições de materialização do Ensino Médio, por meio do SOME.

Na ausência, então, de um corpo gestor do SOME em Juaba que articulasse questões técnicas, pedagógicas e administrativas, estando presentes somente os próprios docentes, havia a necessidade de a juventude se auto-organizar, de modo a garantir a presença dela na comunidade e, conseqüentemente, sua formação e, de fato, foi o que ocorreu, segundo a fala anterior da egressa Lúcia.

Por outro lado, há de se considerar que a juventude que vivenciara o SOME nos anos de 1997 a 2007 constituía-se de sujeitos imersos em práticas produtivas por meio da cultura da pesca e do extrativismo vegetal, cujos valores, representação social e cultural revelavam uma visão de mundo que se mostrava determinada pelas relações sociais. No dizer de Ciavatta (2008, p. 2): “em termos, significa que a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida”. Sobre isso, esclarecedoras são as palavras do egresso Alonso:

Porque era tipo assim, a cultura que tem na roça se fala “convidado”. Quando vai plantar a roça, porque para cá a gente trabalha com mandioca: “olha eu vou plantar meu roçado, aí bora convidar o povo”. Aí saía convidando. Aí fala assim, convidado, o convidado do seu João quinta-feira, vamos lá, vamos. Aí o professor perguntava: “como vocês fazem lá?” Lá todo mundo trabalha tudo junto. “Como é a muda?” Eles trabalhavam muito em cima da muda. “Como é que se faz com muda?”

... Aí ele falou: “mas tem que fazer o seguinte: tem que pegar o terçado e cortar ele aqui assim com cuidado para não machucar”. Mas aí na roça a gente não vai terminar de plantar. Então isso era uma coisa que eles despertavam muito.

No cotidiano dos jovens, em meio aos processos formativos do SOME, e em seus processos de trabalho, os saberes que são produzidos por eles configuram-se no intercâmbio com uma concepção de unidade teórico-prática da produção de saberes. Dito de outro modo, a participação em sua totalidade do homem objetivando transformar a realidade vai transformando a si mesmo, constituindo-se, assim, em ser social com saberes relativos à plantação de mandioca para produção da farinha, em conjunto com a aquisição de saberes cientificamente incorporados em sua prática, por meio da escolarização aqui representada pelo SOME.

Ciavatta (2011) assume que a formação que integra o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho pressupõe, segundo a autora:

[...] superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2011, p. 85).

Em termos de integração, compreende-se, então, que a formação do SOME, no que concerne ao Ensino Médio, entra em acordo com a práxis produtiva desses sujeitos, considerando, segundo Vázquez (2011, p. 228), que “[...] na medida em que materializa certo fim ou projeto, ele se objetiva de certo modo em seu produto[...]”, quanto à produção de formas de auto-organização, tendo em vista a integração dos saberes ofertados pelo SOME aos saberes que os discentes constituíam em sua vivência com o meio sociofamiliar.

Assim, entende-se que a formação tomava o cotidiano da vida do jovem e sua relação social enquanto nucleares para a materialização de sua formação em integração com os saberes advindos do SOME³⁴, uma vez que a escola, enquanto instituição, com estruturas físicas e instalações adequadas, não existia. Sobre isto, Lefebvre (1991) argumenta:

A vida cotidiana se define como lugar social desse feedback. Um lugar desdenhado e decisivo, que aparece sob um duplo aspecto: é o resíduo (de todas as atividades determinadas e parcelares que podemos considerar e abstrair da prática social), o produto do conjunto social. Lugar de equilíbrio, é também o lugar em que se manifestam os desequilíbrios ameaçadores. Quando as pessoas, numa sociedade

34 Compreende-se estes saberes como saberes científicos.

assim analisada, não podem mais continuar a viver sua cotidianidade, então começa uma revolução. Só então, enquanto puderem viver o cotidiano, as antigas relações se reconstituem (LEFEBVRE, 1991, p. 39).

Assim, a fala de Lefebvre (1991) reforça a opção em se ter uma relação indissolúvel entre os saberes/conhecimentos proporcionados pelo SOME e os saberes construídos no cotidiano da juventude em seu processo produtivo por meio das relações sociais, constituindo, assim, o que chamamos de saberes sociais, que, no caso do SOME, se devem à ausência de uma Escola³⁵, entendida aqui como estrutura física, pois o que se tinha (e ainda acontece hoje em muitas localidades) era uma Escola representada pelo corpo docente (um professor a cada período para ministrar uma disciplina), por discentes e pela comunidade da Vila de Juaba, sem estrutura física adequada, apropriando-se do cotidiano da Vila Juaba e seu território para constituir a escola do SOME, atuando de forma a resistir ao flagrante descaso governamental.

No SOME, o contexto social em que estes jovens estão inseridos acomoda características como conflitos identitários, dificuldades de toda ordem, anseios, necessidades (MARX, 2008). Trazem contradições marcadamente próprias da sociedade que tem como marca a exclusão social. E que revela ainda, como mecanismo para a materialização de sua forma, a Escola de Ensino Médio, perspectiva que pode ser percebida na fala do egresso Alonso:

Eu ia e vinha de bicicleta. Daqui para lá dá uma faixa de uns nove quilômetros, ou mais, e é ramalzinho³⁶, é ruim pra caramba para ir para lá e a gente ficava assim, ia e vinha de bicicleta. E tinha vez que quando a gente chegava aqui, estava nessa dificuldade, “o professor não veio porque não tinha onde ficar”, entendeu: aí a coisa ficava complicada. Ficava pendência e a gente ficava estudando em janeiro, em fevereiro e aí era aquela dificuldade.

O Ensino Médio, da forma exposta acima, alimenta uma sociedade que tem na precarização estrutural do ensino um mecanismo que necessita para atender ao capital e sua afirmação, uma vez que são jovens com dificuldades de toda ordem, necessitando de deslocamento sem estrutura para chegar até o local onde iriam estudar e se deparando com a falta de professores.

35 Segundo Aurélio (2001): “Escola. sf. 1. Estabelecimento público ou privado onde se ministra o ensino coletivo. 2. Alunos, professores e pessoas duma escola. 3. Sistema ou doutrina de pessoa notável em qualquer dos ramos do saber[...]” (FERREIRA, 2001, p. 304).

³⁶ Utiliza-se na região esta expressão para caracterizar uma estrada menor que geralmente dá acesso à lugares com poucas residências e de difícil tráfego.

Por outro lado, o Ensino Médio, que integra os saberes e tem nos processos formativos integradores sua concepção, também revela formação para a vida, uma vez que proporciona a formação dos sujeitos para aquisição de amplas capacidades e desenvolvimento humano com pressuposto de engajamento político-social. Segundo Ciavatta (2014):

Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (CIAVATTA, 2014, p. 198).

Araujo (2014) o apresenta como um “projeto político-pedagógico” capaz de fazer com que os jovens inseridos no SOME tomem para si a liberdade e a autonomia de que necessitam para, pela auto-organização, ampliar suas perspectivas políticas de unidade de sua fração de classe enquanto mecanismo de defesa e resistência diante das práticas fragmentárias promovidas pelo capital. Segundo Araujo (2014), o projeto de Ensino Médio Integrado:

[...] é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAUJO, 2014, p. 11).

Araujo (2014) alerta, ainda, que este projeto de formação integrada é um compromisso próprio da classe trabalhadora, tendo a necessidade de ser construído por tal classe, relacionando sua construção aos seus interesses, articulando-o e organizando-o de forma coletiva para a materialização tanto do ensino de qualidade como de uma sociedade com um viés emancipador e autônomo.

Pesquisar então os saberes sociais dos jovens egressos do SOME, partindo de seus processos formativos que alternam ora a integração ora a fragmentação de seus saberes sociais, permite compreender a formação ofertada à juventude dos povos tradicionais por meio do SOME, que, imersa em contradições no Ensino Médio, que não forma para o trabalho imediato e não forma para a continuidade de seus estudos, fomenta práticas de auto-organização como resistência às práticas fragmentárias ofertadas no SOME.

Defendem-se processos formativos que conduzam a uma formação ampla das juventudes inseridas no Ensino Médio por meio do SOME, possibilitando a esses sujeitos uma leitura da realidade de forma a considerar as várias dimensões da vida humana em um

contexto que impõe limitações das práticas dos docentes. Sob esta perspectiva, compreende-se que o Ensino Médio deve ter sentido de completude para os que a ele procuram ou que com ele trabalham.

No interior dessa concepção de construção de saberes como unidade que integra os saberes científicos aos saberes das práticas dos egressos, existe ainda uma construção de sujeito que participa e integra a totalidade de sua realidade, da sociedade onde está inserido, transformando-se em ser histórico-social, forjando sua materialidade, sua subjetividade no cotidiano de suas práticas, mas que no percurso dessa construção encontra desafios decorrentes desse processo, buscando, enfim, soluções para a superação desses desafios, através de práticas que considerem também seus saberes.

As entrevistas possibilitaram inferir os saberes das atividades cotidianas dos jovens do SOME, bem como dos docentes e familiares, enquanto mecanismo coletivo e familiar de produção da auto-organização e gestão dos processos formativos, evidenciando a luta por processos que integrem os saberes produzidos nas relações familiares e na comunidade aos saberes científicos por meio das práticas dos docentes, para o que muito colaboraram as formas de auto-organização da comunidade estudada e a formação realizada a partir do SOME, partindo do suposto que essa integração possibilita à juventude do meio rural de Cameté a autonomia nas lutas sociais de sua região como elemento potencializador de identidade político-social-cultural.

No que concerne aos interesses da presente pesquisa, observou-se, de acordo com análises das entrevistas, que o SOME na Vila de Juaba constituiu-se como a materialização do ensino médio naquela localidade e como um instrumento de luta política e de organização política da juventude trabalhadora e sua comunidade na perspectiva de que é na contradição, nos conflitos internos da realidade de vida que as mudanças são provocadas e que ocorrem de forma dialética.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação é produto da construção experiencial durante os anos de atuação junto ao PARFOR, no município de Cametá, onde tivemos contato direto com egressos do SOME da Vila de Juaba. Experienciar esse contato com esses egressos do SOME nos impulsionou a repensar sobre a temática referente à formação das juventudes ribeirinhas, inquietação que se iniciara desde o curso de graduação em Pedagogia nos anos de 2001 a 2005 mas somente com o ingresso no Mestrado Acadêmico em Gestão e Currículo da Escola Básica e com o acesso a conhecimentos acerca de uma formação humana para trabalhadores e trabalhadoras sob a perspectiva de integração, de unidade, é que, organicamente, se construiu a presente dissertação intitulada: *Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do Sistema Modular de ensino médio em um contexto Amazônico*.

Enquanto resultados da presente pesquisa, podemos elencar três, a saber:

1. O SOME é fruto de intensas lutas políticas na comunidade de Juaba em materializar o Ensino Médio onde antes não existia, evidenciando durante esse processo a integração de saberes da experiência organizativa e da juventude;
2. A falta de oferta de infraestrutura foi obstáculo para a efetivação de processos formativos integradores no SOME, dificultando a integração de saberes;
3. A luta política e a integração com a comunidade por meio das relações construídas entre docentes-discentes-comunidade, favoreceu a integração dos diferentes saberes.

Defendemos, assim, enquanto tese, que a integração de saberes sociais nos processos formativos no SOME, promovera uma organização política das juventudes de Juaba, evidenciando que a presença do SOME naquela região foi resultado de luta política e materializou uma formação que se realizava concomitantemente ao processo de ensino aprendizagem com exercício de aulas em espaços não adequados ao ensino, estabelecendo aos jovens, docentes do SOME e comunidade a articulação pela permanência dessa modalidade de ensino na localidade, mas com espaço adequado para sua realização, dispendo da integração das experiências de organização e mobilização já existentes na materialidade de vida dos jovens, oriundas das vivências culturais-religiosas em centros comunitários da Igreja Católica, às necessidades de luta. Essa resistência à lógica do capital de precarização do ensino médio na Vila de Juaba foi materializada pela organização política da comunidade, buscando garantir seus direitos de trabalhadores e trabalhadoras lutando por uma educação do campo e construindo o ser social.

Pautaram-se, então, nossas análises, de acordo com o objeto de pesquisa, no seguinte problema: como o Ensino Médio, por meio dos processos formativos realizados no SOME, desenvolveu processos de integração e fragmentação de saberes sociais vivenciados pelos jovens no contexto da Vila de Juaba no período de 1997 a 2007?

Neste sentido, buscou-se responder, ainda, quais processos formativos integraram os saberes sociais dos egressos do SOME nas práticas cotidianas, obtendo-se como resposta a esta questão norteadora que foi o envolver as experiências de trabalho dos jovens do SOME, como as práticas produtivas pela comunidade e jovens, processos formativos que valorizaram a organização e mobilização política advindos da realidade de vida.

Outro questionamento foi quais processos formativos fragmentaram os saberes sociais dos egressos do SOME na Vila de Juaba? A oferta precária do ensino médio na Vila de Juaba com poucas aulas, sem infraestrutura adequada para seu funcionamento, responde à segunda questão norteadora desta pesquisa.

A terceira questão refere-se ao entendimento de quais saberes sociais foram construídos pelos egressos do Ensino Médio presentes no SOME de Vila de Juaba no sentido de compreender essa construção. Consideramos que o SOME foi importante para que o discente pudesse fazer o ensino médio perto da família e de acordo com suas condições econômicas, mas não oportunizou aos egressos o acesso à universidade porque poucos conhecimentos científicos lhes foram ofertados, assim também não lhes possibilitou a empregabilidade mesmo tendo afirmações de que o SOME no acesso à universidade.

Por fim, a última indagação, canaliza-se para o entendimento de como, por meio dos processos formativos, ocorreu a integração de saberes sociais no desenvolvimento de organização política, necessária para os enfrentamentos contra as ações do capital na região.

Em relação aos objetivos desta pesquisa, eles foram alcançados em sua totalidade, pois identificaram-se os processos formativos realizados no SOME em ofertar formação aos egressos, condicionando essa formação às novas lógicas impostas pelo capital, que tem sua materialidade na configuração de ensino com pressupostos de um viés da globalização neoliberal em recuar o poder do Estado e desenvolver processos formativos que fragmentam o ensino por meio de desestruturação de ordem física da escola.

Nesse contexto, os egressos do SOME desenvolveram organização política por meio das relações sociais na Vila de Juaba, como possibilidade de construção contra as ações do capital e corroborando com seus interesses. Essa organização política dos egressos favoreceu

o desenvolvimento de processos formativos no SOME que integraram os saberes do cotidiano aos saberes científicos e, aqui, esta integração é considerada como saberes sociais.

Contudo, nesses processos formativos que integraram os saberes sociais, foram desenvolvidas práticas que resultaram em disputas materializadas em processos formativos outros, por exemplo, a negação do Estado em assegurar ensino de qualidade aos egressos, não oferecendo-lhes condições de estruturas físicas adequadas ao bom andamento das atividades escolares, mas esse Estado também ofertou, mesmo sob condições adversas, Ensino Médio para uma região antes não atendida por esse nível de ensino, importante para o desenvolvimento de organização política e prosseguimento do ensino defendido pelos egressos e comunidade de Juaba.

O fortalecimento político dos egressos se deu ao perceberem que o SOME, uma política de Estado, possibilitaria progresso para a região em ofertar Ensino Médio onde antes não existia, convergindo para o entendimento de que a integração dos saberes sociais era importante para a constituição dos egressos como seres sociais por meio de processos formativos potencializadores que valorizaram a organização política, configurando ainda entre os egressos a sua legitimação de classe em intervir a favor de seus interesses.

Entretanto, a implantação do SOME tão-somente da forma como se deu, sem estruturas físicas adequadas ao seu funcionamento, configura-se enquanto manutenção de uma ordem que corrobora as lógicas da globalização neoliberal, imobiliza a superação do modo de ensino fragmentário em oposição à formação humana que tem como pressuposto a formação política.

Também são observações pertinentes as referentes à produção dos saberes dos egressos por meio de processos formativos que buscaram, na integração dos saberes sociais, a construção de uma práxis política, de afirmação da classe, de forma a evidenciar seus saberes advindos das relações familiares, festivas e religiosas, de afirmação da cultura por eles produzidas integrando esses elementos à sua escolarização no SOME.

Esses elementos do cotidiano dos egressos fortaleceram sua concepção de identidade de classe para si quando, por meio da integração de saberes sociais e por meio dos processos formativos no SOME, possibilitaram a autonomia pensante desses sujeitos mesmo sem se perceberem mergulhados na lógica da globalização neoliberal. Ainda que não o tenham feito sob essa denominação, foram construindo mecanismos de defesa, como no caso do abaixo-assinado que oportunizou-lhes o Ensino Médio na localidade de Juaba, se contrapondo às ações do capital.

Isso posto, os dois últimos objetivos eram analisar quais saberes sociais foram construídos pelos egressos no Ensino Médio do SOME em Juaba e compreender como atuou a integração de saberes sociais no desenvolvimento de organização política necessária para compor ações contra as lógicas neoliberais enquanto mecanismos utilizados pelo capital para sua manutenção.

Procurou-se a apropriação de autores, como Marx, Vázquez, Pistrak, dentre outros, para nos aprofundar teoricamente sobre a formação ofertada aos egressos e que encontravam-se sem a oferta do Ensino Médio na localidade, no sentido de dar conta de possibilitar a integração entre os saberes sociais, que, para efeito desta pesquisa, incorporam em sua constituição os saberes do cotidiano dos egressos e os saberes científicos, de modo a entender a relevância dos processos constituídos no cotidiano dos egressos, imersos nas relações sociais vivenciadas por eles, pelos docentes do SOME e pelos moradores da Vila de Juaba.

A apropriação teórica tendo por base também os autores acima citados possibilitou a compreensão de que essa integração de saberes alcança um horizonte que ultrapassa as práticas pedagógicas e vai se materializando em processos formativos que avançam em suas práticas escolares por trabalhar no sentido de evidenciar uma formação que é mais ampla do que ter acesso aos saberes científicos. Isso implica, a partir dos saberes científicos, criar condições para que esses sujeitos possam intervir no mundo, desenvolver capacidade de transformação da realidade, e esses processos formativos no SOME aconteceram mediados pela vida na Vila de Juaba, no contato desses egressos com sua família, com a comunidade, com os docentes do SOME.

Essas reflexões sobre a formação que integra os saberes sociais dos egressos do SOME conduziram para buscar em autores como Araujo e Ciavatta, dentre outros, a concepção de Ensino Médio Integrado e Formação Integrada, tomando-os como possibilidade de aproximação teórica com uma concepção de integração marxista, nuclear em nossa pesquisa, desenvolvendo as investigações na configuração de oferta do Ensino Médio como formação humana.

Passa-se, então, à compreensão de que teoricamente esses elementos puderam ser compartilhados de formas similares ao analisar a formação ofertada no SOME no sentido proposto por autores como Ramos ou Kuenzer, reafirmando as similaridades oriundas de correntes teóricas que convergem para uma formação humana por meio de processos formativos integradores, embora estes nem sempre tenham sido materializados nas relações sociais dos egressos do SOME.

Considera-se que a práxis política desenvolvida a partir da organização dos egressos em meio às suas relações sociais teve como produto uma relação indissolúvel entre os saberes sociais, mas que tiveram em sua constituição processos formativos fragmentários e processos formativos integradores, possibilitando a organização política que colaborou com a mudança na realidade dos egressos.

Sobre essa interpretação, entende-se que os processos formativos integradores pressupõem a oferta de condições para a organização política em contraposição ao modo de produção capitalista materializada em adequação à globalização neoliberal e ajustamento estrutural da educação, configurando-se, de outro modo, em processos formativos fragmentários.

Assim, os egressos do SOME buscaram, na dialeticidade da oferta do Ensino Médio na Vila de Juaba, a manutenção de sua organização política. Em momentos não raros, essa organização política foi castrada, assimilando saberes fragmentários quando, por exemplo, os próprios egressos dispuseram dos poucos recursos que já tinham, com vistas à construção do prédio para funcionamento do SOME, além do tempo que foi empregado, deixando, nesse momento, de construir a integração dos saberes científicos em sua formação.

Essas circunstâncias revelam que esses egressos não estavam à margem das contradições que atravessaram a formação ofertada no SOME, em assumirem posições que dissimulam o recuo do Estado em ofertar condições para a efetivação do Ensino Médio na Vila de Juaba, circunstâncias que potencializaram a organização desses sujeitos em meio às adversidades impostas por essa formação.

Esta pesquisa favoreceu, ainda, que elementos como formação, integração, saberes sociais, Divisão Técnica do Trabalho fossem refletidos a fim de consubstanciar uma compreensão do processo formativo desenvolvido no SOME no período que abrange os anos de 1997 a 2007, comportando a análise de dados nesses elementos teóricos. Em razão disso, retomamos leituras como Lukács (1969), Arroyo (2012), Charlot (2013), Araujo (2014), Ciavatta (2005) e Marx (2009).

Apoiadas nos dados, categorias empíricas foram sendo construídas em relação íntima com a estrutura teórica. Para o tratamento dos dados, a exigência não se mostrou alheia à releitura de outros conceitos que emergiram por ocasião dela, como trabalho, organização e resistência, objetivando a compreensão de como, por meio dos processos formativos, ocorreu a formação dos egressos do SOME, bem como a produção de saberes sociais em meio à contradição da oferta do Ensino Médio na Vila de Juaba, ancorada em perspectiva da

globalização neoliberal, conduzindo para a releitura de autores como Pistrak (2011), Lima (2011), Lênin (2018).

Sobre o ângulo metodológico, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, entrevistando seis egressos e dois professores do SOME de diferentes disciplinas, mas que ainda estão atuando nesse Sistema, ressaltando que todos os egressos continuam residindo na Vila de Juaba. Realizou-se, também, revisão bibliográfica e análise de documentos, como históricos escolares dos egressos dos anos de 1999 a 2007, investindo na análise de conteúdo para o tratamento dos dados.

No desenvolvimento das entrevistas, obstáculos relativos à definição do perfil dos informantes no universo de 1.088 egressos desse período foram superados pelo critério relativo à permanência dos egressos na Vila de Juaba, bem como sua relação com a comunidade, elementos importantes para compreender o objeto de pesquisa, uma vez que essa categoria estaria em relação estreita com o cotidiano da Vila, vivendo em meio à formação no SOME.

Em relação aos professores, a opção foi reduzida devido ao acesso a esses sujeitos: em sua grande maioria, não residem em Cameté, alguns dos docentes referidos nas entrevistas já são falecidos, mas evidencia-se que a opção pelos dois professores também decorreu das entrevistas realizadas com os egressos e que revelaram o papel ativo desses sujeitos na formação ofertada no SOME, destacando que tal opção pelos entrevistados aconteceu de forma antecipada, mas também construída a partir do desenvolvimento das entrevistas e por meio das relações provenientes delas.

A fim de reduzir o distanciamento entre entrevistador e entrevistado, adotou-se a assinatura do Termo de Consentimento e a mediação de uma pessoa da própria Vila, que acompanhou o processo de aplicação das entrevistas permitindo a fluidez das informações. Tal situação favoreceu a confiança depositada na pesquisadora, permitindo o uso de seus nomes no texto, mas optou-se em preservar a face pública desses sujeitos, criando nomes fictícios para se referir aos egressos e docentes do SOME.

Das entrevistas infere-se que os egressos produziram saberes sociais impulsionados por sua organização política por meio de processos formativos, mas esses processos aconteceram de forma dialética, pois no interior dessa formação ofertada no SOME surgiram elementos da oferta do ensino para cumprimento burocrático, o que favorece a fragmentação de saberes, além de elementos como a atitude ético-política docente que fomentou a construção de uma formação como forma de resistência às ações do capital.

Outra reflexão importante a ser considerada foi aprofundar a leitura da oferta do SOME como objeto das lutas de classes, preconizando a gênese da fragmentação dos saberes com a Divisão Técnica do Trabalho que posteriormente, na década de 1990, período de implantação do SOME em Juaba, esteve ancorada na perspectiva da globalização neoliberal.

Assume-se que esta pesquisa revela, nessa direção, que se está diante de uma relação dialética de disputa dos saberes: de um lado, os egressos objetivando, para além da certificação do Ensino Médio, uma formação que os oportunizem avançar seus estudos em busca de uma transformação social; e de outro, o capital e a utilização de mecanismos como a desestruturação física do SOME, impondo-lhes ensino que pouco acrescenta à sua vida.

As análises permitiram, também, entender que, além da formação ofertada no SOME por meio de seus processos formativos desenvolvidos em integração com os sujeitos inseridos nesses processos, a integração dos saberes é importante como elemento nuclear para a compreensão da construção do ser social jovem, objetivando a superação dos problemas sociais, educacionais, econômicos, ou seja, por meio da organização política, o egresso passa a ter condição de transformar a sua realidade.

Esta investigação, assim analisada, fundamentada pelo estudo de caso, examinando uma determinada realidade social e educativa, permite também a compreensão de elementos universais, porque a produção de saberes tem um viés que passa pela produção da cultura que é acumulada historicamente pela humanidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Cadernos de Pesquisa, n. 120, 2003.
- ALGABLI, S. **Territórios e territorialidades**. In: LAGES,V.; BRAGA,C.; MORELLI, G. (Orgs.). **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. Rio de Janeiro: RelumeDumará; Brasília: Sebrae, 2004.
- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina. Faperj, 2009.
- ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, 2010.
- _____; _____. (Orgs). **Filosofia da Práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Col. Educação Contemporânea).
- ARAUJO, R. M. de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Col. Formação Pedagógica; v. 7).
- ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. **O direito do trabalhador à educação**. In: GOMES, C. M. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- _____. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Col. Por uma educação básica do campo, n 2).
- _____. **O direito do trabalhador à educação**. In: GOMES, C. M. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARATO, J. N. **Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.3, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997.

_____. Ministério da Educação. Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em <http://etsus.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/64/2015/04/DECRETO_5154.pdf>.

Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. Congresso Nacional. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL, Manual Operativo, 2014a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRITO, F. **A transição demográfica no Brasil: as possibilidades e os desafios para a economia e a sociedade**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2007.

BUENO, M. S. S. **Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia**. Cadernos de Pesquisa, n. 109, p. 7-23, 2000.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: CANDAU, V. M. Rumo à uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1995.

CALDART, R.S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, M. G. Por uma educação do campo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANÁRIO, R. **Escola rural: de objecto social a objecto de estudo educação**. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 33-44, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 13).

CARNEIRO, M. J. Carneiro. **Ruralidade: novas identidades em construção**. UFRRJ/CPDA. Estudos Sociedade e Agricultura, 11, outubro 1998: 53-75.

CARVALHO, D. M. **Política e exclusão social: um estudo sobre o município de Cametá-Pa**. Belém: Ed. Camutás 1998.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, 2014.

CHARLOT, B. **Relação com saber, Formação de professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Col. Docência em formação: saberes pedagógicos).

CUNHA, C. M. **Saberes no trabalho entre experiências e memórias: reflexões iniciais**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.22, n.3, p.209-222, 2013.

DIÓGENES, E. M. N. **Ensino Médio no Brasil: consensos e dissensos: um estudo da avaliação de políticas públicas no campo da educação brasileira**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

DOURADO, L. F.; PARO, V.H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: ed. Xamã, 2001.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 2006.

FERRETTI, C. J. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90.** Educação & Sociedade, ano 18, n. 59, 1997.

FISCHER, M.C.B. **Espaços/tempos milenares dos povos e comunidades tradicionais: notas de pesquisa sobre economia, cultura e produção de saberes.** R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 405-428, maio/ago. 2015.

FISCHER, M.C.B. **Uma outra produção, validação e legitimação de saberes é possível... e necessária.** Trabalho & Educação, v. 12., n. 1, 2003.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., J.; MELO, G. F. A. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos.** In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs.). Cartografia do trabalho docente: professor (a) -pesquisador. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Col. Leituras do Brasil).

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, M. C. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História Da Educação Brasileira; v. 3).

FREIRE, J.C.S. **Juventude Rural e políticas públicas: saberes da terra na Amazônia paraense.** 2010. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** 7. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação e crise do trabalho.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Col. Estudos Culturais em Educação).

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Col. educação contemporânea).

_____. **Apresentação.** In: **GOMEZ, C. M. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados em suspenso.** In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Orgs). Trabalho e educação de jovens e adultos. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GODINHO, A. C. F. **Do mundo do trabalho à escola: (des) encontros de saberes na experiência escolar de estudantes de EJA integrada à Educação Profissional.** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 22, n3, p. 197-208, 2013.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. - 11^a ed. – São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

IASI, M. L. **Ensaio sobre a consciência e emancipação.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

INEP. Ministério da Educação. Censo Escolar. Disponível em <<http://www.matricula.educasenso.gov.br/>> Acesso em: dez. 2017.

KRAWCZYK, N. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 41. n. 144, 2011. (Col. Em Questão, n. 6).

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho.** Trabalho Necessário, ano 14, n. 25, 2016. Acesso em: dez. 2017.

_____. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: LOMBARDI, J. C. et. al. Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Col. Educação Contemporânea).

_____. **O Ensino Médio agora é para a vida. Entre o pretendido, o dito e o feito.** Educação & Sociedade, ano 21, n. 70, 2000.

LEFEBVE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

LORENDER, J. **Introdução – o nascimento do materialismo histórico.** MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Martins e Fontes. 1998.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do trabalho e da atividade do homem.** In: CONGRESSO FILÓSÓFICO MUNDIAL. Viena, 1969. Anais... Viena, 1969.

MACHADO, L. R. S. **Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa.** In: MOLL, J. (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Campinas: Editora alínea, 2008. (Col. Educação em debate).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Cadernos de Paris: Manuscritos econômicos e filosóficos.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** Braga: Editora Escala, 2009. (Col. Grandes Obras do Pensamento Universal).

MAZZOTTI, A. J. A. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno.** In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações.* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Col. Mundo do Trabalho).

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Antônio CARLOS Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura; organização do documento.** JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel, Amélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNDIAR. Diário Oficial do Estado, Pará, 20 de mar. 2017. P. 61. Disponível em: <<http://www.ioepa.com.br/pages/2017/2017.03.20.DOE.pdf/>> Acesso em 18 jan. 2018.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ensino médio à luz de Gramsci.** Campinas: Editora Alínea, 2016.

OLIVEIRA, D. **Por uma educação profissional democrática e emancipatória.** In: OLIVEIRA, R. *Jovens e Ensino Médio profissional: Políticas públicas em debate.* Campinas: Papyrus, 2012. (Col. Papyrus Educação).

PARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. Lei n. 7.806, de 29 de abril de 2014. Disponível em < www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo7806.pdf > Acesso em: 25 mar. 2016.

PINTO, B. C. de M. **Manifestações culturais da Vila de Juaba: o mínimo que restou de uma raça.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em 1995) – Campus Universitário do Tocantins, Universidade Federal do Pará,, Cametá, 1995.

PINHEIRO, Márcio. **Mapa de localização do Município de Cametá.** Belém-PA. PDF, 2018.

PINHEIRO, Márcio. **Mapa de localização da Vila de Juaba.** PDF. Belém-PA, 2018.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

_____. **Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de Formação de trabalhadores**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 207-218, 2014.

_____. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO; G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino Médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Práxis e pragmatismo: referências contrapostas dos saberes profissionais**. In: Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência / Maria Roseli Gomes Brito de Sá, Vera Lúcia Bueno Fartes organizadoras. - Salvador: EDUFBA, 2010.

_____. **Concepção do ensino médio integrado**. SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO. Natal, 2007. Anais... Natal, 2007.

RODRIGUES, D. do S. **Saberes sociais e luta de classes: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16**. 335f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2012.

RUMMENT, S.M. **Educação de jovens e adultos trabalhadores e a produção social da existência**. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Orgs). Trabalho e educação de jovens e adultos. Brasília: Liber Livro, 2011.

SANTOS, E.H. **Processos de produção e legitimação de saberes no trabalho**. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). Currículo e Políticas Públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, A.; TOZI, S.C. **Comunidades Tradicionais da Amazônia e a relação com os rios a partir da vila Distrital do Juaba-Cametá-PA**. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, Vitória, 2014. Anais... Vitória, 2014.

SANTOS, B.S. **Para além do pensamento Abissal a uma ecologia de saberes**. Novos estudos, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Col. Polêmicas do nosso tempo; 5).

_____. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

SEI- Sistema Educacional Interativo. Diário Oficial do Estado p. 48, 49 set. 2017. Disponível em: <http://www.ioepa.com.br/pages/2017/2017.09.08.DOE.pdf/> Acesso em 21 de jan. 2018.

SILVA, M.G. **Territórios insulares: saberes e práticas socioambientais cotidianos**. Revista Cocar. Belém, v. 8, n.16. p. 109 -124, 2014.dez 2014

SNYDERS, G. **Escola, classes e lutas de classes**. São Paulo: Martins e Fontes, 1976. (Col. Psicologia e Pedagogia).

SOLEDADE, E. V.; SILVA, G. P. **O Ensino Médio no Estado do Pará: a experiência do Ensino Modular**. In: OLIVEIRA, J.P.G.; RODRIGUES, D.S.; PRAZERES, M. S. C.; MENDES, O. C. (Orgs.). Educação, identidade e conhecimento na Amazônia Tocantina: diálogos científicos. Cametá: Campus Universitário do Tocantins, 2013.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, 2000.

THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1981.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZAIDAN, S. **Saberes experienciais e saberes pedagógicos: um estudo**. Trabalho & Educação, vol.12, n. 1, 2003.

ZIBAS, D.M.L. **Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos de 1990**. In: FRANCO, M.L.; PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. (Orgs.).

Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama.
Campinas: Autores Associados, 2005.

APÊNDICE A – PESQUISA DIAGNÓSTICA SOBRE OS JOVENS EGRESSOS DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO –SOME

Estimado/a Egresso/a,

Esse Questionário é parte da Pesquisa de Mestrado, cujo objetivo é compreender, a partir do Ensino Médio realizado pelo SOME presente na Vila de Juaba, município de Cametá-PA, os processos de integração e fragmentação de saberes sociais vivenciados por jovens, partindo de ações formativas implementadas no cotidiano dessa localidade.

Sua contribuição é muito importante nesse processo.

Muito obrigada!

I –Dados sobre o/a Discente Egresso/a	
1.	Nome _____
2.	Onde você mora? Localidade: _____ Comunidade _____
3.	Onde você morava no período em que esteve estudando no SOME? Localidade: _____ Comunidade _____
4.	Quantos anos você tinha quando estudou no SOME? _____
5.	Quantos anos têm hoje? _____
6.	Sexo: Feminino (<input type="checkbox"/>) Masculino: (<input type="checkbox"/>)
7.	Em que município você nasceu? _____
8.	Como você se auto-identifica? (<input type="checkbox"/>)ribeirinho (<input type="checkbox"/>)quilombola (<input type="checkbox"/>)agricultor/a familiar (<input type="checkbox"/>)assentado/a (<input type="checkbox"/>)pescador/a (<input type="checkbox"/>)colono (<input type="checkbox"/>)outro Qual? _____
9.	Morou sempre no meio rural (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>)Não
10.	Há quanto tempo mora nessa localidade/comunidade? _____
11.	Qual sua cor ou raça? (<input type="checkbox"/>)Branca (<input type="checkbox"/>)Parda (<input type="checkbox"/>)Preta (<input type="checkbox"/>)Indígena (<input type="checkbox"/>)amarela (<input type="checkbox"/>)outra

<p>12. Qual sua situação conjugal? <input type="checkbox"/> Casado/a <input type="checkbox"/> Solteiro/a <input type="checkbox"/> Amigado/a <input type="checkbox"/> Viúvo/a <input type="checkbox"/> Outro Qual? _____</p>								
<p>13. Você já era casado quando estudou no SOME <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>								
<p>14. Qual era sua religião no período em que cursou o SOME? <input type="checkbox"/> Católico/a <input type="checkbox"/> Evangélico/a <input type="checkbox"/> Espírita <input type="checkbox"/> Outro Qual? _____</p>								
<p>15. Qual é sua religião hoje? <input type="checkbox"/> Católico/a <input type="checkbox"/> Evangélico/a <input type="checkbox"/> Espírita <input type="checkbox"/> Outro Qual? _____</p>								
<p>16. Possui telefone celular? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim</p>								
<p>17. Possuía telefone celular? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim</p>								
<p>18. Possui filhos? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quantos? _____ Idade de cada filho/a _____</p>								
<p>19. Possuía filhos no período em que esteve no SOME? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quantos? _____ Idade de cada filho/a _____</p>								
<p>20. Quantos anos você tinha quando teve o primeiro filho/a? _____</p>								
<p>21. Sobre sua moradia: <input type="checkbox"/> Moro com meu pais <input type="checkbox"/> Moro na minha propriedade com minha família (com meus filhos) <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____</p>								
<p>22. Sobre sua moradia quando estava estudando no SOME: <input type="checkbox"/> Morava com meu pais <input type="checkbox"/> Morava na minha propriedade com minha família (com meus filhos) <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____</p>								
<p>23. Quantas pessoas moram em sua casa? <input type="checkbox"/> 1 a 3 pessoas <input type="checkbox"/> 4 a 6 pessoas <input type="checkbox"/> 7 a 10 pessoas <input type="checkbox"/> mais de 10 pessoas</p>								
<p>24. Quantas pessoas moravam em sua casa quando estudava no SOME? <input type="checkbox"/> 1 a 3 pessoas <input type="checkbox"/> 4 a 6 pessoas <input type="checkbox"/> 7 a 10 pessoas <input type="checkbox"/> mais de 10 pessoas</p>								
<p>25. Especifique no quadro abaixo a quantidade de pessoas que moram com você:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Faixa Etária</th> <th>Quantidade de Homens</th> <th>Quantidade de Mulheres</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Crianças (0 a 11 anos)</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			Faixa Etária	Quantidade de Homens	Quantidade de Mulheres	Crianças (0 a 11 anos)		
Faixa Etária	Quantidade de Homens	Quantidade de Mulheres						
Crianças (0 a 11 anos)								

Adolescentes (12 a 14 anos)		
Jovens (15 a 29 anos)		
Adultos (30 a 59 anos)		
Idosos (60 anos ou mais)		

26. Especifique no quadro abaixo a quantidade de pessoas que moravam no período em que você estudou no SOME:

Faixa Etária	Quantidade de Homens	Quantidade de Mulheres
Crianças (0 a 11 anos)		
Adolescentes (12 a 14 anos)		
Jovens (15 a 29 anos)		
Adultos (30 a 59 anos)		
Idosos (60 anos ou mais)		

II - Dados sócioeconômicos

27. Qual sua atividade de trabalho no dia-a-dia?
 pesca extrativismo do açaí lavoura
 roça olaria produção de carvão
 caça artesanato criação de pequenos animais
 extrativismo de madeira outro

28. N período em que estudou no SOME você já trabalhava? Qual a atividade desenvolvida?
 pesca extrativismo do açaí lavoura
 roça olaria produção de carvão
 caça artesanato criação de pequenos animais

29. extrativismo de madeira outro

30. Qual sua renda familiar estimada no período em que cursou o SOME?
 Menos de 1 salário mínimo 1 Salário Mínimo
 1 a 2 Salários Mínimos 2 a 3 Salários Mínimos
 Mais de 3 Salários Mínimos

31. Qual sua renda familiar estimada hoje?
 Menos de 1 salário mínimo 1 Salário Mínimo
 1 a 2 Salários Mínimos 2 a 3 Salários Mínimos
 Mais de 3 Salários Mínimos

32. Mais de 3 Salários Mínimos

33. Você é assalariado?
 Não Sim. Qual atividade? _____ Onde? _____

34. Você foi beneficiado por algum projeto produtivo?
 Sim Não. Qual? _____

35. Você está sendo beneficiado por algum projeto produtivo?

() Sim () Não. Qual? _____
36. Sua família já foi beneficiada por algum projeto produtivo? () Sim () Não. Qual? _____
37. Tem projeto financiado por Banco? () Sim () Não. Qual? _____
38. Tinha projeto financiado por Banco no período em que estudou no SOME? () Sim () Não. Qual? _____
39. Qual tipo de moradia? () Madeira () alvenaria () taipa () outro. Qual? _____
40. Qual tipo de moradia no período em que esteve inserido no SOME? () Madeira () alvenaria () taipa () outro. Qual? _____
41. Tipo de piso da casa: () cimento () madeira () outro. Qual? _____
42. Qual a forma de abastecimento de água na casa? () rio/igarapé () poço () microsistema de abastecimento/água () encanada () outro. Qual? _____
43. Qual a forma de abastecimento de água na casa no período em que esteve no SOME? () rio/igarapé () poço () microsistema de abastecimento/água () encanada () outro. Qual? _____
44. Tem banheiro interno na casa? () Sim () Não
45. Tinha banheiro interno na casa quando estava estudando no SOME? () Sim () Não
46. Qual o destino do esgoto caseiro? () fossa () escavação do terreno () rio/igarapé () céu aberto () vala () rede de esgoto () outro. Qual? _____
47. Qual era destino do esgoto caseiro no período em que esteve no SOME? () fossa () escavação do terreno () rio/igarapé () céu aberto () vala () rede de esgoto () outro. Qual? _____
48. Qual o destino do lixo? () queimado () enterrado () jogado no mato () jogado no rio () outro.

Qual? _____

49. Qual era o destino do lixo?
 queimado enterrado jogado no mato jogado no rio outro.

Qual? _____

III –Realidade social:

50. Sua família é acompanhada por Agente Comunitário de Saúde?
 Sim Não

51. E no período em que estava no SOME, havia esse acompanhamento?
 Sim Não

52. Tem criança na sua casa, em idade escolar, fora da Escola?
 Sim Não Quantas? _____ Motivo _____

53. Havia criança na sua casa, em idade escolar, fora da Escola no período em que esteve estudando no SOME?
 Sim Não Quantas? _____ Motivo _____

54. Discentes fora da escola hoje?
 Sim Não

Quantidade/Criança	Quantidade/Jovem	Motivo

55. Tem jovens e adultos não alfabetizados na sua família?
 Sim Não Quantas? _____ Motivo _____

56. Havia jovens e adultos não alfabetizados na sua família no período em que esteve estudando no SOME?
 Sim Não Quantas? _____ Motivo _____

57. Chegou a interromper os estudos? Quais as razões para ter interrompido os estudos?

58. Na comunidade tem alguma forma de organização de jovens?
 Sim Não Qual? _____

IV –Sobre políticas públicas:

59. Quais as ações governamentais são desenvolvidas em apoio a comunidade juabense?

<hr/>
60. É beneficiários de algum projeto governamental? () Sim () Não. Qual? _____
61. Quais as ações desenvolvidas pelo Governo em apoio à produção familiar? _____ _____
62. Há participação da comunidade na definição dessas ações? () Sim () Não. Qual? _____
63. Há participação da comunidade no controle dessas ações? () Sim () Não. Qual? _____
64. Que políticas públicas poderiam ser implementadas em prol da juventude do campo? _____ _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (EGRESSO)

DISCENTES EGRESSOS DO SOME**DIMENSÃO SOCIAL**

- 1) Como era o seu dia-a-dia na comunidade e na relação familiar?
- 2) Como é sua relação com a comunidade e a família?
- 3) Você pretende continuar residindo na comunidade? Porquê?

DIMENSÃO ECONÔMICA

- 4) Quais seus projetos profissionais?
- 5) Quais eram seus projetos profissionais no período em que esteve inserido no SOME?
- 6) Qual sua relação com a profissionalização para o campo?
- 7) As manifestações sociais/culturais incidem na economia juabense? Como?

DIMENSÃO CULTURAL

- 8) Como acontecem as manifestações culturais na Vila de Juaba?
- 9) Como aconteciam as manifestações culturais na Vila de Juaba no período em que esteve no SOME?
- 10) Qual a relação dos jovens nas manifestações culturais?
- 11) Qual era a relação dos jovens nas manifestações culturais quando estava inserido no SOME?

DIMENSÃO RELIGIOSA

- 12) Como era a relação com a religiosidade no período em que estudava no SOME?
- 13) Como se relacionam com a religiosidade na localidade?
- 14) Qual a relação da religião com a organização social da localidade?

DIMENSÃO POLÍTICA

- 15) Você percebe o SOME como uma política de inclusão social?

- 16) Como o SOME tratou o jovem do campo em relação à sua cidadania?
- 17) Quais as políticas públicas que você conhece e entende que favorecem a juventude do campo?
- 18) Como o Estado pode incentivar a melhoria na qualidade de vida do jovem e sua comunidade, para sua permanência no campo?

SOBRE O SOME

- 19) Quando do ingresso no SOME, quais suas expectativas em relação a este Sistema?
- 20) Supriu suas necessidades iniciais?
- 21) Houve mudanças na comunidade com a chegada do SOME? Quais?
- 22) Os discentes foram beneficiados? Quando?
- 23) Você teve dificuldades para cursar o SOME? Quais?
- 24) Em relação a realidade da Vila, como os professores trabalham os conteúdos do SOME?
- 25) Como foi sua experiência com as disciplinas terem sido trabalhadas em módulos?
- 26) O SOME trabalhava articulação com questões relacionadas a sustentabilidade da região?
- 27) No SOME era trabalhada questões relacionadas a cultura do povo juabense? Como?
- 28) Você percebe mudanças em sua vida depois de ter cursado o SOME? Quais?

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
(PROFESSORES)

Roteiro das entrevistas semiestruturadas

PROFESSORES DO SOME

DIMENSÃO SOCIAL

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Qual sua naturalidade?
- 3) Você mora aqui no município?
- 4) Pretende continuar morando em Belém?
- 5) Como foi/é sua experiência com educação do campo?
- 6) Como era o seu dia-a-dia na comunidade de Juaba?
- 7) Como é/era sua relação com a comunidade de Juaba?
- 8) Quais os seus projetos profissionais?
- 9) Quais eram os teus projetos profissionais no período em que começou a trabalhar no SOME?
- 10) Como era/é sua relação com os pais dos alunos e com a comunidade?
- 11) Como acontecia o final de módulo?
- 12) Você percebe o SOME uma política de inclusão social?
- 13) Quanto ao ensino regular ser introduzido na Vila de Juaba. Como você pensa essa implantação?
- 14) Como é a experiência de se trabalhar por módulos?
- 15) Sobre trabalhar o Ensino Médio através de tele aulas, como você pensa essa metodologia?
- 16) Para sua vida pessoa, o que significa o SOME?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO-EGRESSO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Caro(a) egresso (a)

Pelo presente, venho me identificar como aluna do Programa de Pós-graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica-PPEB da Universidade Federal do Pará-UFPA, sob orientação do Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (PPEB/PPGEDUC/UFPA) e solicitar seu consentimento.

No presente momento estamos realizando o levantamento de dados da pesquisa sob o Título “Ensino Médio e saberes sociais: estudo do sistema de organização modular de ensino-SOME no contexto amazônico 1997-2007”. Por esta razão, sua participação é de suma relevância, bem como seu consentimento para que tal atividade seja desenvolvida.

Outrossim, asseguro o sigilo total de suas informações pessoais não sendo citado o nome do (a) entrevistado (a), tendo este momento o único intuito de atender aos propósitos da pesquisa.

Cametá/Juaba/PA, _____/_____/2017

Kariny de Cássia Ramos da Silva
(Mestranda)

Assinatura do (a) entrevistado (a)

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO-DOCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO

Caro(a) Docente (a)

Pelo presente, venho me identificar como aluna do Programa de Pós-graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica-PPEB da Universidade Federal do Pará-UFPA, sob orientação do Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (PPEB/PPGEDUC/UFPA) e solicitar seu consentimento.

No presente momento estamos realizando o levantamento de dados da pesquisa sob o Título “Ensino Médio e saberes sociais: estudo do sistema de organização modular de ensino-SOME no contexto amazônico 1997-2007”. Por esta razão, sua participação é de suma relevância, bem como seu consentimento para que tal atividade seja desenvolvida.

Outrossim, asseguro o sigilo total de suas informações pessoais não sendo citado o nome do (a) entrevistado (a), tendo este momento o único intuito de atender aos propósitos da pesquisa.

Cametá/Juaba/PA, _____/_____/2017

Kariny de Cássia Ramos da Silva
(Mestranda)

Assinatura do (a) entrevistado (a)

