

REFLEXÕES SOBRE O MUNDO DO TRABALHO E SUAS RESSONÂNCIAS NO SISTEMA MODULAR DE ENSINO (SOME) NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA¹

Adelmo Viana Wanzeler²

Universidade Federal do Pará – CUNTINS/Cametá

adelmowanz@gmail.com

Doriedson do Socorro Rodrigues³

Universidade Federal do Pará – CUNTINS/Cametá

doriedson@ufpa.br

Resumo:

O presente trabalho bibliográfico busca analisar o desenvolvimento do Ensino Médio na zona rural do município de Cametá-PA, partindo do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME – da Secretaria Estadual de Educação, investigando suas implicações no contexto a qual faz parte, levando em consideração as Metamorfoses do Mundo do Trabalho, o contexto político, econômico e cultural da sociedade, mediado pelo avanço da ciência e da tecnologia, e quanto isso interfere nas relações de educação e trabalho. Para compreendermos o exposto faz-se necessário remeter-se à concepção de trabalho que vem sendo construída e alterada ao longo da história de acordo com a visão de mundo vigente em cada sociedade. Entende-se que a educação atualmente corresponde a uma visão predominantemente capitalista de produção. A pesquisa mostra o processo histórico da modalidade de ensino- SOME e como o processo político atinge essa etapa da educação básica, a qual passa por constantes processos de mudanças e reformas, por disputas de interesses.

PALAVRAS-CHAVES:

Saberes Sociais, Educação, Juventude.

¹ Artigo resultado de pesquisas e estudos vinculado ao plano de trabalho intitulado “Metamorfoses do mundo do trabalho e processos formativos do ensino médio do sistema modular de ensino do estado do Pará (SOME): a perspectiva do trabalho docente”.

² Discente do Curso de Pedagogia 2016 – extensivo – da UFPA – Campus Universitário do Tocantins/Cametá e membro do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Trabalho e Educação – GEPTE.

³ Dr. em Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC - CAMPUS CAMETÁ/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/ICED/UFPA); Coordenador do Campus Universitário do Tocantins – UFPA/CAMETÁ; e membro do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Trabalho e Educação – GEPTE.

1. Introdução

O Sistema Modular de Organização de Ensino – SOME é um modelo de ensino que desperta interesse de muitos estudiosos da educação, por apresentar uma modalidade que oportuniza aos jovens do campo o acesso aos últimos três anos do segundo grau, sem que para isso saiam de suas localidades para poder estudar. Esse acesso é de suma importância para a educação, pois observamos a democratização do ensino, onde oportuniza-se que muitos jovens almejem um ensino posterior, o ensino superior.

A educação tem um grande significado na transformação dos sujeitos, uma vez que ela é uma ferramenta para desenvolvimento intelectual e humanizado, garantida por direito pela constituição federal. Nesse sentido, é importante destacar que o SOME é uma alternativa de política educacional inclusiva, por atender um público que naturalmente ficaria sem o acesso ao Ensino Médio, pela especificidade geográfica do estado paraense em que muitas vilas e comunidades ribeirinhas são de difíceis acesso, além das condições financeiras das famílias em não poderem enviar seus filhos para estudar nos centros urbanos. Então, o SOME vem dar às comunidades dos interiores uma educação que atenda às suas necessidades, mas que em contrapartida, vem sendo ofertada de maneira precária nas localidades a que atende, pela falta de interesse do governo em melhorias dessas condições, no entanto, não podemos negar a sua importância na educação.

Além disso é importante destacar a influência do mundo do trabalho na dualidade educacional, tendo como base o Sistema de Organização Modular de Ensino, em que prevalece os interesses da classe dominante, deixando o ensino público à margem desses interesses cujo objetivo encontra-se na preparação de mãos de obra barata a serviço do grande capital. Isto posto, para chegarmos a tais constatações, realizou-se a revisão da literatura pertinente a esta pesquisa como etapa significativa para compreensão e fundamentação das análises, visto que, segundo Severino (2007, p. 122-123), “[...] Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores [...] são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”.

A pesquisa bibliográfica teve como finalidade a formação da base teórico-conceitual do objeto da pesquisa. Essa fase foi de extrema importância, pois tem como objetivo fazer com que tenhamos ao nosso alcance um arcabouço de material sobre determinado assunto e que possa servir de referencial nas análises, ajudando-nos no entendimento das categorias “trabalho”, “metamorfozes do mundo do trabalho”, “divisão do trabalho”, “dualidade

educacional”, “concepção de ensino médio, sua função e finalidades” e o “Sistema Modular de Ensino – SOME”, as quais apresentamos-lhe abaixo.

2. Trabalho e suas relações

O contexto político, econômico e cultural da sociedade, mediado pelo avanço da ciência e da tecnologia, interfere nas relações de educação e trabalho. Para compreendermos o exposto faz-se necessário remeter-se à concepção de trabalho que vem sendo construída e alterada ao longo da história de acordo com a visão de mundo vigente em cada sociedade. Atualmente, a visão que predomina é socialmente determinada pelas estruturas capitalistas de produção e pelo correspondente modo de conceber o mundo. Nesse sentido, o trabalho apresenta-se como elemento propulsor da riqueza material, não numa perspectiva inclusiva e humanizadora, mas em função dos interesses que garantem a sobrevivência e a reprodução desse sistema econômico, no que ele tem de mais perverso e alienador, distanciando-se do entendimento da categoria trabalho, para Saviani (1989), que diz:

Entende-se o trabalho como a capacidade que tem o homem de agir sobre a natureza, na sua relação com os outros seres humanos, e de transformá-la para criar um mundo humano, ação que é guiada por objetivos pelos quais as pessoas antecipam mentalmente o que vão fazer. (Saviani, 1989)

Esta definição de trabalho para Saviani, exposta acima, muito se assemelha ao que Marx (1918) diz em seu texto:

[...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a construção das colmeias pelas abelhas atinge tal perfeição que envergonha muitos arquitetos. Mas o que distingue o pior dos arquitetos da melhor das abelhas é que ele projeta mentalmente a construção antes de realizá-la. No final do processo de trabalho obtém-se um resultado que, desde o início, já existia na mente do trabalhador. Pois o homem não transforma apenas o material em que trabalha. Ele realiza no material o projeto que trazia em sua consciência. Isso exige, além do esforço físico dos órgãos que trabalham, uma vontade orientada para um objetivo, vontade que se manifesta pela atenção e controle das operações durante o tempo de trabalho (MARX, 1918).

Quando pensamos sobre o papel do trabalho em seu aspecto individual, verificamos que ele permite ao homem expandir suas energias, desenvolver sua criatividade e realizar suas potencialidades. Ao produzir pelo trabalho, não é apenas o ambiente exterior ao homem que se modifica com a mudança, mas também o interior do próprio ser humano, produzindo, assim, a história da sociedade de sua época, isto é, produzindo sua existência. Ou seja, trabalhando o homem pode modificar o mundo e a si mesmo, produzir cultura e se autoproduzir.

Nesse contexto, o homem, portanto, é capaz de se produzir e se modificar na relação com os demais seres humanos, em um movimento dialético sujeito/objeto. Criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência (LUKÁCS, 1981, apud SILVA JÚNIOR, 2001).

Ao longo da história, com o aparecimento da dominação de uma classe social sobre a outra, o trabalho foi desvirtuado de sua função positiva. Em vez de servir ao progresso de todos passou a ser utilizado para o enriquecimento de alguns. De ato de criação virou rotina de reprodução, em vez de ato de realização, foi transformada em instrumento de alienação, etc. O trabalho alienado produz para satisfazer as necessidades do mercado. Produz, por exemplo, bens de serviços magníficos para os ricos, enquanto mantém o trabalhador na miséria. Produz palácios, construções estilosas e grandiosas, enquanto o trabalhador mora em barracos. Com isso, o trabalho alienado costuma ser marcado pela rotinização, pelo desprazer, pelo embrutecimento e pela exploração do trabalhador, conforme Marx (1975), em seu texto nos faz perceber:

Primeiramente, o trabalho alienado se apresenta como algo externo ao trabalhador, algo que não faz parte de sua personalidade. Assim, o trabalhador não se realiza em seu trabalho, mas nega-se a si mesmo. Permanece no local de trabalho com uma sensação de sofrimento em vez de bem-estar, com um sentimento de bloqueio de suas energias físicas e mentais que provocam cansaço físico e depressão. Nessa situação, o trabalhador só sente feliz em seus dias de folga enquanto no trabalho permanece aborrecido. Seu trabalho não é voluntário, mas imposto e forçado (MARX, 1975).

As mudanças introduzidas no mundo do trabalho, impostas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, fizeram com que as antigas formas de produção e organização tayloristas-fordistas deixassem de ser dominantes. Surgiu, em substituição ao modelo anterior, um novo paradigma, com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho – o toyotismo – onde a linha de montagem é substituída por células de produção, com equipes de trabalho, com a qualidade e o trabalho controlados pelo próprio grupo, que assim realiza um autocontrole. Nesta nova organização do trabalho, o universo é invadido por novos procedimentos de gerenciamento da produção, onde a qualidade e a competitividade passam a ser as novas palavras de ordem e, conseqüentemente, um novo perfil de trabalhador é exigido – o trabalhador flexível, aquele que deve saber realizar qualquer tarefa, em qualquer situação, neste sentido,

deste novo trabalhador, o sistema produtivo requer algumas características e capacidades intelectuais que merecem ser lembradas: capacidade de comunicar-se corretamente, com domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além do domínio da língua nacional, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; autonomia intelectual, capaz de resolver problemas práticos gerados pelas novas tecnologias e ciências; autonomia moral, enfrentando novas situações

eticamente e, principalmente, capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais complexa e honrosa de construção do próprio trabalhador, do homem e da sociedade (KUENZER, 2000).

O desenvolvimento das forças produtivas muda o conteúdo do trabalho e suas formas de organização, que os tornam obsoletos cada vez mais rápido, há a extinção de postos de trabalho antigos e a criação de novas ocupações formais e não formais. Para as ocupações antigas que permanecem, são agregados novos saberes, exigindo o desenvolvimento de novas habilidades por parte do trabalhador, trazendo novas demandas para a educação dos trabalhadores, o que no modo de produção capitalista responde às necessidades decorrentes da valorização do capital. 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 de base eletromecânica, que implicavam a ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho.

Sabemos que a dualidade educacional é reflexo da divisão social e técnica do trabalho, o que é próprio das sociedades capitalistas, mas, também, precisamos acreditar na sua superação gradativa, pois pensamos que temos condições de construir uma educação que contribua para a transformação de tais estruturas. Nesse sentido, compreende-se que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção.

A educação, enquanto bem público, deve estar atenta para os desafios da realidade e estudá-los. Uma escola, como lócus de conhecimento, socialização e cultura, não só possui função social como se localiza num espaço local determinado, comprometida com o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo no exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBEN 9.394/96, art. 2), manifesta e legítima sua identidade social com base no reconhecimento da sociedade.

Sendo assim, é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque, a partir da produção de todos, se

produz e se transforma a existência humana. E, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade.

Na sociedade globalizada, o conhecimento tornou-se ainda mais estratégico para o desenvolvimento dos sujeitos, das sociedades e das comunidades. A incorporação da ciência e da tecnologia nos processos produtivos requer um novo perfil de cidadão e, conseqüentemente, uma nova educação. Kuenzer destaca que esta sociedade atravessada pela base microeletrônica:

passou a demandar o desenvolvimento das competências cognitivas complexas, particularmente no que se refere às competências comunicativas, ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, ao trato transdisciplinar, à capacidade de tomar decisões e à capacidade para transferir aprendizagens anteriores em situações novas (KUENZER, 2000).

Portanto, nada mais conseqüente que a necessidade de construir um processo educacional socialmente pertinente e politicamente flexível, considerando os processos em curso na região e no mundo.

3. Ensino Médio Regular: diretrizes e finalidades

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece que a educação deve compreender os processos formativos que se iniciam na vida familiar, na convivência humana e se desenvolvem no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1). O Ensino Médio – última etapa da educação básica – tem por finalidade, entre outras, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (§2º, art. 35).

Esta última etapa da educação básica, com duração mínima de três anos, passa por constantes processos de mudança e reformas, disputas de interesses. Um exemplo recente que se pode dá é a Lei Nº 13.415/17, que altera as Leis nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/43, e o Decreto-Lei nº 236/67; revoga a Lei nº 11.161/05; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A tramitação

desta Lei até sua aprovação e posterior a sua aprovação, provocou discussões que vão desde os espaços acadêmicos até as mídias sociais.

Anterior à Reforma do Ensino Médio, o acesso ao ensino médio na forma regular, segundo Krawczyk (2014), permanece:

[...] com suas quatro ou cinco horas-aula por dia, tendo sofrido poucas alterações. Não têm sido priorizadas políticas públicas para essa modalidade, ainda que represente a maioria das instituições públicas de ensino médio. Recentemente, em muitos estados, essas escolas começaram a aderir ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), depois que foram introduzidas mudanças neste Programa que flexibilizam as exigências com relação à jornada escolar diária e ao número de professores com jornada completa na escola. [...] Em contrapartida, vários projetos de instituições empresariais (através de suas fundações e/ou institutos) estão sendo implementados, ainda que num número limitado de unidades escolares, e não exclusivamente no ensino médio regular (KRAWCZYK, 2014, p. 26).

Porém, após a Lei Nº 13.415/17 de autoria da Presidência da República, a estrutura do ensino médio é alterada, ampliando progressivamente a carga horária mínima anual de oitocentas horas prevista no inciso I do *caput*, para mil e quatrocentos horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (§ 1º, Art. 24). Outra mudança advinda da Lei Nº 13.415/17 é a exigência do ensino da língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio e a restrição da obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio, ficando a critério das instituições de ensino da oferta ou não das mesmas.

Outra determinação imposta pela nova Lei do ensino médio, é a do ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Chama a nossa atenção esse parágrafo do artigo 35, pois sabe-se que muitas das empresas, aliadas do governo, possuem em suas linhas de produção máquinas e equipamentos importados de países estrangeiros, onde o idioma oficial utilizado é o inglês, logo, esses equipamentos possuem sua descrição no seu idioma de origem, desta forma para que os trabalhadores possam operá-los, necessitam saber ao menos lê as instruções de uso. Então lhes é oferecido uma solução para que o indivíduo, ao sair do ensino médio, esteja apto ao trabalho produtivo, mantendo a divisão social do trabalho, conseqüentemente, a divisão de classes.

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo

se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação dos órfãos, os desamparados, para o trabalho.

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Assim a escola, fruto da prática fragmentada, passa a expressar e a reproduzir esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Assim é que a dualidade estrutural se manifestava inequivocamente nos modos de organização da produção, em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho. À velha escola humanista tradicional correspondia a necessidade socialmente determinada de formar os grupos dirigentes, que não exerciam funções instrumentais. Já no âmbito das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho capitalista no século XX, desenvolveu-se uma rede de escolas de formação profissional em diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, com a finalidade de atender às funções instrumentais inerentes às atividades práticas que decorriam da crescente diferenciação dos ramos profissionais.

A escola é sem dúvida um espaço de contradição, onde se confrontam os interesses das classes populares e os interesses das classes dominantes, sendo assim, esta instituição tem papel fundamental como espaço de luta, para rever concepções e paradigmas e ainda como possibilidade de organizar-se individual e coletivamente para resolver a contradição colocada pelo capitalismo:

A escola aparece como a única alternativa dos trabalhadores para a apropriação dos instrumentos básicos da ciência e dos princípios metodológicos socialmente construídos, apesar de todas as limitações. E tem sido esta escola que os trabalhadores tem reivindicado para si e para seus filhos: local de acesso ao saber social, a partir do que compreenderão melhor seu mundo, sua prática, sua situação de classe e melhorarão suas condições de vida. (KUENZER, 2000, p. 33).

Reconhecer que as transformações no mundo do trabalho exigem, mais do que conhecimentos e habilidades demandados por ocupações específicas, conhecimentos básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e nas relações sociais contemporâneas, implica constatar a importância que assumem as formas sistematizadas e continuadas de educação escolar.

Trabalhar com a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação

humana nas dimensões social, política e produtiva, implica reconhecer que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício destas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhes são próprias, elaborando a escola sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais.

O trabalho pode ser considerado como princípio educativo para Saviani (1989) em três sentidos diversos, mas articulados e integrados entre si. Em primeiro lugar, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido na história, o modo de ser da educação na sua totalidade (conjunto). Em segundo lugar, quando coloca exigências próprias que o processo educativo deve preencher em vista da participação efetiva dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo e, em terceiro lugar, o trabalho é princípio educativo na medida que determinar a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2).

3.1 Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME: contexto histórico

O Ensino Médio estruturalmente lida com potencialidades e disponibilização de diferentes formas de organização tais como: médio normal, médio regular, médio integrado, médio modular, entre outros, e é deste último que iremos tratar neste referido relatório parcial.

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) é uma das formas de oferta do ensino médio no Estado do Pará que de acordo com o documento da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), “[...] surgiu em 1980 e configura-se como uma estratégia para levar o Ensino Médio para localidades de acesso difícil ou com dificuldades estruturais por conta da localização [...]”. O documento ainda aborda que o objetivo do SOME é “[...] 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). A regulamentação desta política ocorreu somente no mês de abril de 2014, quando foi sancionada a Lei Estadual nº. 7.806, que dispõe sobre sua regulamentação e funcionamento.

Além disso, de acordo com o documento da SEDUC/PA, o processo de ensino-aprendizagem do SOME deve ser desenvolvido por meio de:

[...] quatro blocos de disciplinas ministradas ao longo do ano letivo, obedecendo a um esquema de revezamento composto por quatro equipes de professores, sendo que, cada bloco de disciplinas corresponde a um módulo. Os módulos precisam ser trabalhados em 50 dias letivos por ano, obedecendo aos 200 dias letivos determinados conforme a LDB 9.394/96. (PARÁ, 2009, p. 19).

Portanto, é dessa forma que o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME está estruturado no município de Cametá-PA, atendendo as exigências da Lei nº 7.806/14, com isso assiste 21 localidades, conforme a Tabela 1:

Tabela 1: Localidades de oferta do Sistema Modular de Ensino – SOME no município de Cametá

LOCALIDADE DE FUNCIONAMENTO DO SOME - 2 URE	
CIRCUITO ESCOLA SEDE	LOCALIDADE
Circuito 01 Cametá E.E.E.M. Professora Osvaldina Muniz	Ovídio
	Biribatuba
	Joroca Grande
	Mupi
Circuito 02 Cametá E.E.E.M. Professora Osvaldina Muniz	Parurú de Baixo
	Maú
	Parurú do Meio
	Mariteua
Circuito 03 Cametá E.E.E.M. Professora Osvaldina Muniz	Porto Grande
	Juaba
	Vila do Carmo
	São Benedito
Circuito 04 Cametá E.E.E.M. Professora Osvaldina Muniz	Belos Prazeres
	Cuxipiari
	Bom Jardim
	Cacoal
Circuito 05 Cametá E.E.E.M. Professora Osvaldina Muniz	Itanduba
	Furtados
	Juba
	Jurubatuba
	Mutuacá

Fonte: 2ª URE Cametá

Conforme a tabela 1, percebe-se que o município de Cametá, no estado do Pará, assume o compromisso de oferta do SOME, garantindo assim aos estudantes, moradores da zona rural, o direito ao ensino médio, isto é, o direito a educação e seu local de convívio familiar, preservando suas características socioeconômicas e culturais. É neste sentido que o lócus que definimos para a realização desta empreitada é o município de Cametá-PA que segundo o IBGE (2010), pertence à mesorregião do nordeste paraense e à microrregião Cametá, apresentando uma área correspondente a 3 081,367 km². Limita-se ao norte com o município de Limoeiro do Ajuru, ao sul, com o de Mocajuba, a leste, com o de Igarapé-Miri e a oeste, com o de Oeiras do Pará. Ainda segundo o (IBGE, 2010), o município cametaense apresenta uma população de 120.896 habitantes, dos quais 52.838 encontram-se na zona urbana e 68.058 na zona rural. Trata-se de um município com contingente rural maior do que o urbano. O espaço de funcionamento do SOME nas comunidades rurais do estado é, via de regra, constituído de salas de escolas municipais que são cedidas para o funcionamento das turmas modulares, nos horários em que estão ociosas, sendo denominadas “Escolas Polo”. Contudo, inexistente uma equipe gestora específica do Some nas localidades de funcionamento. Assim, embora os alunos estudem em sua comunidade, são vinculados a uma “Escola Sede”, situada na cidade e responsável pelo atendimento das demandas pedagógico administrativas em conjunto com as Unidades Regionais de Educação, o que configura uma outra problemática, uma vez que o quadro funcional é geralmente reduzido e tem sobre si um grande acúmulo de demandas. Em Cametá, a escola sede do SOME é a escola Osvaldina Muniz, a responsável pelo SOME no município, juntamente com a 2ª Unidade Regional de Ensino-URE.

Tendo isso em consideração é que nos lançamos ao esforço de analisar esse processo formativo sob a ótica dos docentes, mas sem abrir mão de uma compreensão mais panorâmica do contexto situacional do sistema modular e sem descuidar das condições históricas sob as quais vem se forjando sua construção. Com efeito, é preciso considerar a relevância inegável do modelo somista no campo educacional paraense nas últimas quatro décadas, mas também as históricas adversidades enfrentadas para a elevação da referida política a um patamar mais sistematizado, que possa firmá-la, de fato, enquanto política de estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Institui as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50ª ed., rev. e atual. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez Editora; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em:
<<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/csv.php?lang=&idtema=1&codmun=150210>>.

KRAWCZYK, Nora. **Educação e Sociedade**. Empresários dão as cartas na escola pública. Campinas. Vol. 35, n. 126. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000. v. 1. 248 p.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: FUTURO, Salto Para O. **ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**: Boletim 7 maio/junho 2006. Rio de Janeiro: Mec/seed/tv Escola Salto Para O Futuro, 2006. Cap. 5. p. 51-68.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Trad. Edgar Malagodi. Coleção os pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultura, 1918.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PARÁ. Secretária de Estado e Educação. *O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública*. ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; PORTO, Adriana Maria Nazaré de Souza; TEODORO, Elinilze Guedes; Belém: SEDUC, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atualizada. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR, J. R. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **A cidadania negada**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TELECURSO MUNDIAR: Apresentação -Disponível em:
<http://www.frm.org.br/acoes/telecurso-mundiar/>.