



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

AFONSO WELLITON DE SOUSA NASCIMENTO

**POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO, FORMAÇÃO E PRÁTICA SOCIAL: O CASO DO
MUNICÍPIO DE ABAETETUBA - PA**

FORTALEZA

2015

AFONSO WELLITON DE SOUSA NASCIMENTO

POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO, FORMAÇÃO E PRÁTICA SOCIAL: O
CASO DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA - PA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como parte do requisito para obtenção do Título de Doutor. Área de concentração - Políticas Educacionais do Ensino Médio.

Orientador: Prof. PhD José Ribamar Furtado de Sousa

FORTALEZA

2015

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

N193p Nascimento, Afonso Welliton de Sousa.

Política de ensino médio, formação e prática social: o caso do município de Abaetetuba - PA / Afonso Welliton de Sousa Nascimento. - 2015.

289f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Políticas Educacionais do Ensino Médio.

Orientador: Prof. Dr. José Ribamar Furtado de Sousa.

1. Ensino médio – Abaetetuba (PA). 2. Educação e Estado - Abaetetuba (PA). I. Título.

CDD 23. ed. 373.2098115

AFONSO WELLITON DE SOUSA NASCIMENTO

POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO, FORMAÇÃO E PRÁTICA SOCIAL: O
CASO DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA - PA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como parte do requisito para obtenção do Título de Doutor. Área de concentração: Políticas Educacionais do Ensino Médio.

Aprovado em: ____ / ____ / _____

Banca Examinadora

Prof. PhD. José Ribamar Furtado de Souza – (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC.

Prof^ª. Dr^ª. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof^ª. Dr^ª. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira– UNILAB

Prof. PhD. Enéias de Araújo Arrais Neto
Universidade Federal do Ceará – UFC.

Prof^ª. Dr^ª. Kátia Regina Rodrigues Lima
Universidade Federal do Ceará – UFC.

A Edinéa, Esther, João Arthur, Odilha e aos meus pais pelo convívio, pela vida e no encontro da experiência e do conhecimento adquirido com o tempo.

AGRADECIMENTOS

Como Cristão, à Trindade Santa e a Maria, de quem sou devoto, pelos momentos de concentração e inspiração no desenvolvimento do conteúdo da Tese.

A Edinéa Bandeira, esposa companheira, que nos momentos decisivos sempre esteve comigo, refletindo, revisando e auxiliando na produção do texto.

Aos meus Pais, Geraldo e Lourdes Nascimento, que, mesmo distantes, sempre rezaram e sonharam com esse momento de realização da tese.

Aos meus irmãos Raimundo Willian, Luis Willer e Geraldo Nascimento, por acreditarem que esse momento seria possível.

Ao meu Orientador, Prof. PhD José Ribamar Furtado de Sousa, pelas críticas, compreensões e atitude ética no caminho da orientação.

Aos meus professores e professoras da UFC, em especial às professoras Eliane Dayse e Sônia Pereira, cujo convívio foi pleno de aprendizagens.

À amiga e coorientadora nos primeiros momentos de elaboração da tese, Jacqueline Serra Freire, pelo apoio e contribuição na definição das questões norteadoras.

À amiga de trabalho Mara Rita Duarte, que me ajudou e encaminhou meu projeto de aprovação ao programa de Doutorado.

Ao amigo e professor da Escola pesquisada, Nélio Nahum, pelo apoio e compromisso nos momentos de aplicação dos instrumentos da pesquisa.

Aos bolsistas do PIBID, Sebastião, Edilma e Elenice, que me ajudaram na transcrição e participaram efetivamente dos momentos de aplicação dos instrumentos de pesquisa. A Renata que tão cedo partiu.

À Lilian, amiga disponível, que participou da revisão do texto.

Às amigas professoras do Grupo de pesquisa, Lina e Eliana, pelas atividades do grupo em minha ausência e apoio às atividades da tese.

Aos amigos de caminhada no Ceará, Domênico, Jeová, Socorro e Dona Raimunda, que conviveram comigo no meu tempo de Fortaleza-CE.

À Escola Benvinda de Araújo Pontes e seus professores, gestores e alunos que dispuseram do seu tempo para participar das atividades de pesquisa da tese.

Ao Campus de Abaetetuba e aos amigos professores.

RESUMO

O objeto de estudo desta tese são as políticas educativas do Ensino Médio no Estado do Pará e seu papel na formação de educandos e na prática social de egressos, estudadas em uma escola pública da Amazônia Paraense, no Município de Abaetetuba, no período de 2007 a 2012, tendo em vista compreender os reflexos das mesmas nas expectativas das dinâmicas educacionais locais. O universo da pesquisa é de uma escola que recebe alunos dos bairros periféricos da cidade e provenientes do campo: estradas e ilhas. Na escolha do universo pesquisado, a opção por aquelas turmas do 3º ano do Ensino Médio, com discentes de idades diferenciadas e turnos diferentes decorre do fato de ensinar a compreensão sobre o universo juvenil e adulto que adentra o espaço escolar, assim como a diversidade de faixa etária envolvida e ouvida no processo de organização da formação e da prática social dessa escola. A pesquisa desenvolveu-se com esse problema: qual o papel das políticas de Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado Paraense na formação de alunos e na prática social de egressos? De outro modo, a formação dos educandos e a prática social dos egressos refletem as implicações das políticas educacionais do Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado do Pará no Município de Abaetetuba? E no direcionamento para a sua resposta, apresentou-se como objetivo geral analisar o papel das políticas educativas de Ensino Médio desenvolvidas pelo Governo Paraense, no período de 2007 a 2012, na formação de alunos e na prática social de estudantes egressos, a partir de seu projeto formativo, mediante um estudo na escola estadual de Ensino Médio, situada no Município de Abaetetuba-Pará, com vistas a contribuir para a melhoria dessas políticas. A fundamentação teórica da tese foi sustentada por autores da área de Política sobre o papel do Estado, Política educacional do Ensino Médio, e de autores que discutem a prática social com vínculo com a formação escolar, além de autores locais que refletem sobre a diversidade na Amazônia. O procedimento metodológico seguiu a abordagem da pesquisa qualitativa, com delineamento em um estudo de caso, subsidiado pelas técnicas de entrevista semiestruturada e grupo focal. Em decorrência, os relatos das pessoas pesquisadas – 14 educandos, 12 egressos, 1 gestor de escola, 2 coordenadores de escola e 3 gestores – configurados pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) destacaram questões relativas à Formação Escolar, a Prática Social e ao reflexo das políticas educacionais. Assim, a investigação constatou o reflexo negativo da política educacional na formação traduzida pela fragilidade dos conteúdos ministrados, em especial para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho local, além da quase inexistência de uma formação que reflita uma prática social regional, configurando a resignação dos participantes da pesquisa com os reflexos da determinação sistêmica na escola. Demonstra, entretanto, a contradição do Ensino Médio como esse tempo de passagem necessário e essencial para a apreensão do conhecimento e de formação para vida. Destaca o sentido da resistência refletida na ênfase de uma formação cidadã que conduz a aprendizagem dos alunos e dos egressos em volta de uma formação com habilidades voltada para uma prática social.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação. Prática Social.

ABSTRACT

Was established as this thesis object of study of high school educational policies in the State of Pará and its role in training students and graduates in social practice, studied in a public school in Pará Amazon in the town of Abaetetuba, from 2007-2012. In order to understand the consequences thereof in the local dynamic educational expectations. The research universe is a school that welcomes students of the suburbs of the city and from the field: roads and islands. In choosing the universe surveyed, the option for those classes of the 3rd year of high school, with students of different ages and different shifts; due to the fact create opportunities for understanding on youth and adult universe that enters the school environment, as well as the diversity of age involved and heard in the process of organizing training and social practice of this school. The research was developed from the problem: What is the role of high school policies developed by Pará State in the training of students and graduates in social practice? Otherwise, the training of students and the social practice of graduates reflect the implications of high school educational policies developed by the State of Pará in the town of Abaetetuba? And in the direction for your answer, if presented as a general objective to analyze the role of High School education policies developed by the government of Pará, from 2007 to 2012, training of students and the social practice of students graduating from their educational project, through a study in the state school High School, located in the town of Abaetetuba, Pará, in order to contribute to the improvement of these policies. The theoretical basis of the thesis was supported by authors of the policy area on the state's role, Educational School Policy, and authors who discuss social practice with ties to the school education, and local authors who reflect on the diversity in Amazon. The methodological procedure followed the qualitative research approach to design in a case study, subsidized by semi-structured interview techniques and focus groups. As a result, the reports of those surveyed - 14 students, 12 graduates, one school manager, school coordinators 2 and 3 managers - configured by content analysis (Bardin, 2011) highlighted issues relating to School Education, Social Practice and the reflection of educational policies. Thus, the research pointed out is the realization of the negative reflection of the educational policy in shaping translated by the fragility of the contents, especially for the continuation of studies and the world of local labor. In addition, the virtual absence of training that reflects a regional social practice. Setting the resignation of research subjects with the effects of the systemic determination at school. However, it demonstrates the contradiction in high school as this time of passage necessary and essential for the acquisition of knowledge and training for life. Highlighting the sense of the strength reflected in the emphasis of a civic education which leads the learning process of students and graduates around training with skills focused on a social practice.

Keywords: Educational Policy Formation. Social practice

LISTA DE SIGLAS

ADCT	- Ato das Disposições Transitórias
CEB	- Câmara de Educação Básica
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	- Conselho Nacional de Educação
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio.
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	- Instituto Nacional de Reforma Agrária
LDBN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PEE	- Plano Estadual de Educação
PPA	- Plano Plurianual de Governo
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PTP	- Planejamento Territorial Participativo
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PEM	- Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PIB	- Produto Interno Bruto
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Institucional
SEDUC	- Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará
SOME	- Sistema de Organização Modular de Ensino
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URES	- Unidades Regionais de Ensino

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Organização das Pré-Categorias Temáticas por Aproximação: Gestores Professores das Escolas	48
Quadro 2	– Organização das Pré-Categorias Temáticas por Aproximação: Alunos e Egressos das Escolas	51
Quadro 3	– Organização das Pré-Categorias Temáticas por Aproximação: Gestores do Sistema	53
Quadro 4	– Organização das Pré-Categorias Temáticas por Aproximação e Associação dos Elementos Temáticos por Informantes.	56
Quadro 5	– Organização das Pré-Categorias Temáticas por Aproximação e Associação dos Elementos Temáticos por Informantes – Resumo	62
Quadro 6	– Organização das Categorias Conceituais e Categorias Temáticas por Aproximação e Associação dos Elementos Temáticos por Sujeitos.	66
Quadro 7	– Pará: taxas do Ideb- Ensino Médio: 2005 a 2013	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Brasil: Evolução das Matrículas do Ensino Médio – 2004/2012	106
Tabela 2 – Pará: Matrículas do Ensino Médio - 2006 a 2012	107
Tabela 3 – Estatísticas Educacionais do Estado do Pará – 2000 - 2004	125
Tabela 4 – Abaetetuba: Números de Escola, Matrículas e Docentes no Ensino Médio	166
Tabela 5 – Abaetetuba: Número de Matrículas no Ensino Médio na Escola A	167

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO E INVESTIGAÇÃO	33
2.1	Quadro de Referência	33
2.2	Técnicas ou Delineamento de Pesquisa	36
2.3	Universo e Sujeitos Educacionais da Pesquisa	38
2.4	Instrumentos Metodológicos de Pesquisa	40
2.4.1	<i>Entrevista semiestruturada</i>	41
2.4.2	<i>Grupo Focal</i>	42
2.5	Análise dos Dados	43
2.5.1	<i>Descrição Metodológica e Análise dos Dados</i>	44
3	SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO	68
3.1	O Contexto do Estado e as Políticas Educacionais	68
3.1.1	<i>Do Contexto do Estado Nacional à Visão sobre as Políticas Educacionais do Ensino Médio</i>	80
3.2	Ensino Médio no Contexto da Política Educacional Brasileira	84
3.2.1	<i>A Dualidade Sistêmica da Origem no Estado Nacional aos Governos Militares</i>	84
3.2.2	<i>A Dualidade Estrutural nas Políticas Educacionais dos Governos Democráticos</i>	87
4	POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA PARAENSE	103
4.1	O Estado como Elaborador e Executor da Política do Ensino Médio: Organização do Sistema, Legislação e Dualidade Sistêmica	104
4.1.1	<i>O Contexto: da Política Educacional à Dualidade Sistêmica</i>	108
4.2	Da Organização à Expansão do Ensino Médio no Interior	144
5	FORMAÇÃO ESCOLAR, POLÍTICA EDUCACIONAL, PRÁTICA SOCIAL E O CONTEXTO REGIONAL	158
5.1	O contexto Social na Região e da Escola	159
5.2	Da Política Educacional do Ensino Médio aos Reflexos na Formação na Escola	174
5.3	Formação Escolar Regional e a Prática Social	224
6	POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO, FORMAÇÃO E PRÁTICA SOCIAL: ELEMENTOS CONCLUSIVOS	262
	REFERÊNCIAS	277
	APÊNDICE A – PERFIL DOS EGRESSOS	283
	APÊNDICE B - ANÁLISE PARA CATEGORIZAR ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTORES E COORDENADORES DAS ESCOLAS – UNIDADE I	284

1 INTRODUÇÃO

Constituem-se como objeto de estudo desta tese as políticas educativas do Ensino Médio no Estado do Pará e seu papel na formação de educandos e na prática social de egressos, estudadas em uma escola pública da Amazônia Paraense, no Município de Abaetetuba, no período de 2007 a 2012, tendo em vista compreender como estas refletem nas expectativas das dinâmicas educacionais locais.

Falar de Ensino Médio na Amazônia paraense significa penetrar uma realidade complexa, derivada de múltiplos fatores, entre os quais citamos a sociobiodiversidade característica da região, a extensão territorial do Estado, bem como, a histórica desigualdade regional que tem imperado no Brasil e reflete substancialmente no agravamento dos resultados nos indicadores do Norte e Nordeste do País, com destaque para os indicadores educacionais do Estado do Pará. Este aparece em penúltimo do ranking nacional do Ensino Médio, com o índice de 2,9, segundo dados do INEP de 2013.

A expansão do Ensino Fundamental no País e no Estado Pará, que o torna quase universalizado no acesso, ainda não foi capaz de superar a desigualdade educacional elevada entre as regiões e segmentos populacionais urbanos e rurais, étnicos e de gênero. A precariedade do ensino ainda é uma realidade, a distorção série-idade, condições físicas e materiais problemáticas e a falta de políticas que garantam a permanência com sucesso são elementos que evidenciam tal realidade nos municípios da Amazônia paraense.

Isto nos leva a problematizar o papel das políticas educacionais do Ensino desenvolvidas pelo Estado Paraense na formação de alunos e na prática social de egressos, tendo em vista compreender como estas refletem nas dinâmicas sociais locais do Município estudado.

Antes de apresentar, no entanto, nossa motivação e meu envolvimento com essa temática, situamos o lugar de onde falamos. Somos professor do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba, cidade que fica a 110 km da capital, Belém, e possui uma população de 141.100 habitantes, conforme dados do Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É uma cidade-polo que envolve os

Municípios de Acará, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju e Tailândia, atingindo um universo populacional de aproximadamente 350.000 habitantes.¹

A elaboração desta tese tem por base um conjunto de reflexões que surgiram durante nossa trajetória de vida, tanto na formação acadêmica quanto na participação no trabalho com os movimentos sociais de educadores e trabalhadores do campo e da cidade. Na verdade, a origem dessa temática retoma o debate desenvolvido no Estado do Pará desde os anos oitenta do século passado, quando do nosso envolvimento nos movimentos estudantil, de Igreja, grupo de estudo e pesquisa, quando questionávamos sobre a necessidade de pensar sociologicamente a Amazônia e, por conseguinte, a educação nesse espaço.

Efetivamente, a ideia de compreender o papel das políticas de Ensino Médio nos municípios na Amazônia paraense tem origem na primeira atividade docente - que foi em uma escola de Ensino Médio (2º grau) em uma vila do Município de Igarapé-Açu, no Pará: a Vila de São Luís. Naquela ocasião surgiram questionamentos acerca da formação desenvolvida, sobretudo se correspondia às necessidades educacionais das pessoas que residiam no local.

Hoje, como professor universitário no Município de Abaetetuba, o interesse em estudar o tema aumentou. A diversidade sociocultural e econômica do Município chama a atenção, pois se percebem, por um lado, rio, florestas e populações tradicionais e a agricultura familiar² e, por outro, o contínuo de penetração do capital, com os complexos industriais de mineração e a chegada definitiva da agroindústria, com o avanço do cultivo do dendê para a produção do etanol.

Tais aspectos influenciam, tanto no papel da educação, quanto na resistência e sobrevivência da agricultura familiar e no enfrentamento dos movimentos sociais do campo a essa realidade, exigindo da academia e do processo de educação formal respostas efetivas para a garantia de formação contínua de cidadania dos que vivenciam tais realidades.

Outro elemento que dá relevância ao estudo é a necessidade da incursão teórico-metodológica nas temáticas propostas, com o objetivo de esclarecer as categorias conceituais

1 Portal do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), 2012.

2 Retomam o entendimento de agricultura familiar e populações tradicionais trabalhado por Jean Hebete (2004), que entende esses conceitos como característicos da região Amazônica, composta por pequenos produtores agrícolas e definidos como lavradores, ribeirinhos, quilombolas, dentre outros. Ver HEBETE, Jean. Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Belém: EDUFPA, 2004.

e analíticas desse campo temático, uma vez que ainda não foram produzidas pesquisas acadêmicas suficientes que desvelem o papel da política de Ensino Médio na formação de discentes, da prática social dos egressos nos municípios paraenses neste período. Segundo consulta no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal Capes), no período entre 2007 e 2012, apenas 20 produções de teses e dissertações tiveram como norte o estudo do Ensino Médio nos municípios amazônicos, estas em temas diversos, sem enfatizarem a formação, a prática social e o reflexo das políticas educacionais nas escolas estruturadas em municípios fora dos grandes centros e/ou capitais dos Estados amazônicos.

Assim, cabe definir esse universo a ser estudado, ou seja, olhar a realidade amazônica desde um lugar que pouco se estudou, mas que expressa o ambiente das populações que nela habita. Trata-se, então, de pensar a educação desde o Município de Abaetetuba, que embora tenha uma dinâmica urbana e receba certa influência de grandes projetos industriais, perfaz em sua constituição uma forte presença de atividades tradicionais tanto na formação cultural de sua população – ribeirinhos, quilombolas e agricultores familiares – quanto na manutenção de atividades econômicas marcadamente desenvolvidas pelo extrativismo, a pesca, o artesanato e a agricultura familiar. Numa dinâmica caracteristicamente complexa, marcada pela influência do papel do Estado e do mercado nas cidades amazônicas, na linguagem de Castro (2009), demonstra uma complexa diferença na sua formação que nos leva a compreendê-las como realidades diferentes em sua origem, tanto definidas pelas atividades socioeconômicas e culturais de suas raízes históricas, quanto das relações sociais postas em sua trajetória de formação.

Desse modo, se justifica estudar o Ensino Médio na Amazônia Paraense, mais precisamente em Abaetetuba, com o desafio de realizar uma pesquisa em uma escola pública de Ensino Médio, em que, além de nos levar a repensar os saberes e as experiências de jovens (alunos e egressos), professores, gestor, coordenadores escolares; significa, muito mais do que a busca de respostas, a possibilidade de elaborar um referencial que se configure como um caminho a ser trilhado na formação de políticas voltadas a formação média, tendo como pressuposto o diálogo entre as pessoas envolvidas no processo educativo na região.

Embora os municípios paraenses constituam estrutura formal no Estado, trazem em si dinâmicas constitutivas que representam não só valores e costumes tradicionais das populações que neles habitam, como possuem injunções locais que dão características próprias às formas de ação política e de poder dos diversos agentes sociais que os compõem.

Essa reflexão torna-se relevante porque ela muda o enfoque de se pensar os conceitos de política educacional, formação e prática social, pois os situa em um *locus* de agentes que representam as instâncias institucionais dos governos – e tratam do papel que a educação e/ou escola ocupam nesse espaço.

Assim, pensar a educação e/ou as instâncias institucionais no Município é compreender que, além das políticas públicas que simbolizam os investimentos econômicos, de saber e de infraestrutura, elas determinam poder de agentes sociais que representam políticas ou a hegemonia de grupos ou frações de classes sociais locais. Ou seja, um secretário de educação, um coordenador regional de ensino, bem como um diretor, professores, alunos e egressos significam tanto representação política como indicam resoluções de demandas sociais a serem solucionadas pelo Estado.

Tal percepção torna, assim, o papel da escola nesse *locus* como elemento fomentador tanto de possibilidade de ascensão social, respondendo ao anseio individual por elevação de conhecimento e perspectiva profissional, como também inclui a mentalidade de incorporar em seu conteúdo de formação a dinâmica do trabalho e da cultura local.

O Município então, como esse lugar de encontro, de política e de formação de cidadania, torna-se o referencial para que seja possível compreender a especificidade da dinâmica social da Amazônia paraense. É expressão do urbano e do rural, do sujeito da cidade e do campo, de homens e mulheres que fundam sua existência e perfazem um processo de vida e política.

Na verdade, as questões que norteiam este trabalho apontam para os seguintes questionamentos: a formação e a prática social ainda se inserem em uma perspectiva propedêutica e urbana, desvinculada da dinâmica social local? As experiências voltadas às escolas que recebem os alunos dessa dinâmica urbana e rural cumprem um processo formativo que reflita sua cultura e necessidades de sobrevivência? O mundo do trabalho e da cultura local seriam elementos efetivos de reflexão das atividades educacionais da educação básica, mais especificamente no Ensino Médio?

Portanto, cabendo a seguinte indagação do problema de pesquisa: *Qual o papel das políticas de Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado Paraense na formação de alunos e na prática social de egressos?* De outro modo, a formação dos educandos e a prática social dos

egressos refletem as implicações das políticas educacionais do Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado do Pará no município de Abaetetuba?

Assim, esta tese propõe a desvelar qual a ideia de educação que se incorpora nas diretrizes e orientações das políticas educacionais propostas pelo Estado Paraense voltadas ao Ensino Médio no Município. Partimos da hipótese de que falta uma sincronia entre as políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado Paraense no Ensino Médio, com a formação dos alunos e a prática social dos egressos.

No desenvolvimento da sociedade moderna, o capitalismo passou inúmeras transformações, desde a sua fase manufatureira até a atual, especialmente no que se refere à divisão técnica do trabalho, à utilização sistemática da ciência e da tecnologia no aparelho de produção e na organização e controle do trabalho, que de forma direta influenciaram o campo educativo e as definições das políticas educacionais no Brasil e, por conseguinte, no Estado do Pará.

Essas transformações na organização do mundo capitalista determinaram a separação entre prática e teoria, execução e concepção, ação e pensamento, o que, de algum modo, e absorvido gradativamente pelo sistema de formação formal. São aspectos que precisam de atenção nas redefinições das políticas públicas educacionais inseridas na realidade amazônica, principalmente no Ensino Médio de seus municípios.

Assim, compreender o papel das políticas educacionais do Estado Pará voltadas para o Ensino Médio na formação de discentes e na prática social de egressos significa ir à busca de uma interpretação que tenha como referência uma perspectiva de mesoabordagem do fenômeno educativo, em que, além das dinâmicas locais que se constituem em tecido de realização de tais políticas, há uma conjuntura global que se funda no papel do Estado Nacional e de suas ações como fomentador e realizador de políticas voltadas ao desenvolvimento econômico, social e político, que irão refletir decisivamente na educação na Amazônia paraense.

O período que tomamos como referência para investigar se inicia em 2007 e segue até 2012, intervalo em que se observa a confluência de mudanças introduzidas tanto no Estado Nacional como supostamente na dinâmica regional do Governo paraense. A conjuntura deste momento encontra-se envolta em um contexto socioeducacional marcado por continuidades das transformações no processo de reestruturação do capital e da globalização econômica em

curso no Brasil desde a década de 90 do século imediatamente passado, que se traduz no novo papel da ciência e da tecnologia, bem como das modificações traduzidas pela informatização e pela microeletrônica no universo da economia e do mundo do trabalho produtivo.

Assim, as reformas educacionais que estarão em curso irão refletir em seus princípios e diretrizes o contexto sociopolítico e cultural trazido pelas transformações citadas. Além disso, o ambiente que marcou o fim do regime militar³ e o período de redemocratização exigia mudanças no quadro educacional da Educação Básica, em especial na redefinição da identidade do papel do Ensino Médio no processo de formação social.

É um ambiente em si contraditório: de um lado, as conquistas sociais traduzidas na Constituição Nacional de 1988 com garantias legais de direitos sociais, em particular no trabalho e nas definições das gratuidades educacionais; e, de outro, um ambiente de reforma envolta de uma reestruturação do capital que irá incidir profundamente na economia e no papel do Estado e de suas políticas públicas e sociais.

Tais mudanças se refletiam nas políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, na necessidade premente da redefinição de seu papel social posto em crise pelas sucessivas reformas efetivadas no governo militar pela Lei 5.692/71, com sua concepção de profissionalização compulsória, bem como na redefinição no final do período ditatorial, como a implementação da Lei 7.044/82, que restabelecia a dualidade original do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante.

A conjuntura social de meados dos anos noventa do século XX, entretanto, aponta para o desencanto das expectativas pós Constituição, de avanço do processo de redemocratização e de participação social, pois o contexto global se modifica ao longo do processo de acúmulo do capital, traduzido pelo modelo taylorista-fordista⁴ de produção e no papel do Estado como regulador e fomentador da economia, e entram em crise, causando no contexto interno do País um profundo retrocesso nas perspectivas de progresso das conquistas sociais.

3 Regime estabelecido no Brasil a partir de 1964 que se configurou pelo fim da ordem política e democrática do País.

4 Expressão que identifica o processo de racionalização científica no mundo do trabalho industrial no início do século passado. Seus principais protagonistas forma Frederic Taylor e Henry Ford. E que também identifica a influência formativa na teoria do capital humano. Ver FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 1995.

O que se põe em questão é a inserção do Brasil nos ditames da economia global e das novas exigências do papel da educação no processo de reestruturação produtiva. Insere-se, portanto, em uma concepção de Estado minimalista⁵, que se sustentava em ajustes fiscais com cortes sucessivos nas políticas sociais, processo de privatização industrial e reduções permanentes dos direitos universais conquistados.

Na educação, o caráter efetivo da teoria do capital humano de *input* e *output*, posto no modelo anterior, é substituído agora por outros princípios formativos, colocados a partir do caráter flexível do mundo da produção e apontados por agências multilaterais que regulam não só a economia, mas também as perspectivas do novo desenho formativo da educação, centrado na lógica da flexibilização e no desenvolvimento das competências cognitivas e culturais, segundo Frigotto, (1995, p.145)

Esse ambiente de complexidade econômico-política do momento e a exigência de uma nova identidade do Ensino Médio irão se constituir na tônica das reformas a serem postas em prática nas políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado Nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 - será elaborada neste contexto. Ela foi resultado dessa correlação de forças que se debatiam na sociedade brasileira nesse instante histórico: de um lado, as lutas sociais por conquistas efetivas e, de outro, da nova dinâmica do processo de reestruturação produtiva interposta pelo Estado.

Em si, as políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio desse período estarão muito mais vinculadas à corporificação estrutural marcada pelas reformas globais em curso. Elas seriam fruto do conjunto de conferências e seminários intercontinentais apontadas pela UNESCO para os novos desafios da educação para o novo milênio, principalmente da Conferência Mundial para Educação, a Ciência e a Cultura, realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia), reproduzida durante os anos de 1993 a 1996 no relatório de Jacques Delors, que, por via do diagnóstico das necessidades da educação para o novo tempo assinalou um conjunto de desafios a serem seguidos (NASCIMENTO, 2007). Essa perspectiva norteará as políticas a serem implementadas pelo Plano Decenal e se fortalecerá posteriormente nos princípios e diretrizes do Ensino Médio.

5 Expressão que segundo Frigotto (1995), identifica o caráter do modelo neoliberal implementado na economia e na gestão do Estado em âmbito global a partir dos anos oitenta do século passado.

A Lei trará consigo um hibridismo próprio do momento, não significará no Ensino Médio um rompimento efetivo com a dualidade estrutural posta em prática na história do sistema educacional brasileiro, mas trará em suas letras avanços que apontaram caminhos para sua identidade.

Destarte, se por um lado, a Lei de Diretrizes da Educação introduz o caminho da identidade do Ensino Médio, por outro, pela própria incongruência estrutural do momento, possibilitará interpretações que irão se coadunar às injunções econômicas, políticas e sociais que se refletirão definitivamente nas políticas públicas educacionais que serão desenvolvidas.

Na verdade, essa perspectiva já se demonstrava como forma de operacionalização da Lei de Diretrizes e Bases quando foi criado o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, e a Portaria 646, de 14 de maio de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto, que tiveram como função principal a redefinição do Ensino Médio, separando mais uma vez a formação escolar da formação profissional.

A educação profissional como um segmento distinto da educação escolar média seria composta de três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. O currículo desses cursos deveria adaptar-se às necessidades e especificidades do mercado de trabalho atendendo, desse modo, às demandas dos setores produtivos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que no conjunto das dinâmicas conjunturais que apontavam para mudança do papel do Ensino Médio traduzido pelas correlações de forças que se estabeleceram desde o fim da ditadura militar, o que logrou foi a permanência, mesmo em marcos supostamente diferentes, de um tecnicismo econômico e social voltado para as demandas do novo processo de acumulação do capital em curso no Brasil; permanecendo, portanto, o caráter discriminatório e hierárquico do Ensino Médio, distante de uma dinâmica que se previa do mundo do trabalho e de práticas sociais cidadãs dos jovens populares que ingressam no Ensino Médio público, com direitos efetivos à formação geral e à oportunidade da empregabilidade com uma formação também profissional.

Completando o fio condutor desse raciocínio, o que se irá constatar efetivamente na condução da política educacional dos oito anos de governo Fernando Henrique, a despeito de toda reformulação do Ensino Médio, é o caráter supletivo e redistributivo do papel do Estado, dando ênfase ao Ensino Fundamental e à sua universalização. A regulamentação do artigo 9º da LDB, pelo Ato das Disposições Transitórias – ADCT – em seu artigo 60 – apesar de toda

crítica pela não ampliação dos recursos para a educação – além de redefinir o papel da União e de seus entes federados estabelece a destinação de 50% das verbas educacionais para o Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo.

Na verdade, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – constituiu-se não somente no centro da política educacional, como redefiniu em essência o caminho a ser seguido pelos entes federados e os diversos níveis de ensino. Além de a União diminuir seus gastos com o Ensino Superior, os demais níveis estarão sob o encargo dos estados e municípios, conferindo ao Estado Nacional efetivamente uma função supletiva, redistributiva e de supervisão do sistema de ensino; no caso específico do Ensino Médio, passa a ser de responsabilidade dos Estados, fato que será determinante no desenvolvimento da política educacional do Ensino Médio no Estado Pará, principalmente na ação do Estado de 2003 a 2006.

Compreender, entretanto, o papel das políticas educacionais do Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado paraense no período que nos propomos estudar a partir de 2007 significa que, além dessa conjuntura econômica, social e educacional acima exposta, que influencia efetivamente nas políticas do Ensino no Estado do Pará, esse período estava, nos marcos da gestão do Estado Nacional, com os destinos nas mãos do presidente Lula, e não representou em essência transformação nos padrões da política econômica. Há, nas análises dos intelectuais de Economia e Ciências Políticas, um momento controverso no papel das políticas do governo em questão. Para diversos autores, permaneceria nos limites dos princípios neoliberais – Oliveira (2010), Coutinho (2008). Para outros, estaria em curso um processo de retomada de uma nova fase neodesenvolvimentista – Pochmann(2011).

Quando, porém, se vai à análise das políticas sociais do governo Lula, a agenda se altera, trazendo para o Estado um papel mais próximo das demandas sociais e um redirecionamento dos investimentos em educação.

Segundo Savana Melo (2011), mesmo que se possa afirmar que tenha havido continuidades no desenvolvimento das políticas educacionais entre os dois governos, centrados, principalmente, nos ditames das agências internacionais de fomento, há, inegavelmente, segundo ele, diferenças importantes na implementação das diversas políticas educacionais. Enquanto no governo anterior se primava por uma política impositiva, o governo Lula se estabelecia por políticas de adesão, com menor resistência às suas iniciativas.

Do mesmo modo, há diferenças significativas no que se refere ao financiamento da Educação Básica, postas principalmente na reestruturação do fundo de financiamento, o FUNDEF, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Assim, no caminho da elaboração da política educacional, o Governo procura estabelecer outro enfoque nos princípios e diretrizes que norteariam a sua ação. Essa perspectiva encontra-se definida no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em cujo conteúdo fica evidente a necessidade de revisão das políticas educacionais voltadas para a Educação Básica.

Segundo o texto do documento, há necessidade premente de se superar o caráter dualista da formação e o olhar sobre a educação como instrumento de política fiscal e fragmentária⁶ tendo como ênfase a superação de uma mentalidade gerencial e mercadológica que preponderou durante o desenvolvimento das políticas educacionais do governo anterior,

Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão fragmentada partiu de princípios generalistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal. (BRASIL - MEC, 2010, p. 7)

Assim, as ações traduzidas nas políticas educacionais voltadas para a Educação Básica teriam um conjunto de decretos e leis que buscariam em seu conteúdo dar uma nova concepção aos princípios e fundamentos da Educação Nacional. Ainda, o PDE daria esse enfoque norteador da Educação nos anos subsequentes e assim firmaria os pilares balizadores das políticas educacionais no Brasil,

Como se vê, o PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. (MEC, 2010 p.11)

6 Forma como os autores que analisaram a economia durante a gestão do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso a definiram como de caráter neoliberal, centrada principalmente no ajuste financeiro e fiscal (FRIGOTTO,1995)

Quando se retomam tais reflexões direcionadas ao Ensino Médio e ao Ensino Profissionalizante, o enfoque, embora não supere por si mesmo o sentido da dualidade estrutural entre formação propedêutica e profissional, reabre a possibilidade da unidade entre o caráter geral da formação e o universo do mundo do trabalho.

No âmbito da legislação, o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, e a Portaria 646, do Ministério da Educação e do Desporto, de 14 de maio de 1997, são rediscutidos e revogados com a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho 2004, pelo então presidente Lula. Nele busca-se superar a dualidade introduzida no decreto anterior, apontando acima de tudo a integração entre conhecimento e prática, saber e domínio tecnológico e, portanto, busca a superação da dualidade entre formação propedêutica e formação profissional, dando ênfase ao Ensino Médio Integrado.

Segundo Gaudêncio Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o documento é resultado da correlação de forças que se estabeleceram no âmbito interno do governo, de posições progressistas e conservadoras que se colocaram em disputa desde os embates da Constituição de 1988 e da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Essa reflexão é o substrato do entendimento da política educacional do governo Lula voltado ao Ensino Médio. Retomam-se os princípios e as diretrizes apontadas na LDB, nos artigos 35 e 36, na perspectiva de superação estrutural da dualidade histórica entre pensamento e ação, conhecimento e mundo do trabalho, buscando na mentalidade da integração firmar o tripé efetivo da ciência, da cultura e do mundo do trabalho.

Essa realidade é expressa numa certa preocupação com a reestruturação e expansão do Ensino Médio por iniciativas da esfera federal. O Governo, compreendendo a importância estratégica do Ensino Médio para a Educação brasileira, instituiu um Grupo de Trabalho (GT) Interministerial⁷ – Portaria 1189, de 05 de dezembro de 2007, e Portaria 386 de 25 de março de 2008 –, objetivando

(...) estabelecer uma política de médio e longo prazo para consolidar, no ponto de vista quantitativo e qualitativo, o ensino médio no Brasil por meio:

- de uma reestruturação do modelo pedagógico desta etapa da educação básica que colabore na superação do dualismo entre o ensino propedêutico e profissional;
- da expansão da oferta de matrículas da rede de escolas médias federais para um patamar entre 10% das matrículas totais desta etapa da educação básica.

7 Coordenado pelo Ministério da Educação e Ministério Extraordinário de Assuntos Estratégicos.

Essa perspectiva expressa no documento será o norte do desenvolvimento das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio. Outra ação é dar ao Ensino Médio o caráter de obrigatoriedade e universalização progressiva e gratuita por meio da Lei 12.061/2009, buscando, assim, o resgate dos direitos efetivos das pessoas no acesso a esse nível de ensino.

Quando se caminha no entendimento dos princípios e finalidades da formação, o documento estabelece como elemento definidor da identidade desse nível de ensino o caráter unitário, circunscrevendo em seus princípios e objetivos a possibilidade formativa capaz de atender as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos envolvidos com tal formação. O que se busca, além da formação, é a integração entre o sentido do conhecimento e o mundo trabalho.

Portanto, ainda na expressão do documento, trata-se de um modelo com identidade unitária que visa, por meio de uma ação contextualizada, a articular uma dimensão de conhecimento científico e tecnológico, capaz de articular o trabalho, a ciência e a cultura na perspectiva humana. Para tanto, constitui-se como proposta o Ensino Médio Integrado.

Nesse caminho, o conceito de integração estaria circunscrito em uma dimensão filosófica que resgataria o caráter de emancipação humana centrado no conceito da omnilateralidade do princípio marxiano do trabalho, pressupondo outros dois sentidos: primeiro na perspectiva do sentido de totalidade, compreendendo o fenômeno educativo em suas múltiplas determinações; o segundo no sentido da integração do político, em que se manifesta também em uma formação profissional tecnológica.

Conclui-se que a perspectiva que se aponta na política educacional deste momento reflete as correlações de forças que se estruturam na dinâmica sistêmica. Há elementos que se inserem nas possibilidades progressistas de ações, contudo, entre o sentido prescrito da política educacional e a constituição da prática educativa existem elementos mediadores de ordem econômica, política e social que podem favorecer ou não tal consecução do projeto, principalmente estabelecendo o sentido autônomo e de práticas sociais efetivamente cidadãs.

São estes dois contextos nacionais que, em nossa concepção, irão servir de substratos para o entendimento da implementação das políticas de educação voltadas ao Ensino Médio nos anos de análise que nos propomos estudar na Amazônia paraense a partir de 2007.

O centro do plano de desenvolvimento, do primeiro período em estudo, que vai de 2003 a 2006 no Estado do Pará, encontra-se nas injunções políticas, econômicas e sociais circunscritas do debate nacional descrito como neoliberal, isto é, de reestruturação do papel do Estado e de uma profunda reforma fiscal, estabelecidos nos marcos das políticas econômicas e sociais do governo Fernando Henrique Cardoso.

A concepção em voga na realidade regional pautava-se na reestruturação produtiva e na criação de infraestrutura de estabelecimento de uma dinâmica econômica modernizadora de enxugamento fiscal na administração do Estado paraense. No âmbito da gestão, observou-se a reestruturação administrativa potencializando serviços essenciais em cogestão com o setor privado e, ao mesmo tempo, o caráter de descentralização, passando para os municípios as responsabilidades de alguns setores essenciais de bens e serviços – fatos refletidos na privatização da energia elétrica e dos serviços de saúde com cogestão de empresas, organizações não governamentais e outros entes.

Na educação, com o FUNDEF estabeleceu-se a linha de condução da política educacional nos diversos níveis e modalidades de ensino. O Governo do Estado, com a aprovação da Lei 6.044/97, estimulou as prefeituras municipais a assumirem a responsabilidade pelas matrículas do Ensino Fundamental, o que possibilitaria aumento de receitas municipais pelas transferências de recursos federais e estaduais, tendo em vista a lógica do Fundo de vincular os valores dos recursos ao número de alunos matriculados.

Neste sentido, o Plano Plurianual (2004 /2007) do Governo paraense no período focalizado aponta em seus princípios e diretrizes para o desenvolvimento de duas perspectivas essenciais na implementação das ações: a parceria do Estado com a iniciativa privada e a municipalização de políticas sociais como referência central do projeto de desenvolvimento socioeconômico do Estado, demonstrado na Lei nº 6.607 de 23/12/2003 que versa sobre o PPA de 2004 a 2007. Segundo o Plano,

As Diretrizes de Governo que serviram de base estratégica para o PPA 2004 – 2007 foram estabelecidas no sentido de dar continuidade às grandes transformações iniciadas no Governo anterior, incorporando novas demandas sociais e fortalecendo o pacto firmado nos últimos oito anos em que o Estado e a iniciativa privada procuraram articular suas ações em prol do interesse público. (PARÁ, 2004 p.1).

E acrescenta, em seguida,

Neste sentido, a estratégia central do Governo é de dar continuidade à construção do novo Pará, a partir do interior, onde cada região, cada município, constitui uma

realidade peculiar. Essa modelagem requer uma estruturação de um processo de desenvolvimento, cuja unidade se constituirá a partir da diversidade das partes, requerendo ações diferenciadas em cada espaço considerado. Portanto, as políticas públicas devem estar cada vez mais voltadas para o fortalecimento de espaços sub-regionais, ou seja, das municipalidades, e dos consórcios municipais. (PARÁ, 2004 p.1).

Da mesma forma, será esta a compreensão de reordenamento nas ações do governo do Estado paraense que irá se refletir nas políticas educacionais. Quatro direções darão a tônica do desenvolvimento educacional: a primeira, no processo intensivo da municipalização do Ensino Fundamental potencializado com a implementação dos recursos do FUNDEF; a segunda, tendo sob forte influência a primeira, com as transferências de responsabilidades do ensino fundamental para os municípios; a terceira, com o Estado assumindo o compromisso quase exclusivo com o Ensino Médio; e a quarta, na implementação no processo de formação profissionalizante desvinculadas do sistema educacional ou mesmo da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC – que seriam as Escolas de Trabalho e Produção.

Quando se retoma a análise das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, os pressupostos que as fundamentam encontram-se estabelecidos na justificativa da política educacional nacional no que se chamou Novo Ensino Médio⁸. O cerne da reflexão pressupunha as dinâmicas globais trazidas pelas transformações em curso na economia e no âmbito do conhecimento científico e tecnológico, bem como da necessidade de expansão do número de vagas com o crescimento da população juvenil e da universalização do Ensino Fundamental.

Na verdade, o norte dessa política é o Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PEM, definido pelo Governo paraense desde 1999. Orientava-se enfim, pela necessidade de superação do caráter da profissionalização compulsória definida da Lei 5.692/71 e para uma reorientação do papel do Ensino Médio junto às novas dinâmicas contemporâneas, e ainda das definições do mesmo nas injunções das realidades locais e regionais.

Isto exigiria do Governo do Estado, mas principalmente de sua política voltada para Educação, uma redefinição e reestruturação sistêmica para atender aos novos desafios expressos pelas demandas postas ao atendimento da população em pronto atendimento a esse nível de ensino. É este sentido que expressa o documento quando afirma à Secretaria de

8 Novo Ensino Médio era o nome do programa governamental que definia as diretrizes e princípios que norteava a política de Ensino Médio durante o período do governo de Fernando Henrique Cardoso; e que determinou as políticas de Ensino Médio no Estado do Pará (PEM,1999).

Estado de Educação – SEDUC no PEM de 1999 a urgente necessidade de reconstruir a sua missão, e definindo dentre outras, referente a outros níveis de ensino, as seguintes tarefas voltadas ao Ensino Médio:

- c) Execução de ações relativas à reforma do Ensino Médio, à ampliação e a melhoria da rede de escolas do Ensino Médio, o que inclui, necessariamente, investimentos em prédios, equipamentos, formação e capacitação de pessoal;
- d) Extinção da Educação Profissional na rede estadual, nos moldes em que foi implantada (através da Lei nº 5692/71). Quanto a este ponto, especificamente, a partir de 1996 o curso de magistério já vem passando por mudanças que se anteciparam à nova LDB. Quanto aos alunos matriculados nos mesmos, conforme dispositivos legais cabem à SEDUC garantir a terminalidade dos cursos iniciados por esses alunos, processo que deverá estar sendo concluído à medida que se implanta o novo sistema de Educação Profissional;
- e) Conceber e implantar o novo sistema de Educação Profissional, de conformidade com novos dispositivos legais, articulando-o ao mercado, às necessidades socioeconômicas da economia paraense e da sociedade moderna, e compatibilizando-o com as políticas em curso pelos demais setores do governo do Estado e dos Governos Municipais, bem como com as entidades representativas do segmento comunitário (clubes de serviços, sindicatos de categorias profissionais e patronais, etc.).
- f) Reorganização interna dos setores da SEDUC que respondem pelas ações ligadas ao Ensino Médio (execução) e ao Ensino Fundamental (com ações diferenciadas para os municípios com o Ensino Fundamental já municipalizado). Isto implica na reestruturação do Departamento de Ensino Médio, das Unidades Regionais de Educação e das unidades gestoras das escolas (pequenas, médias, grandes e muito grandes – categoria nova a ser criada).
- g) Reorganização, concurso público, implantação do novo plano de cargos e salários (possibilitando, dentre outras coisas a interiorização de pessoal) e capacitação do quadro de pessoal vinculado ao Ensino Médio. (sic) (SECUC, 1999 p.4)

Por outro lado, quando se vai ao Plano Estadual de Educação (1999 a 2003) deste período, embora não se demonstre tão-somente essa perspectiva, o caráter quase exclusivo do Ensino Médio e a implantação das Escolas de Trabalho e Produção ficam nas entrelinhas como o elemento central do compromisso do Governo do Estado com a Educação média, porém mantendo a dualidade na formação entre Ensino Médio e Ensino Profissionalizante.

Assim, está escrito mais diretamente no Plano (1999/2003), tanto na ordem das diretrizes como nos objetivos do Ensino Médio:

Art.10 - Implantar cursos profissionalizantes buscando cumprir com o direcionamento da Lei 9.394/96 – LDB e Decreto 2208/97 – MEC, Res. MEC/CNE-CEB Nº 4 de 08/12/99 e Res. MEC/CNE-CEB nº 01 de 29/01/2001 oportunizando o acesso ao mundo do trabalho com qualidade, e também para atender as demandas específicas dos municípios, em conformidade com as vocações econômicas regionais, evitando a oferta de cursos que saturem o mercado numa mesma área;

Art.11 - Ampliar em 05 anos as oportunidades de estudo para moradores das comunidades rurais, implantando este nível de ensino em todos os municípios; (SEDUC, 1999 p 10).

Quanto ao Ensino Profissionalizante mais efetivamente se estabelece a relação com o aspecto do desenvolvimento econômico do Plano. Tanto nas diretrizes, quanto nos objetivos fica demonstrado esse perfil

Parece que é essa característica de separação entre o Ensino Médio propedêutico e uma formação com caráter profissional com ênfase nas competências industriais e do mercado que será o enfoque central da política educacional neste primeiro período a ser estudado no Estado do Pará. O Plano Estadual de Educação (1999 a 2003) até aponta para certa aproximação do Ensino Médio com o Ensino Profissional e a respeitabilidade às vocações regionais, contudo, na prática, a separação dos dois sistemas, um ligado à Secretaria de Gestão Estratégica – escolas de trabalho e produção – e o outro ligado ao sistema público formal de ensino – Ensino Médio – à Secretaria de Estado de Educação – SEDUC marcaria a ênfase no mercado e na dualidade sistêmica da formação.

Neste sentido, justifica-se tomar como referência para análise as políticas educacionais do Governo paraense desenvolvidas neste período, tomando como universo analítico as políticas voltadas para o Ensino Médio.

Essas reflexões nos direcionam à compreensão do ambiente socioeconômico e político que envolve as mudanças que dão suporte às políticas de desenvolvimento do Estado, bem como da educação.

Essa mentalidade de organização e gestão do Estado e do entendimento das políticas educacionais também será refletida na dinâmica educacional do período seguinte, a partir de 2007. De certo modo, a ordem em essência não diferenciaria. A pauta também era definida pela agenda mais global posta pelo Governo federal.

Justifica-se esse período de estudo por constituir-se de reformas do Estado Nacional que irão refletir peremptoriamente na educação; tanto em âmbito global, como em âmbito local, gestões pressupostamente diferentes no desenvolver do papel do governo do Estado e

na definição dos princípios norteadores da educação que em tese determinariam objetivamente o papel do Ensino Médio no Brasil e na Amazônia Paraense.⁹

Sabemos que nos dias atuais há uma constante e intensa exigência do mercado de trabalho e da vida produtiva no sentido de que todos os cidadãos tenham “pleno” domínio sobre as novas tecnologias e de saberes socialmente construídos e acumulados pela humanidade, para atender às exigências do mercado produtivo capitalista (FRIGOTTO, 2007). Portanto, é preciso que reconheçamos que tais exigências quanto ao domínio técnico para a vida social e produtiva resultam de uma investida própria das mudanças estruturais ocorridas no mercado de trabalho e se manifestam mais claramente no campo da educação formal.

Neste sentido, seria o contexto mais global definido pelas ações do governo Lula, que daria o norte do desenvolvimento das políticas educacionais na Amazônia paraense no segundo período no qual nos propomos também estudar. No âmbito do discurso oficial do Governo do Estado do Pará, a linguagem é de superação de uma gestão centralizada voltada aos ditames do mercado e de parâmetros exclusivos de uma política econômica que deveria ser superada. O caminho a ser trilhado buscaria partir de uma nova dinâmica de planejamento, que incorporaria processos da gestão democrática e de participação da população na definição das demandas a serem assumidas pelo Governo do Estado nos dois biênios de sua administração.

Este enfoque encontrar-se-á nas definições das políticas públicas e nas ações do governo colocadas no PPA de 2008 a 2011, deliberadas como prioridades a serem assumidas.

Essas ações e metas foram compostas nas atividades desenvolvidas pelo Planejamento Territorial Participativo – PTP, que buscava a partir de assembleias envolvendo os diversos setores sociais e as diversas regiões do Estado pensadas como território, definir demandas e prioridades nas políticas sociais a serem desenvolvidas pelo Estado paraense. Assim então, se compunha o plano no preâmbulo norteador das estratégias de ação:

9 Embora o objetivo não seja estabelecer comparações, mas compreender as influências das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio no Estado do Pará, o período que nos propomos estudar marca tanto em âmbito local quanto em âmbito nacional o embate político das gestões de governo influenciadas pelos projetos políticos do PSDB e do PT. De 2003 a 2006 a gestão do governador Simão Jatene, afinada aos princípios norteadores da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso; e de 2007 a 2010, gestado pelo governo do PT da governadora Ana Júlia, sob a influência do Governo Lula, propostas que presumidamente possuiriam enfoques diferentes.

Neste contexto, o Plano Plurianual 2008-2011 foi fundamentado em um modelo inovador de planejamento e gestão, inaugurando uma nova fase no planejamento governamental com a construção e a gestão do Plano a partir de um amplo debate, buscando a implantação de um novo padrão de relação entre Estado e sociedade, marcada pela transparência, solidariedade e corresponsabilidade, consubstanciada no controle social.

A sociedade passa, então, a ser o agente de mudança para o desenvolvimento, com uma visão territorial/local de suas demandas sociais, garantido seu espaço neste novo Governo. (PARÁ, 2007 p.2).

Este aspecto torna-se ainda contundente quando estabelecem as ações na criação e desenvolvimento do Planejamento Territorial Participativo como instrumento de referência desse caráter democrático da gestão, buscando as diversas dinâmicas e demandas provenientes da real necessidade das populações envolvidas.

Quando se retorna aos aspectos educacionais, embora o norte da reflexão caminhe na construção fundada nestes parâmetros apontados pela gestão democrática, isto não significa dizer que, objetivamente, se logrou avanços significativos na incorporação das demandas sociais locais. No âmbito da gestão, constitui-se de forma conturbada; durante os quatro anos de gestão, modificou-se o gestor em torno de cinco vezes, o que não simbolizava um processo permanente de continuidade das ações desenvolvida por parte de cada um deles.

Algumas ações buscaram efetivamente dar outra dinâmica ao processo educacional que se coadunava com a mentalidade descrita nas ações de planejamento e gestão do Governo. Teve início um conjunto de seminários, fóruns, reuniões, com o intuito de reformular a legislação de ensino; diversas publicações foram encaminhadas às escolas, organismos e representações da sociedade civil com a intenção de redefinir uma nova política voltada para a Educação Básica.

Do mesmo modo, construíram-se as conferências de Educação, tanto municipais, regionais e a estadual para elaboração do Plano Estadual de Educação, aprovado no final do Governo – Lei 7.441, de julho 2010.

No Ensino Médio buscava superar a dualidade sistêmica traduzida nos governos anteriores. Por via Secretaria de Estado de Educação – SEDUC – reincorporaram-se as Escolas de Trabalho e Produção ao sistema formal de ensino, da mesma forma que se buscou, por via das diversas publicações, estabelecer novos marcos ao Ensino Médio, tendo como influência os parâmetros definidos pelo Governo federal tanto nas balizas do Decreto 5.154/2004, quanto da Resolução 04/2010, que reformula as diretrizes curriculares da

Educação Básica, em que ambos redefiniriam o caráter identitário do Ensino Médio, resgatado no conceito da integração e formação geral e mundo do trabalho.

Se por um lado, porém, no âmbito institucional, o Governo apontou avanços nas legislações e nos procedimentos, por outro, nos parece que por falta de uma maior organização interna e de um processo de intervenção sistêmica efetiva, aparentemente as ações acabaram por constituírem-se de maneira isolada, sem que se efetivassem como políticas públicas.

Quando se retorna ao caráter regional do sistema público de ensino, voltado aos municípios fincados nas dinâmicas amazônicas, não se vislumbrou no âmbito organizacional uma descentralização efetiva que fosse capaz de gerar nas Unidades Regionais de Ensino – URES – processos descentralizados que possibilitassem construções diferenciadas e experiências próprias, ou ainda que refletissem as dinâmicas das injunções sociais e da cultura local. As carências infraestruturais permanecem, a universalização ainda não se constituiu e a formação está distante de uma prática social cidadã que reflita a cidadania e o mundo do trabalho local.

Ante o exposto, fazem-se os seguintes questionamentos: em que medida as políticas educativas do Ensino Médio no Estado Pará refletem na formação dos educandos e prática social dos egressos no município? O que orientou a dinâmica de formação do Ensino Médio no período que nos propomos estudar, de 2007 a 2012?

A imagem que ainda se vislumbra, pois, é que no Ensino Médio a formação na escola e as práticas das pessoas que foram formada ainda se inserem numa realidade de cunho propedêutico e urbano frágil, sem um vínculo efetivo com espaço social local; as realidades da formação nas escolas dos municípios que recebem os alunos dessa dinâmica rural e urbana convivem com um processo formativo distante de sua cultura e necessidades de sobrevivência; e o mundo do trabalho e da cultura local está longe das atividades educacionais propostas ao Ensino Médio.

Este estudo se concentra no seguinte objetivo: Analisar o papel das políticas educativas de Ensino Médio desenvolvidas pelo Governo Paraense, no período de 2007 a 2012, na formação de alunos e na prática social de estudantes egressos, com origem no projeto formativo, mediante um estudo na escola estadual de Ensino Médio, situada no Município de Abaetetuba-Pará, com vistas a contribuir para a melhoria dessas políticas.

Especificamente, esse objetivo será perseguido com suporte nas seguintes medidas: conhecer as políticas educacionais nacional e estadual e suas determinações para o Ensino Médio na Amazônia paraense; estudar o projeto político-pedagógico da escola estadual, relacionando seus instrumentos de operacionalização com a política do Ensino Médio do Estado Paraense; e identificar o papel das Políticas de Ensino Médio no Pará, desde da formação de aluno e da prática social dos egressos, ouvindo-os. E de como refletem na realidade educacional do município estudado.

Assim, esta tese está composta das seguintes partes: Capítulo 1, constando a introdução, com uma reflexão sobre nosso objeto de estudo vinculada ao nosso envolvimento com a temática e ainda as questões norteadoras e a definição do problema, da justificativa do trabalho, na qual fazem uma descrição da necessidade do estudo e sua relevância política, social e acadêmico-científica; contextualização da problemática de pesquisa aliada a uma breve reflexão da literatura na área; dos objetivos gerais e específicos. E dos capítulos seguintes, que descrevo a seguir.

O Capítulo 2 trata da metodologia, com a qual se encontra o caminho a ser trilhado rumo ao alcance dos objetivos traçados.

O Capítulo 3, intitulado **Política Educacional do Ensino Médio**, discorre sobre o debate teórico que envolve as questões de governo e do Ensino Médio nacional. Incluem-se também os elementos teórico-práticos que compõem o caráter da formação e as transformações no mundo do trabalho que impactam de forma decisiva nas formulações das políticas educacionais. Faz referência aos aspectos políticos, sociais e econômicos que estão envolvidos nas proposições das reformas, expressos principalmente nas análises de documentos oficiais, decretos, leis, pareceres, que dão sentido à execução das políticas educacionais e do papel do Estado e/ou dos governos como elaborador e executor das referidas políticas. Esse procedimento estará envolvido com os elementos teóricos que desvelam concepções e sentidos que estão subjacentes nas entrelinhas dessas ações postas em práticas através das políticas governamentais.

O módulo 4, intitulado **Política Educacional do Ensino Médio na Amazônia Paraense**, discute como as políticas educacionais globais se incorporam às injunções locais e como estas se constituem em políticas locais e desenvolvem-se com todo aparato de governo, como elaborador, executor das políticas do Ensino Médio, envoltas com as dinâmicas políticas e sociais locais que abrangem a realidade educacional.

Discutindo o caráter racional do papel do Estado paraense, onde, além de seu aspecto de elaborador ele é alvo de anuências das injunções locais, isto é, com o próprio executor também econômico da política educacional. Nele, a influência partidária, o usufruto dos recursos e o peso dos agentes sociais envolvidos determinam suas ações políticas. Isso traz consequências essenciais para o desenvolvimento educacional não só nas escolhas dos gestores como nas descentralizações e organização do sistema, sendo determinante inclusive nos destinos curriculares e nas alocações de pessoal e da própria ação escolar.

Discutimos também como a ação de Governo estabelece a execução da política, principalmente na legislação e na execução de programas que visem a dar corpo às políticas voltadas ao Ensino Médio. Em essência, questionamos qual o sentido teórico-prático do desenvolvimento da política educacional estabelecida pelo Estado paraense voltada ao Ensino Médio.

O Capítulo 4, ainda, investiga o sentido da expansão do Ensino Médio estabelecida no Pará, desde a intencionalidade da política até sua efetivação no processo formativo na escola. E insere também uma discussão acerca do aspecto da centralização e descentralização sistêmica que influencia nas necessidades do sistema e de sua organização voltada aos municípios da Amazônia paraense.

No seguinte 5, intitulado, **Política Educacional, Formação Escolar e o Contexto Regional**, a perspectiva é de compreender como as políticas educativas do Ensino Médio no Estado do Pará refletem na formação escolar dos alunos, na prática social dos egressos e de como se incorporam à realidade educacional do município estudado.

O caminho para essa resposta começa com o entendimento do contexto social regional no qual está inserido o universo da escola. Nas vozes das pessoas pesquisadas, aparece em destaque o meio social e familiar que envolve o cotidiano dos discentes, influenciando sobremaneira tanto as atitudes dos alunos no comportamento disciplinar, quanto em seus processos formativos.

O segundo momento analisa os documentos que dão corpo ao processo formativo dos discentes na escola, ou seja, o desenho curricular implementado na formação e o reflexo desta assumido e traduzido no projeto político-pedagógico. O que fica expresso nas falas dos pesquisados é a descontextualização da política e a fragilidade do processo formativo. E, ainda, dá ênfase na ação educativa do professor, isto é, como a ação docente influencia e

contribui no envolvimento do mesmo com seu processo formativo. Em destaque, a quase aproximação valorativa tanto positiva como negativa do papel do professor e os dos instrumentos pedagógicos disponíveis para a ação de formação. Além do repasse do conteúdo, o diálogo e o envolvimento dele com as questões que estão na vida do aluno; em contrapartida, a falta de compromisso do professor com o processo formativo também aparece como um fator determinante na desmotivação do aluno com a sua formação.

Por fim, estuda-se o processo de execução da política educacional e sua contextualização na formação escolar, enfatizando aquilo que as diretrizes estabelecem como essenciais para regionalização do ensino: como a dimensão do contexto e da interdisciplinaridade. Além disso, surge da necessidade de compreender, no desenho curricular proposto, os aspectos da parte diversificada naquilo que vislumbra na formação os aspectos da cultura e do mundo do trabalho local. Tudo isso é perpassado pelas falas dos envolvidos na pesquisa e do referencial que dá suporte à interpretação dos dados pesquisados. Constitui, com efeito, no caráter conclusivo do estudo, em que efetivamente se faz a análise dos documentos e das respostas expressas pelos agentes educacionais envolvidos na pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INVESTIGAÇÃO

2.1 Quadro de Referência

O pressuposto básico que se expressa como eixo norteador desta tese é a compreensão de que a educação se perfaz como uma prática social histórica e, portanto, é inerente à forma como o ser humano edifica sua sobrevivência e a concepção de mundo no qual está inserido, ou seja, o mundo social e a própria materialidade histórica desse fenômeno dinâmico que é a cotidianidade humana e suas transformações.

Na realidade educacional, portanto, é o homem concreto, situado historicamente e em constante relação com seus pares e o seu ambiente de convivência, que irá definir os rumos a serem traçados pelas políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo Estado e seu reflexo nas ações no espaço das escolas e na formação das práticas educacionais.

Nessa perspectiva, a referência metodológica da pesquisa não se constitui apenas como questão de métodos e instrumentos de coleta de dados, mas possui um caráter mais amplo, que se estabelece como o eixo estruturante da investigação. Como ensina Menga Ludke (1986), a pesquisa qualitativa possui sua relevância, à medida que permite ao pesquisador ficar frente ao objeto dentro de uma determinada realidade. E ainda permite coletar e analisar dados, conceituar e classificar as categorias e critérios que serão examinados de forma flexível, visto que os referenciais e as interpretações teóricas devem ocorrer concomitantes e permanentemente com a perspectiva de ampliar o olhar de quem estuda.

É possível codificar e decodificar pontos importantes em relação ao tema da pesquisa por meio de uma busca qualitativa. Consoante Bogdan e Biklen (2005), a pesquisa qualitativa estabelece o comprometimento do pesquisador com sua realidade e, ao mesmo tempo, abre espaço para superação positivista, com diálogo permanente entre o sujeito que pesquisa e o elemento que é pesquisado, numa interação contínua. Nessa concepção os autores expressam:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os

dados em causas são produzidos por sujeitos, como registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. (BOGDAN; BIKLEN, 2005, p.48).

Estes autores consideram que na pesquisa qualitativa a “fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador atua como instrumento principal”. (Idem, 2005 p.47). Nesse sentido, o pesquisador deve estar inserido no *locus* da pesquisa por um período que possibilite conhecer e registrar, através de várias técnicas, as peculiaridades das escolas que estão em estudo.

Também refletem que, nessa abordagem, o “interesse da investigação é muito mais no processo do que propriamente no produto” (Ibidem, p.49), ou seja, está caracterizada pelo caminho de compreensão dos processos, isto é, do cotidiano e das tramas que envolvem as pessoas componentes da pesquisa. Portanto, em suas perspectivas, a busca se efetiva no firme objetivo de captar as representações, os significados, as vivências, enfim, as subjetividades dos sujeitos.

Outro aspecto importante de destaque na pesquisa qualitativa é a descrição, tendo em vista que favorece ao pesquisador caracterizar o objeto em estudo, ao mesmo tempo em que possibilita uma compreensão mais aprofundada. Neste sentido, durante todo o desenvolvimento da pesquisa, o material coletado deverá ser efetivamente transcrito e catalogado para fins de análise. É neste sentido que Triviños se expressa, quanto se refere à descrição.

Os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Por exemplo, se um pesquisador deseja pesquisar sobre os interesses de formação e aperfeiçoamento dos professores de uma comunidade, ele deve saber, *verbi gratia*, que existem regimes de trabalho, diferentes tipos de escolas, que os professores se diferenciam pela idade, sexo, estado civil etc. O estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determina realidade. (1987, p.110).

Isto nos trouxe pontos de preocupação permanente no desenvolvimento da pesquisa: a apreensão constante das características dos sujeitos envolvidos, os contextos sociais e a necessidade premente de respeito às vozes e à completa fidedignidade das falas expressas dos pesquisados.

Pela própria característica da pesquisa e o fundamento teórico que a norteia, centrado em uma concepção histórico-dialética, nos foi exigido, além da descrição, a pesquisa

explicativa, considerada como parte essencial da apreensão dos dados, pois ela consiste no aprofundamento do entendimento da realidade mediante da explicação dos porquês e da interpretação efetiva das ocorrências dos fatos.

Tal é o caminho que a pesquisa qualitativa favorece, que é análise, na qual buscam não apenas a aparência imediata do fenômeno pesquisado, mas também a concretude de sua essência. Isto nos levou à procura de suas causas e do contexto sociopolítico em que se insere. Ainda na linguagem de Triviños,

A investigação histórico-estrutural, porém, aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não viável ou observável a simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico. (1987, p. 129)

Este mesmo sentido é destacado também por Bogdan e Biklen (2005). A pesquisa qualitativa toma como princípio essencial a “análise indutiva”. Nesse sentido, a preocupação do desenvolvimento da pesquisa não está na comprovação de hipóteses, ao contrário, a investigação estará centrada e refletida em questões norteadoras, do mesmo modo que as indagações levantadas foram respondidas por meio dos dados buscados no campo.

Portanto, mediante a natureza do nosso objeto de estudo, a pesquisa qualitativa por via de suas técnicas e instrumentos de coleta de dados abriu caminho para o entendimento da influência dos saberes e experiências dos sujeitos envolvidos no universo da escola e na formação dos discentes e egressos do Ensino Médio, bem como do papel que as políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado paraense exercem na formação e na prática social desses educandos.

Assim, investigamos mais especificamente o contexto social e econômico que fundamenta os planos das orientações das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, que influenciam peremptoriamente na formação das escolas e de seus educandos; tomamos, também, como universo de pesquisa, as leis, os decretos os discursos oficiais, para compreendermos as dinâmicas ideológicas das ações desenvolvidas pelo Governo.

Da mesma forma, buscamos estudar *in loco* as políticas desenvolvidas no Município de Abaetetuba, medida estratégica para a condução da pesquisa, já que o Município referência na Mesorregião Tocantina tanto pela sua importância econômica, ou ainda porque responde às diversidades culturais que definem a dinâmica dos povos amazônicos, composta de

ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares e outros envolvidos no universo urbano do Município. Estudou-se, assim, a efetivação das políticas educacionais desenvolvidas em uma escola de referência no Ensino Médio.

2.2 Técnicas ou Delineamento de Pesquisa

Na busca da compreensão desta realidade, fez-se necessário utilizar como estratégia metodológica de pesquisa, que possibilitou o alcance dos objetivos propostos pela investigação, o estudo de caso, tomando como sentido entender o papel das experiências dos agentes envolvidos na constituição do tema em estudo.

Na verdade, o objetivo é analisar o papel das políticas educacionais do Ensino Médio nos saberes e experiências desenvolvidas nas escolas mediante ações educacionais refletidas tanto no desenvolvimento do projeto político-pedagógico quanto na compreensão dos coletivos e pessoas envolvidas: gestores do sistema, gestor, coordenadores, professores, alunos e egressos. Segundo Chizzotti,

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisa que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-los analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (2009, p.102).

A elaboração da pesquisa passou necessariamente pelo olhar sensível e reflexivo sobre os envolvidos. Assim, a elaboração do conhecimento requer essencialmente a ação dos sujeitos que não são simplesmente informantes, mas agentes que participam. Na prática, gestores, professores, alunos, egressos das escolas, influenciaram nas ações da pesquisa, na medida em que ofereceram outro olhar acerca da dinâmica estabelecida no desenvolvimento da política educacional na escola de Ensino Médio estudada.

É preciso considerar que o estudo de caso no qual centramos a atenção é objeto de determinações internas e externas. Dessa maneira, além dos procedimentos de investigação no âmbito interno e externos das escolas, consideramos também as orientações da SEDUC, ouvindo os gestores que conduziram a política educacional nesse período no Estado, bem como os representantes dessa Secretaria no Município, representada pelo gestor da Unidade

Regional de Ensino; compreendendo, portanto, o conjunto de valores e expectativas que as pessoas elaboram diante do desenvolvimento da política educacional posta em prática.

É neste sentido que o pensamento de Chizzotti sobre estudo de caso se fez fundamento para o desenvolvimento da pesquisa, em sua linguagem, parafraseando o autor, no estudo de caso são tomados como unidade significativa do todo,

(...) e, por isso suficiente tanto para aprofundar um julgamento fidedigno quanto para propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação. (IDEM, 2009, p.102)

Além disso, no desenvolvimento da pesquisa, trabalhamos com dados secundários e primários. Assim, o levantamento bibliográfico e documental teve como objetivo garantir o arcabouço teórico que deu suporte à pesquisa. Tratou-se de uma atitude que permeou todos os momentos do estudo, conquanto tais investigações se configurem como um processo contínuo em qualquer pesquisa. Empreendimento documental e bibliográfico, está centrado mais especificamente nas discussões acerca da temática pesquisada: contexto econômico-social e políticas educacionais nos planos nacional e local.

A pesquisa teve como objetivo o levantamento de informações acerca dos planos e projetos governamentais para a Educação, projetos de lei, resoluções e outros documentos oficiais que ajudaram na compreensão do objeto investigado.

De outro lado, os dados primários, centrados na coleta dos dados foram, colhidos de acordo com a dinâmica da própria condução da pesquisa. Destacam-se aqui os instrumentos mais recorrentes na tradição de pesquisa no campo educacional, tais como: entrevistas semiestruturadas, além da metodologia de grupo focal no diálogo com professores, estudantes e egressos. Dados quantiqualitativos levantados, buscando empreender uma investigação voltada tanto à descrição e a explicação da realidade tal como se apresenta quanto ao desvelamento dos determinantes não explícitos, mas marcantes na definição das políticas educacionais do Ensino Médio estabelecidas na realidade pesquisada.

2.3 Universo e Sujeitos Educacionais da Pesquisa

Como já nos referimos a pesquisa de campo teve como foco uma escola pública estadual de Ensino Médio no Município de Abaetetuba no Estado do Pará¹⁰, cidade cujo nome é de origem indígena que, no Tupi-Guarani significa cidade de homens verdadeiros. Possui população de 141.100 habitantes e é a sexta maior cidade do Estado, com uma economia centrada no comércio e em serviços; é o segundo maior produtor de açaí do Estado do Pará, além de a produção estar centrada na agricultura familiar e na pesca. Está situada próxima do porto de Vila do Conde e do Polo Industrial de Barcarena – forte na produção de alumínio.

É um dos mais antigos municípios do Estado. Nasceu à margem do rio Maratúira, afluente do rio Tocantins, no distrito de Beja, por volta de 1635, e emancipou-se da capital em 1880. Com uma população de forte influência ribeirinha e de origem indígena e negra, é uma cidade de porte médio e constitui-se polo regional da mesorregião Guajarina, composta pelos Municípios de Barcarena, Igarapé-Miri e Moju.

Nossa escolha pela rede pública decorre do nosso compromisso ético e político com a educação pública de qualidade. Toda a nossa formação se constituiu em escolas públicas e atualmente, como professor da Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba –, nos sentimos no compromisso de que o desenvolvimento da pesquisa possa vir a contribuir com as instituições públicas de Ensino Médio. Além disso, nossa experiência na Educação Básica está diretamente ligada às escolas públicas de Ensino Médio dos municípios do interior do Estado. Foi lá que surgiram nossas primeiras indagações sobre o papel das políticas educacionais do Ensino Médio na formação de alunos na prática social dos egressos em municípios da Amazônia paraense.

Outro aspecto a considerar é que somente as escolas de Ensino Médio públicas constituem-se opções para os jovens provenientes dos meios populares. Sendo assim, é fundamental conhecer melhor como essas instituições se organizam e contribuir para o melhor desenvolvimento da formação e da prática social dos discentes.

A opção por essa escola de Ensino Médio decorreu, também, do fato de ela estar localizada em um município caracteristicamente amazônico. Os discentes que frequentam

10 Dados coletados no Portal do IBGE.

essa escola, além de serem do meio popular, são em grande quantidade provenientes do campo: filhos de agricultores familiares e de populações tradicionais, como ribeirinhos e quilombolas. Esse fato é que nos exige pensar o papel das políticas educacionais em um *locus* que, embora urbano, forma pessoas para um universo composto de diversidades e de práticas sociais diferentes.

Portanto, a realização desta pesquisa significa a possibilidade de reflexão e análise sobre os problemas complexos que afetam a juventude que está no Ensino Médio. Nesse sentido poderemos dar uma boa contribuição, que se somará a outros esforços já empreendidos para possibilitar ao jovem da cidade e do campo amazônico uma educação capaz de possibilitar o desenvolvimento autônomo e cidadão inserido em sua prática social.

Assim, de acordo com o que apresentamos nas questões norteadoras expressas na introdução deste trabalho, não há nas escolas de Ensino Médio localizadas nos municípios da Amazônia paraense um currículo ou proposta de formação que responda efetivamente às dinâmicas da formação dos discentes e da prática social dos egressos inseridos nessa realidade. Em essência, o currículo prescrito, que orienta toda a prática docente e a formação dos educandos, está contido no material pedagógico desenvolvido fora de seu ambiente de existência, o que compromete a formação e a prática social desse aluno e leva a pressupor que as orientações têm como referência as concepções globais das diretrizes nacionais voltadas para o Ensino Médio, sem uma efetiva aproximação da diversidade sociopolítica, cultural e do mundo do trabalho amazônico.

O ambiente da pesquisa está constituído dos seguintes critérios: uma escola pública estadual de Ensino Médio situada no Município de Abaetetuba que atende jovens provenientes do meio popular urbano e do campo, filhos de agricultores familiares e das realidades tradicionais da Amazônia paraense: quilombolas e ribeirinhos; e constitui-se como unidade que representa o atendimento oferecido pela rede de Ensino Médio do Município, tal significando que não é uma instituição modelo, tampouco aquela que tem os piores índices e precárias condições de funcionamento.

Convém destacar o fato de que desta pesquisa é exatamente uma das quatro escolas estaduais de Ensino Médio que atendem essa clientela proveniente da cidade e do campo. Recebe no seu prédio principal alunos da cidade e uma grande quantidade de discentes oriundos das ilhas, mesmo ali possuindo anexos; além de atender uma expressiva clientela composta de jovens da agricultura familiar tradicional localizada nas estradas. O campo de

pesquisa foi escolhido após uma visita às quatro escolas que se enquadravam nos critérios ora estabelecidos. Após conversa informal com o diretor e alguns professores, percebemos que havia um grande interesse na realização da pesquisa.

Quanto à escolha das turmas, a opção por aquelas do 3º ano do Ensino Médio, com discentes de idades diferenciadas e turnos diferentes decorre do fato de ensinar a compreensão sobre o universo juvenil e adulto que adentra o espaço escolar. Assim, uma diversidade de faixa etária foi envolvida e ouvida na organização da formação e da prática educativa nessa escola.

Situa-se no centro da Cidade e atende a aproximadamente, 1.200 alunos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O quadro de professores é formado por profissionais com nível superior nas mais diversas licenciaturas, inclusive Pedagogia, compondo o corpo técnico e a gestão das escolas.

No que tange à infraestrutura, de um modo geral, pode ser considerada adequada. É oportuno ressaltar que, em sua maioria as salas são amplas e iluminadas, possuem boa ventilação e uma mobília composta por jogos de cadeiras e armários. Os espaços escolares visitados também dispõem de salas de vídeos, laboratório de informática e quadra de esportes.

2.4 Instrumentos Metodológicos de Pesquisa

Assim, em suporte do que foi proposto, o trabalho de pesquisa tem uma abordagem qualitativa por meio do estudo de caso. Nesta perspectiva, foram adotadas as seguintes técnicas de coleta de dados: pesquisa participante, justificada pela ação efetiva da observação e interpretação do autor da pesquisa, entrevista semiestruturada e grupos focais direcionando-se a professores, gestores, coordenadores pedagógicos, discentes e egressos.

2.4.1 Entrevista Semiestruturada

A utilização desta técnica teve como objetivo básico, com o delineamento teórico e as informações coletadas sobre o objeto da pesquisa, elaborar questionamento e possibilitar levantamentos de questões que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, além de ter favorecido um diálogo profícuo com os agentes envolvidos com a temática sobre exame.

Assim, como ensina Trivinos (1987), é importante compreender que nesta técnica os questionamentos não foram fruto de perguntas aleatórias, porém resultado da teoria que dá suporte ao investigador e suas indagações sobre o objeto focalizado; e, ainda, põem o investigador em contato direto com o sujeito envolvido na busca, seus sentimentos, anseios e olhares sobre o fenômeno social investigado.

Neste sentido, as entrevistas com os gestores do sistema (3), gestor de escola (1) e coordenadores pedagógicos (3) buscaram compreender as perspectivas das visões quanto a formação desenvolvida nas escolas de Ensino Médio e sua influência na formação de discentes e da prática social dos egressos, da mesma forma de como estabeleceram a relação do processo formativo com valorização dos saberes dos educandos, e suas experiências sociais.

Igualmente, demandamos compreender a relação formativa, da proposta de currículo apontado pelas diretrizes oficiais, o que se propõe na prática da vivência escolar, e como isto influencia no caráter de preparação para a cidadania, na continuidade dos estudos e no universo de preparação do mundo do trabalho local - ou seja - da formação e da prática social de educandos e egressos.

Os envolvidos na pesquisa falaram de suas concepções, saberes e experiências. Foi estabelecida vínculo de aproximação capaz de superar o distanciamento hierárquico estabelecido entre as pessoas envolvidas na pesquisa e o pesquisador. Essa técnica foi utilizada no início da investigação com os gestores do sistema, gestor e coordenadores pedagógicos. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização prévia e posteriormente, transcritas.

2.4.2 Grupo Focal

A técnica de grupo focal foi realizada com os professores (oito) em dois grupos de quatro, estudantes (13) em grupo de quatro, cinco e quatro; e de egressos (nove) em grupos de cinco e quatro da escola de Ensino Médio estudada. Com os professores buscamos entender a relação formativa, da proposta apontada pelas diretrizes oficiais, o que se propõe na prática da vivência escolar, e como esta influenciou na formação de educandos e da prática social dos egressos. Foram escolhidos pela disponibilidade de tempo e maior frequência de horários na escola e no atendimento ao maior número de turmas no Ensino Médio. Foram feitas duas sessões.

Com os discentes, foram focalizadas suas visões sobre a formação que estão vivenciando e quais as perspectivas que vislumbram para a formação e a vivência na sua prática social. Da mesma forma, como sucedem com os alunos buscou-se compreender a percepção dos egressos acerca de como o processo formativo recebido na escola de Ensino Médio influencia na sua vivência da prática social.

A escolha dessa técnica fundamentou-se no fato de propiciar a escuta dos sujeitos, nesse caso, professores, alunos e egressos, com vistas a possibilitar a fala de maneira a captar os sentimentos, significados do processo formativo em sua perspectiva para a vida, além da troca efetiva de conhecimentos e saberes estabelecidos com os coletivos ouvidos pelo pesquisador, os gestos, sentimentos e palavras.

Com a vantagem de evitar o caráter intimidador das entrevistas individuais, a técnica de grupo focal também possibilita para quem pesquisa o acesso aos argumentos e concepções de quem participa, observando gestos, semblantes e expressões coletivas dos grupos envolvidos com o universo da pesquisa.

Para a realização do grupo focal foi necessário um planejamento minucioso no qual foram considerados os seguintes elementos: levantamento das questões que norteariam as discussões, a definição do local, quantidade de participantes e os instrumentos de coleta de dados. O local e a quantidade de pessoas foram definidos considerando o contexto da instituição, bem como a adesão dos agentes ao trabalho desenvolvido.

Com os alunos das escolas, foram desenvolvidas três sessões, que e envolveram alunos das turmas de 3º ano, representados por turno, no sentido de compreender o universo da formação recebida. Destacamos o fato de que as escolhas foram estabelecidas suporte nas conversas com professores, gestores e coordenadores pedagógicos, principalmente de alunos que vivenciam a escola – não os melhores em notas, mas que tinham boa frequência nas atividades escolares; necessariamente, alunos que representam a diversidade do local - filhos de agricultores familiares, ribeirinhos e quilombolas - além de alunos do meio popular urbano.

Com os egressos foram realizadas também três sessões com apoio em contatos previamente estabelecidos. Foram considerados os mesmos critérios dos alunos representantes dos diversos setores sociais já descritos. Buscamos selecioná-los na base dos diálogos com os professores e coordenadores das escolas. Tudo isto no sentido de compreender a influência do caráter formativo na formação e na prática social em contexto do município de Abaetetuba.

2.5 Análise dos Dados

Após a coleta de dados começamos a análise. Eles foram organizados e sistematizados assinando pressupostos teóricos que fundamentam a perspectiva interpretativa do projeto em execução. A ideia foi a produção de argumentos que justifiquem os achados durante toda a pesquisa e demonstrem coerência com a temática desenvolvida sobre a realidade educacional do Ensino Médio na Amazônia paraense.

Tomamos por interpretação o método de Análise de Conteúdo, pois, pela própria característica metodológica assumida, centrada na concepção histórico-dialética, tal escolha nos possibilitou compreender as diversas faces do fenômeno pesquisado e os elementos que conflitam e se reorganizam em seu dinamismo histórico. Na lição de Trivinõs, isto nos serviu,

[...] para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” e, acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumentos de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético. (IBDEM,1987, p.160)

Neste sentido, compreendemos que os escritos dos documentos oficiais e as vozes dos sujeitos envolvidos no ensino são inerentes a uma dinâmica social, organizadas por elementos

contraditórios que influenciam efetivamente na realidade dos processos educativos e na formação daqueles inseridos no meio social e de sua prática.

Tendo em vista as instâncias governamentais que estabelecem os princípios e diretrizes norteadoras da política de Ensino Médio e os diversos agentes sociais envolvidos no universo da pesquisa – gestores, professores, coordenadores pedagógicos e discentes e egressos – a análise levou em conta todas as informações possibilitadas por parte de cada instrumento de pesquisa e documentos oficiais apreciados, na perspectiva de complementação de informações em relação a cada sujeito e aos elementos que estruturam a concepção de ser humano e de sociedade da educação na contextura do Ensino Médio.

A elaboração da análise revelou como os diversos discursos refletem, interagem e ao mesmo tempo interferem na formulação do processo formativo e na prática social dos alunos; também desvendou os aspectos ideológicos, políticos e sociais da dinâmica do currículo e na formação no interior de cada escola. Ao mesmo tempo, favoreceu apreender como os agentes da pesquisa dialogam entre si e de que maneira percebem que sua participação é fundamental para estabelecer a formação e inseri-la na realidade social.

2.5.1 Descrição Metodológica e Análise dos Dados

A organização dos dados da pesquisa segue o caminho metodológico assentada nos instrumentos definidos para a coleta de campo, como os grupos focais e as entrevistas semiestruturadas. Tem como referenciais os pressupostos teóricos e as questões norteadoras que deram sentido aos temas e roteiros praticados em cada encontro e entrevistas efetivadas. Para organização desses dados, tomamos como referência a Análise de Conteúdo, esta além de ser uma técnica de pesquisa, constitui método que nos possibilita, pelo caráter assumido na demanda qualitativa de cunho histórico-dialético, compreender as várias faces dos fenômenos pesquisados e os diversos elementos que se organizam e conflitam em sua dinâmica histórica.

É nesse sentido que se justifica o entendimento de Laurence Bardin, quando ela define a Análise de Conteúdo, por,

[...] 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. (2011,p.37).

Tal significa exprimir os diversos sentidos, respiros e formas que estão subjacentes às falas e expressões dos indivíduos envolvidos no processo de pesquisa.

Essa perspectiva nos fez seguir os caminhos estabelecidos pela Autora francesa, que define como procedimentos da Análise de Conteúdo a codificação, resultante no recorte estabelecido pela definição das escolhas das unidades, as enumerações, com a efetivação da contagem e/ou das frequências, e a classificação, que possibilita a reunião e a associação dos elementos temáticos transformados em pré-categorias e categorias, sistematizadas e organizadas em quadros, expressarem os achados e os elementos contidos nas vozes e falas dos agentes envolvidos na pesquisa.

Assim, consoante leciona,

[...] o analista, no seu trabalho de poda, é considerado aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registro. Estas, consoante o material ou código, podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado. O aspecto exato e bem delimitado do corte tranquiliza a consciência do analista. (IDEM, 2011,p.42).

E acrescenta:

Quando existe ambiguidade na referenciação do sentido dos elementos codificados, é necessário que se definam unidades de contexto, superiores à unidade de codificação, as quais, embora não tendo sido tomadas em consideração no recenseamento das frequências, permitem, contudo compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto. (IBDEM, 2011,p.42)

Nesse sentido, buscamos seguir os detalhes, as minúcias do método, definindo a organização nos quadros cuja grade foi estabelecida em colunas como forma de compreender as essências dos enunciados postos pelos sujeitos da pesquisa e, é claro, também a organização segue as necessidades estabelecida pelo pesquisador. Dessa forma, organizam-se da seguinte maneira: a primeira coluna é composta pelas respostas das entrevistas e/ou dos grupos focais com todo o seu conteúdo; em seguida, a composição das unidades de contexto, retiradas das falas e expressões dos colaboradores; dessas unidades de contexto, seguiu-se a composição das unidades de registro; e, dessas, a quarta coluna, com a codificação e a frequência; e, em seguida, a coluna que estabelece no primeiro momento os elementos temáticos e/ou as pré-categorias surgidas das repetições e codificações definidas.

Para concluir esses achados e não perder os sentidos captados nos contatos com os sujeitos, com as vozes e as falas transcritas, instituímos a coluna da unidade de interpretação que expressa e capta os momentos e os sentidos, seja nas unidades de contexto, nas unidades

de registro e nas pré-categorizações e/ou composição dos elementos temáticos, dando os primeiros significados nos achados minuciosos da Análise de Conteúdo. (Apêndice 1)

Assim, seguindo esse roteiro de organização de dados, no primeiro momento tomamos como ponto para organização o tipo de instrumento metodológico utilizado (exemplo, grupo focal e ou entrevista semiestruturada) e os sujeitos da pesquisa envolvidos em cada um desses instrumentos aplicados. Dessa forma, reunimos em cinco grupos os agentes da pesquisa: Primeiro o *gestor e coordenadores das escolas*, com os quais o instrumento metodológico utilizado foi a entrevista semiestruturada, chegando a três. Em seguida os *professores das escolas*, cujo instrumento metodológico utilizado foi o grupo focal, com oito professores – sendo estes constituídos em dois momentos. Em seguida, *os alunos em exercício na escola*, com os quais o instrumento metodológico utilizado também foi o grupo focal, com 14 participantes – divididos em três momentos. Depois, os *egressos*, utilizando também o expediente metodológico grupo focal, com nove egressos participantes – sendo estes divididos em três momentos. E, por fim os *gestores do sistema*, com a entrega do meio metodológico a entrevista semiestruturada, com três professores.

Esse procedimento nos apontou-nos naquilo que Bardin define como as primeiras inferências relativas ao que parecia estar oculto nas falas e expressões dos sujeitos da pesquisa. O caminho, então, para melhor organizar os dados foi seguir fazendo as primeiras aproximações dos elementos temáticos dos sujeitos, que, por identificação e roteiros aproximados, repetiam elementos temáticos subjacentes as suas falas tomadas principalmente das unidades de registro, suas codificações e pré-categorizações.

Desse modo demandamos a criação de três grades de organização, partindo do que buscamos definir, ou seja, aproximações por sujeitos nas quais suas respostas se repetiam e se associavam. De tal modo, estabelecemos uma grade composta pelos seguintes sujeitos: coordenadores e professores das escolas – justificando essa aproximação por estarem envolvidos diretamente ao processo formativo e sua organização, seja na gestão ou nas atividades pedagógicas de planejamento e docência. Em segundo lugar, tomando os mesmos, porém há restantes descritos, buscamos definir as aproximações com base nos sujeitos que diretamente são resultado do processo formativo e que trazem em si as consequências para sua prática social, ou seja, os discentes em vigência e os egressos, que em essência respondem à formação das escolas e os resultados do desenvolvimento das políticas educacionais posta em prática pelo Estado. Por fim, pelo seu papel definido na organização e execução das

políticas educacionais, os gestores do sistema, com seu olhar e consequências para evolução do processo formativo na Amazônia paraense.

Esse procedimento de aproximação entre os sujeitos nos possibilitou a visualização dos elementos temáticos surgidos das codificações e identificação subjacentes das unidades de registro. Nesse sentido, podemos visualizar os resultados a seguir, por sujeitos, das pesquisas por aproximação.

Do processo de codificação dos gestores e professores das escolas apareceu o total de 66 elementos temáticos; na organização dos dados de alunos e egressos o volume de 77 desses elementos; e dos gestores do sistema o quantitativo de setenta e quatro.

O surgimento desse vasto material para ser interpretado nos levou a um novo encaminhamento na organização dos dados, ou seja, à necessidade em retomar aquilo descrito pela autora de conferir maior tratamento às informações contidas nesses achados; isto é, de buscar, ainda por associação de sentido e/ou de palavras, elementos temáticos que se aproximam e, ao mesmo tempo, estabelecer os grandes temas que podem agrupar e/ou refutar os diversos temas aleatórios surgidos na organização da Análise de Conteúdo. Nesse sentido, poderíamos citá-la:

Este tipo de análise, o mais generalizado e transmitido, foi cronologicamente o primeiro, podendo ser denominado análise categorial. Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou ausência) de itens de sentido. Isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objetividade e racionalizando por meio de números e porcentagem uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a aval. É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. (BARDIN, 2011, p. 42-43).

Assim, com o objetivo de dar clarividência a esses elementos temáticos, buscamos estabelecer uma nova organização, embora respeitando esses agrupamentos dos sujeitos da pesquisa e seus primeiros resultados. Demandamos seguir aquilo que Laurence Bardin acrescenta na utilização do método de Análise de Conteúdo, consistente em “(...) classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial” (IBIDEM, 2011, p.43). E acrescenta: “É evidente que tudo depende no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar” (IBID).

Portanto, ao constituir a grade de organização dos elementos temáticos, procuramos, com interdição nos primeiros resultados, dar uma organização de sentido, isto é, estabelecemos temáticas conceituais mais amplas, tomando como referência as questões que norteiam o problema de pesquisa, o objeto de estudo e os objetivos a responder. Para isso fizemos outra grade com a seguinte perspectiva: mantivemos os mesmos sujeitos, porém reorganizados em grandes temas conceituais e seus elementos temáticos. É o que demonstram os quadros seguintes.

No primeiro quadro, agruparam-se por aproximação e associação de sentidos os diversos elementos temáticos provenientes da primeira grade, composta pelo gestor e coordenadores das escolas, ao mesmo tempo em que compusemos por grandes temas ou as primeiras pré-categorias que deram uma nova organização no material estruturado.

Com isso, encontramos o seguinte resultado: constituímos esta grade em **oito grandes temáticas** compostas por diversos elementos temáticos agrupados por aproximação e associação de sentidos e/ou de significados, ou seja: **1 Estado e política Educacional**, composta de cinco elementos temáticos com uma frequência de 58 repetições; **2 Gestão e Organização do Sistema**, com quatro elementos temáticos e uma frequência de 65 repetições; **3 Política Educacional e Formação na Escola**, com 16 elementos temáticos e uma frequência de 165 repetições; **4 Formação e prática pedagógica**, com 12 elementos temáticos e uma frequência de 56 repetições; **5 Formação e Prática**: composta de cinco elementos temáticos e uma frequência de 39 repetições; **6 Contexto Social e a Escola**, com nove elementos temáticos e uma frequência de 51 repetições; **7-Política regional e formação regional**, com cinco elementos temáticos e 94 repetições; e **8-Estrutura Escolar**, com cinco elementos temáticos e uma frequência de 16 repetições; como se verifica no quadro seguinte.

Quadro 1: Organização das Pré-Categorias Temáticas por Aproximação: Gestores e Professores das Escolas

Nº	PRÉ-CATEGORIA	FREQ
01	Estado e Política Educacional	
	- Estado e política educacional	02
	- Estado como executor e organizador da Política educacional	17
	- Perfil da política educacional	13
	- Política educacional descontextualizada	25
	- Projetos Governamentais Executados na Escola	01
Total		58
02	Gestão e Organização do Sistema	
	- Problema na organização e gestão do sistema	35
	- Universalização do Ensino Médio	01
	- Universalização e qualidade do ensino frágil	09
	- Carga Horária Excessiva do Professor	20
Total		65

(continuação)

Quadro 1: Organização das Pré-Categorias Temáticas por Aproximação: Gestores e Professores das Escolas

03	Política Educacional e Formação na Escola	
	- Política educacional e formação escolar	02
	- Proposta curricular geral na formação escolar	04
	- Formação e continuidade dos estudos	37
	- Formação cidadã e Prática social	01
	- Formação escolar cidadã	44
	- Formação docente e prática social	01
	- Política pública e formação cidadã	01
	- Formação e Prática Social	04
	- Projeto Político Pedagógico participativo	01
	- Política educacional e formação escolar frágil	10
	- Formação escolar cidadã frágil	12
	- Formação escolar e prática social frágil	07
	- Desconhecimento dos Professores da Política Educacional	07
	- Projeto Político Pedagógico Frágil	05
	- Formação escolar descontextualizada do interesse do aluno	11
	- PPP descontextualizado	19
Total		165
04	Formação e prática pedagógica	
	- Mudança na formação escolar e na prática pedagógica	02
	- Prática pedagógica e envolvimento positivo do aluno	06
	- Prática pedagógica contextualizada	02
	- Contextualização do currículo pelo Professor	08
	- Prática pedagógica motivadora	03
	- Autonomia relativa do professor	14
	- Necessidade de uma prática pedagógica inovadora	03
	- Prática pedagógica e turmas superlotadas	04
	- Prática pedagógica e envolvimento negativo do aluno	08
	- Compromisso do professor somente com seu conteúdo	01
	- Maior compromisso do professor	01
	- Desmotivação pedagógica causada pelo Sistema	06
Total		56
05	Formação e Prática Social	
	- Ensino Médio: Tempo de passagem	04
	- Ensino Médio: certificação p/ o trabalho	16
	- Perfil da Prática Social dos Alunos	06
	- Conflitos de valores Aluno/Escola	01
	- Falta de Objetivo do aluno com o Ensino Médio	11
Total		39
06	Contexto Social e a Escola	
	- Percalços Sociais e Violência na Escola	13
	- Indisciplina Escolar	04
	- Universo do aluno: festas e baladas	01
	- Perfil do coletivo popular	10
	- Ensino Médio Excludente	01
	- Perfil Diversificado do Aluno Noturno	01
	- Perfil do Mercado Local de Baixa Qualidade	01
	- Conhecimento do Aluno Frágil	15
	- Perfil do Aluno do Campo e da Cidade	05
Total		51

(Conclusão)

Quadro 1: Organização das Pré-Categorias Temáticas por Aproximação: Gestores e Professores das Escolas

07	Política Educacional e Formação Regional	
	- Autonomia regional frágil na definição do currículo	03
	- Política educacional, Interdisciplinaridade e Formação regional frágil	25
	- Política educacional e contextualização regional frágil	17
	- Política Educacional e Formação Regional Frágil	27
	- Necessidade de formação e/ou Política educacional regionalizada	22
Total		94
08	Estrutura Escolar	
	Estrutura escolar frágil	15
	Estrutura Escolar Boa	01
	- Melhoria na Estrutura da Escola	03
	- Estrutura Escolar e Acadêmicas Frágeis	33
	- Ausência de Estrutura no Anexo do Campo	05
Total		16

Fonte: elaboração gráfica, com suporte nos dados da investigação

No quadro seguinte, composto de alunos e egressos, seguimos a mesma organização da ilustração anterior, com os seguintes resultados: constituímos esta grade em **Dez grandes temáticas**, compostas por diversos elementos temáticos agrupados por aproximação e associação de sentidos e/ou de significados, ou seja: **1 Política Educacional e Formação Escolar**, composta de quatro elementos temáticos com uma frequência de 135 repetições; **2 Estado e Política Educacional**, com três elementos temáticos e frequência de nove repetições; **3 Organização e Gestão do Sistema**, com quatro elementos temáticos e frequência de seis repetições; **4 Formação Escolar e Preparação do Aluno**, com 13 elementos temáticos e frequência de 135 repetições; **5 Formação e Prática Pedagógica**: composta de sete elementos temáticos e frequência de 76 repetições; **6 Formação e Prática Social**, com 12 elementos temáticos e frequência de 213 repetições; **7 Formação e Envolvimento do Aluno**, com seis elementos temáticos e 19 repetições; **8 Contexto Social e a Escola**, com 14 elementos temáticos e frequência de 40 repetições; **9 Política Educacional e Formação Regional**: com cinco elementos temáticos e frequência de 90 repetições; **10 Estrutura Escolar**: com três elementos temáticos e frequência de 41 repetições; como se comprova no quadro 2,

Quadro 2: Organização das pré-categorias temáticas por aproximação: alunos e agressos das escolas

Nº	CATEGORIA	FREQ
01	Política Educacional e form. Escolar	
	- Formação Escolar Continuidade de Estudos	32
	- Formação Escolar Para o Trabalho Frágil	62
	- Formação Escolar Cidadã Frágil	29
	- Formação Geral Descontextualizada	14
Total		135
02	Estado e Política Educacional	
	- Falta de Investimento do Estado no Ensino Profissional	02
	- Ausência do Governo na Escola	02
	- Falta de Compromisso do Estado com a Educação e a Estrutura da Escola	05
Total		09
03	Org. e Gestão do Sistema	
	- Falta de Recursos Humanos nos Espaços Pedagógicos	02
	- Necessidade de Melhoria e compromisso na Escola Pública	02
	- Necessidade de Intérprete de Libras	01
	- Carga Horária Excessiva dos Professores	01
Total		06
04	Formação Escolar e Preparação do Aluno	
	- Professores bem Preparados	07
	- Formação Escolar e Prática Social Cidadã	16
	- Tempo Longo de Formação Na Escola	01
	- Formação Escolar Frágil	76
	- Frágil uso dos Recursos e dos Espaços de Formação	08
	- Formação Escolar Prejudicada pelas Circunstâncias do Calendário e das Greves	09
	- Ausência de Aulas Fragiliza a Formação	01
	- Falta de Estrutura e Organização Fragiliza a Formação	05
	- Falta de Professores e Organização dos Horários Fragiliza a Formação	11
	- Diminuição de Conteúdo Fragiliza a Formação	10
	- Conteúdo Curricular Frágil	01
	- Necessidade de Cursinho	07
	- Necessidade de Formação Profissional	01
Total		135
05	Formação e Prática Pedagógica	
	- Compromisso do Professor com a Formação	27
	- Formação Cidadã na Prática dos Professores	04
	- Falta de Compromisso do Professor com a Formação do Aluno	38
	- Falta de Conhecimento do Professor do Seu Aluno	01
	- Desconhecimento do Professor na Vida dos Alunos	01
	- Conteúdo Formativo do Professor Frágil	04
	- Dificuldade do Aluno com as Disciplinas	01
Total		76
06	Formação e Prática Social	
	- Formação Para a Prática Social	07
	- Ensino Médio e Formação para a Prática Social: Relacionar, se Expressar, Família	19
	- Tempo Longo de Formação na Escola	01
	- Escola como Local de Formação e de Encontro	26
	- Ensino Médio: Tempo de Passagem, Conhecimento e Encontro	52
	- Ensino Médio: Etapa Final da Formação	04
	- Escola como Local de Formação Básica para Vida	42
	- Ensino Médio: Formação Básica e Obrigação Para o Trabalho	43
	- Certificação para o Trabalho	18
	- Ensino Médio: Certificação e Conhecimento Básico	09
	- Sentido e Interesse do Aluno	01
	- Interesse do Aluno no Ensino Profissional	01
Total		223

(Continuação)

Quadro 2: Organização das pré-categorias temáticas por aproximação: alunos e agressos das escolas

Nº	CATEGORIA	FREQ
07	Formação e Envolvimento do Aluno	
	- Envolvimento do Aluno com a Formação	08
	- Premiação como Motivo para Envolvimento do Aluno com a Formação	02
	- Falta de Envolvimento do Professor e do Aluno com a Formação	06
	- Falta de Envolvimento do Aluno com a Formação	12
	- A Formação também depende do Interesse do Aluno	01
	- O Computador Como Elemento Negativo à Formação	01
Total		19
08	Contexto Social e a Escola	
	- Família como Principal Agente Formador da Cidadania do Aluno	06
	- Perfil dos Coletivos Populares	11
	- Perfil do Tempo dos Alunos do Campo	02
	- Alunos do Campo em Escola da Cidade	03
	- Perfil do Aluno Trabalhador Noturno	03
	- Trabalhador Autônomo	02
	- Aluna Trabalhadora Doméstica	01
	- Trabalhador Assalariado	03
	- Percalços Sociais e Violência na Escola	14
	- Influência Negativa da Família na Formação do Aluno	01
	- Mercado de Trabalho com Baixa Qualidade	11
	- Condições de Trabalho Dificulta a Formação de Aluno do Noturno	02
	- Gravidez como Elemento de Evasão Escolar	03
	- Condição Econômica: Dificuldade Para a Continuidade dos Estudos	03
Total		40
09	Política Educacional, Formação Escolar e Formação Regional	
	- Cultura Regional Através da Família	01
	- Prática Social Regional	02
	- Formação Escolar e Prática Regional Frágil	84
	- Fragilidade do Conhecimento do Professor da Realidade Regional	01
	- Preconceito com a Cultura Regional	02
Total		90
10	Estrutura Escolar	
	- Melhoria na Estrutura da Escola	03
	- Estrutura Escolar e Acadêmicas Frágeis	33
	- Ausência de Estrutura no Anexo do Campo	05
Total		41

Fonte: elaboração gráfica, com suporte nos dados da investigação.

No quadro seguinte, composto de Gestores do Sistema, configuramos igual organização do quadro anterior, com os seguintes resultados: constituímos esta grade em **Sete grandes temáticas** compostas por diversos elementos temáticos agrupados por aproximação e associação de sentidos e/ou de significados, ou seja: **1 Organização Gestão e Burocracia Estatal**, composta de 16 elementos temáticos, com frequência de 80 repetições; **2 Política Partidária, Burocracia e a Organização do Sistema**: com quatro elementos temáticos e frequência de 53 repetições; **3 Estado e Política Educacional do Ensino Médio**, com 24 elementos temáticos e frequência de 130; **4 Política Educacional do Ensino Médio e Ensino Profissional**, com 12 elementos temáticos e frequência de 39 repetições; **5 Política Educacional e Formação na Escola**, composta de Seis elementos temáticos e frequência de

38 repetições; **6 Política Educacional e Formação Regional**, com 11 elementos temáticos e frequência de 54 repetições; **7 Estrutura Escolar**, com um elemento temático e frequência de três repetições; confira na ilustração seguinte. (Quadro 3).

Quadro 3 - Organização das pré-categorias temáticas por aproximação: gestores do sistema

	PRÉ-CATEGORIAS	FREQ.
01	Organização, Gestão e Burocracia Estatal	
	- Gestão e Organização do Estado	02
	- Articulação Externa da Gestão	01
	- Burocracia do Estado e da Legislação	11
	- Regularização Institucional	01
	- Definição de Políticas em Longo Prazo e de Direito Docente	12
	- Busca da Gestão Democrática na Gestão	24
	- Autonomia e Liberdade na Gestão	03
	- Realização de Concurso Público	05
	- Servidores Públicos com Baixa Estima	01
	- Necessidade de Continuidade na Execução de Programas	05
	- Ausência de Política em Longo Prazo e de Direito Docente	01
	- Ausência de uma Política de Recuperação das Escolas	04
	- Necessidade dos Gestores Escolherem Sua Equipe	03
	- Demissão de Temporários	02
	- Necessidade de Utilização dos Recursos Educacionais	03
Total		80
02	Política Partidária, Burocrática e a Organização do Sistema	
	- Possibilidade de Corrupção e Burocracia no Sistema	22
	- Influência Negativa do Interesse Partidário e Empresarial na Educação	20
	- Pouco Tempo de Mandato e não Amadurecimento Político	07
	- Instabilidade na Gestão da Educação	22
Total		53
03	Estado e Política Educ. do Ensino Médio	
	- Estado e Política Educacional	11
	- Dimensões da LDB	03
	- Busca e Criação de Diretrizes para o Ensino Médio	24
	- Recurso Financeiro para Escola	02
	- Período de Debates e de Conferências Educacionais	03
	- Tipos de Ensino Médio no Pará	01
	- Qualificação da Educação Indígena	01
	- Programa Orientador do Ensino Médio	02
	- Programa de Investimento e Qualif. do Ensino Médio	08
	- Integração como Princípio Orientador das Diretrizes do Ensino Médio	10
	- Elevado Orçamento na Diretoria do Ensino Médio	03
	- Falta de uma Política Educacional para o Ensino Médio	19
	- Dualidade Estrutural	05
	- Falta de Relatórios e Documentos Orientadores do Ensino Médio	02
	- Baixos Indicadores no Estado	04
	- Ensino Médio Vinculado ao Ensino Fundamental	11
	- Universalização do Ensino Médio e também o Some	08
	- Não Execução das Diretrizes Elaboradas	07
	- Política de Ensino Médio Frágil no Estado	01
	- Ausência de uma Política Curricular e Proposta Geral;	07
	- Ausência de Política Educacional Indígena	01
	- Necessidade de Recursos Financeiros para a Política do Ensino Médio	01
	- Dualidade Sistêmica na Pol. do Ensino Médio	03
	- Ausência de Vagas na Escola Pública	01
Total		130

(continuação)

Quadro 3 - Organização das pré-categorias temáticas por aproximação: gestores do sistema

Nº	PRÉ-CATEGORIAS	FREQ.
04	Política Educacional do Ensino Médio e Ensino Profissional	
	- Programa de Financiamento das Escolas Tecnológicas	08
	- Gestão Única: Ensino Médio e Preparação para o Trabalho	07
	- Reorganização do Ensino Profissional	07
	- Ensino Profissional visto como caro para o Estado	02
	- Programa de Formação para Preparação para o Trabalho: Escola de Trabalho. e Produção	04
	- Fim das Escolas de Trabalho e Produção	01
	- Falta de Recursos Humanos: Concurso para Efetivo na Educação Profissiional	02
	- Ausência de Acompanhamento dos Investimentos das Escolas Tecnológicas	01
	- Falta de Política para a Preparação para o Trabalho	03
	- Clientelismo no Ensino Profissional	02
	- Falta de Avaliação nas Escolas de Trabalho e Produção	01
	- Evasão e Formação Frágil nas Escolas de Trabalho e Produção	01
Total		39
05	Política Educacional e Formação na Escola	
	- Formação para Cidadania; Formação Carcerária	15
	- Ensino Médio: Locus de Formação da Juventude	01
	- Falta de Autonomia das Escolas na Elaboração do Currículo	02
	- Ausência de Política Pública para Juventude	03
	- Falta de Sentido da Escola e do Ensino Médio	11
	- Auto Índice de Evasão: Organizada e Greves	06
Total		38
06	Política Educacional E Formação Regional	
	- Ampliação da Oferta de Vagas com Permanência E Qualidade	02
	- Formação Escolar do Campo	02
	- Sensibilidade do Gestor com a Formação Integral	01
	- Autonomia Pedagógica Relativa	03
	- Envolvimento da Equipe com o Projeto	02
	- Necessidade de Política Diferenciada para Amazônia	05
	- Transporte para Deslocamento	01
	- Formação, Ausência e Prática Regional Frágil	38
	- Política Educacional Regional Descontextualizada	02
	- Capacitação Frágil dos Gestores, Técnicos E Descentralização	19
	- Dificuldade do Professor com a diversidade Local	01
Total		54
07	Estrutura Escolar	
	- Infraestrutura Frágil das Escolas	03
Total		03

Fonte: elaboração própria, com base nos indicativos da pesquisa

Se, no entanto, estes quadros nos concedem uma visualização que agrupa os diversos elementos temáticos por aproximação e associação dos sujeitos indiretamente identificados por questões e ocupação no universo de trabalho, eles também demonstram que, entre os diversos sujeitos pesquisados, há elementos temáticos e pré-categorias que se associam e se identificam.

Esta constatação nos encaminha a um novo procedimento, capaz de demonstrar e tornar mais racionais e efetivos os resultados que por enquanto se apresentam. Dessa forma,

buscamos elaborar outro quadro, visando a estabelecer nova associação e aproximação, nesse momento dos diversos sujeitos – coordenadores e professores das escolas, alunos e egressos das escolas, bem como gestores dos sistemas – tomando as respectivas pré-categorias e os elementos temáticos a elas agrupadas surgidas nos quadros reproduzidos, páginas atrás.

Desse modo, elaboramos a seguinte grade de organização estabelecida com os diversos sujeitos da pesquisa. Esse novo quadro nos deu os resultados descritos a seguir.

No quadro seguinte, composto do gestor, coordenadores de escolas e professores; discentes e egressos das escolas; gestores do sistema; seguiram a mesma organização do quadro anterior, com os seguintes resultados a seguir delineados.

Constituímos esta grade em 13 **grandes temáticas** compostas por diversos elementos agrupados por aproximação e associação de sentidos e/ou de significados, ou seja: **1 Estado e Política Educacional**, com cinco elementos temáticos e 197 repetições; **2 Política Partidária, Burocracia e a Organização do Sistema**, quatro elementos temáticos e 71 repetições; **3 Organização, Gestão e Burocracia Estatal**, 15 elementos temáticos e frequência de 80 repetições; **4 Gestão e Organização do Sistema**, com oito elementos temáticos e frequência de 71 repetições; **5 Política Educacional e Formação na Escolar**, com 26 elementos temáticos e frequência de 338 repetições; **6- Política Educacional do Ensino Médio e Profissional**, 12 elementos temáticos e uma frequência de 39 repetições; **7 Formação e Prática Pedagógica**, 18 elementos temáticos e 132 repetições; **8 Formação Escolar e Preparação do Aluno**, com 13 elementos temáticos e frequência 135 repetições; **9 Formação Escolar e Preparação do Aluno**, com 13 elementos temáticos e frequência 139 repetições; **9 Formação e Envolvimento do Aluno**, com seis elementos temáticos e frequência de 19 repetições; **10 Formação e Prática Social**, com 17 elementos temáticos e 252 repetições; **11 Contexto Social e a Escola**, com 23 elementos temáticos e 91 repetições; **12 Política Educacional e Formação Regional**, com 21 elementos temáticos e 238 repetições; **13 Estrutura Escolar**: com seis elementos temáticos e frequência de 60 repetições. Pode-se conferir essa circunstância no Quadro 4.

Quadro 4 - Organização das pré-categorias temáticas por aproximação e associação dos elementos temáticos por informantes.

Nº/Sujeitos	CATEGORIA	FREQ
01	Estado e Política Educacional	
Gestores e docentes das escolas	- Estado e política educacional - Estado como executor e organizador da Política Educacional - Perfil da política educacional - Política educacional descontextualizada - Projetos Governamentais Executados na Escola	02 17 13 25 01
Alunos e egressos das escolas	- Falta de investimento do Estado no Ensino Profissional - Ausência do Governo na escola - Falta de compromisso do Estado com a educação e a estrutura da escola	02 02 05
Gestores do Sistema	- Estado e Política Educacional - Dimensões da LDB - Busca e criação de diretrizes para o Ensino Médio - Recurso financeiro para Escola - Período de debates e de conferências educacionais - Tipos de Ensino Médio no Pará - Qualificação da Educação Indígena - Programa Orientador do Ensino Médio - Programa de investimento e qualificação do Ensino Médio - Integração com o Princípio Orientador das Diretrizes do Ensino Médio - Elevado orçamento na Diretoria do Ensino Médio - Falta de uma Política Educacional para o Ensino Médio - Dualidade Estrutural - Falta de Relatórios e Documentos Orientadores do Ensino Médio - Baixos Indicadores no Estado - Ensino Médio vinculado ao Ensino Fundamental - Universalização do Ensino Médio e do SOME - Não Execução das Diretrizes elaboradas - Política de Ensino Médio frágil no Estado - Ausência de uma Política Curricular e Proposta Geral; - Ausência de Política Educacional Indígena - Necessidade de recursos financeiros para Política do Ensino Médio - Dualidade Sistêmica na Política do Ensino Médio - Ausência de vagas na Escola Pública	11 03 24 24 02 03 01 01 02 08 10 03 19 05 02 04 11 08 07 01 07 01 01 03
Total		197
02	Política Partidária, Burocracia e a Organização do Sistema	
Gestores do Sistema	- Possibilidade de Corrupção e Burocracia no Sistema - Influência negativa do interesse partidário e empresarial na Educação - Pouco Tempo de Mandato e não Amad. Político - Instabilidade na Gestão da Educação	22 20 07 22
		71
03	Organização, Gestão e Burocracia Estatal	
Gestores do Sistema	- Gestão e Organização do Estado - Articulação Externa da Gestão - Burocracia do Estado e da Legislação - Regularização Institucional - Definição de Políticas em longo prazo e de Diretrizes Documentais - Busca da Gestão Democrática na Gestão - Autonomia e Liberdade na Gestão - Realização de Concurso Público - Servidores Públicos com baixa autoestima - Necessidade de continuidade na execução de Programas - Ausência de Política em longo prazo e de Direito Docente - Ausência de uma Política de recuperação das escolas - Necessidade dos Gestores escolherem sua equipe - Demissão de temporários - Necessidade de Utilização dos Recursos Educacionais	02 01 11 01 12 24 03 05 01 05 01 04 03 02 03
	Total	80

(continuação)

Quadro 4 - Organização das pré-categorias temáticas por aproximação e associação dos elementos temáticos por informantes.

Nº/ Sujeitos	CATEGORIA	FREQ
04	Gestão e Organização do Sistema	
Gestores e professores das escolas	- Problema na organização e gestão do sistema - Universalização do Ensino Médio - Universalização e qualidade do ens.frágil - Carga Horária excessiva do Professor	35 01 09 20
Alunos e Egressos das escolas	- Falta de Recursos Humanos nos Espaços Pedagógicos - Necessidade de melhoria e compromisso. na Escola Pública - Necessidade de Intérprete de Libras - Carga Horária excessiva dos Professores	02 02 01 01
	Total	71
05	Política Educacional e Formação na Escola	
Gestores e professores das escolas	- Política educacional e formação escolar - Proposta curricular geral na formação escolar - Formação e continuidade dos estudos - Formação cidadã e Prática social - Formação escolar cidadã - Formação docente e prática social - Política pública e formação cidadã - Formação e Prática Social - Projeto Político Pedagógico Participativo	02 04 37 01 44 01 01 04 01
Gestores e professores das escolas	- Política educacional e formação escolar frágil - Formação escolar cidadã frágil - Formação escolar e prática social frágil - Desconhecimento dos Professores da Política Educacional - Projeto Político Pedagógico Frágil - Formação escolar descontextualizada do interesse do aluno - PPP descontextualizado	10 12 07 07 05 11 19
Alunos e Egressos das escolas	- Formação Escolar e continuidade de estudos - Formação Escolar para o trabalho - frágil - Formação Escolar cidadã frágil - Formação Geral descontextualizada	32 62 29 14
Gestores do Sistema	- Formação para a cidadania; formação carcerária - Ensino Médio: locus de formação da juventude - Falta de Autonomia das Escolas na elaboração do currículo - Ausência de Política Pública para Juventude - Falta de sentido da Escola e do Ensino Médio - Alto Índice de Evasão: organizações e greves	15 01 02 03 11 06
	Total	338
06	Política Educacional do Ensino Médio e Profissional	
Gestores do Sistema	- Programa de financiamento das Escolas Tecnológicas - Gestão Única: Ensino Médio e Preparação para o Trabalho - Reorganização do Ensino Profissional - Ensino Profissional visto como caro para o Estado - Programa de Form. p/ a preparação p/ o Trabalho: Escola de Trabalho e Produção - Fim das Escolas de Trabalho e Produção - Falta de Recursos humanos: concurso efetivo na Educação Profissional - Ausência de acompanhamento dos investimentos das Escolas Tecnológicas - Falta de Política para a preparação para o Trabalho - Clientelismo no Ensino Profissional - Falta de Avaliação nas Escolas de Trabalho e Produção - Evasão e Formação Frágil nas Escolas de Trabalho e Produção	08 07 07 02 04 01 02 01 03 02 01 01
	Total	39

(Continuação)

Quadro 4: Organização Das Pré-Categorias Temáticas Por Aproximação e Associação Dos Elementos Temáticos Por Informantes.

Nº/ Sujeitos	CATEGORIA	FREQ
07	Formação e prática pedagógica	
Gestores e professores das escolas	- Mudança na formação escolar e na prática pedagógica - Prática Pedagógica e envolvimento positivo do aluno - Prática Pedagógica contextualizada - Contextualização do currículo pelo Professor - Prática Pedagógica Motivadora - Autonomia relativa do Professor	02 06 02 08 03 14
Gestores e professores das escolas	- Necessidade de uma prática pedagógica inovadora - Prática Pedagógica e turmas superlotadas - Prática Pedagógica e envolvimento negativo do aluno - Compromisso do Professor restrito ao seu conteúdo - Maior Compromisso do Professor - Desmotivação pedagógica causada pelo Sistema	03 04 08 01 01 06
Egressos e alunos das escolas	- Compromisso do Professor com a Formação - Formação Cidadã na Prática dos Professores - Falta de Compromisso do Professor com a Formação do Aluno - Falta de Conhecimento do Professor do seu Aluno - Desconhecimento do Professor da vida dos Alunos - Conteúdo formativo do Professor frágil - Dificuldade do Aluno com as Disciplinas	27 04 38 01 01 04 01
Total		132
08	Formação Escolar e preparação do Aluno	
Egressos e alunos das Escolas	- Professores bem preparados - Formação Escolar e Prática Social Cidadã - Tempo longo de Formação na Escola - Formação Escolar frágil - Frágil uso dos recursos e dos espaços de formação - Formação escolar prejudicada pelas circunstâncias do calendário e das greves - Ausência de aulas fragiliza a formação - Falta de estrutura e organização fragiliza a formação - Falta de Professores e organização dos horários fragiliza a formação - Diminuição de conteúdo fragiliza a formação - Conteúdo curricular frágil - Necessidade de Cursinho - Necessidade de formação profissional	07 16 01 76 08 09 01 05 11 10 01 07 01
Total		135
09	Formação e Envolvimento do Aluno	
Alunos e Egressos das Escolas	-Envolvimento do Aluno com a formação -Premiação como motivo para envolvimento do Aluno com a formação -Falta de envolvimento do Professor e do Aluno com a Formação -Falta de envolvimento do Aluno com a Formação -A Formação também depende do interesse do Aluno -O Computador como elemento negativo na Formação	08 02 06 12 01 01
Total		19
10	Formação e Prática Social	
Gestores e Professores das Escolas	- Ensino Médio: tempo de passagem - Ensino Médio: certificação p/ o trabalho - Perfil da prática social dos Alunos - Conflitos de valores Aluno/Escola - Falta de objetivo do aluno com o Ensino Médio	04 16 06 01 11

(continuação)

Quadro 4: Organização Das Pré-Categorias Temáticas Por Aproximação e Associação Dos Elementos Temáticos Por Informantes.

Nº/ Sujeitos	CATEGORIA	FREQ
Alunos e Egressos das Escolas	- Formação para a Prática Social	07
	- Ensino Médio Formação para a Prática Social: relacionar, se expressar, família	19
	- Tempo longo de formação na Escola	01
	- Escola como local de formação e de Encontro	26
	- Ensino Médio: tempo de passagem, conhecimento e encontro	52
	- Ensino Médio: etapa final da formação	04
	- Escola como local de formação básica para a vida	42
	- Ensino Médio: formação básica e obrigatória para o trabalho	43
	- Certificação para o trabalho	18
	- Ensino Médio: certificação e conhecimento básico	09
	- Sentido e interesse do Aluno	01
- Interesse do Aluno no Ensino Profissional	01	
	Total	252
11	Contexto Social e a Escola	
Gestores e Professores das Escolas	- Percalços Sociais e Violência na Escola	13
	- Indisciplina Escolar	04
	- Universo do aluno: festas e baladas	01
	- Perfil do coletivo popular	10
	- Ensino Médio Excludente	01
	- Perfil Diversificado do Aluno Noturno	01
	- Perfil do Merc. Local de Baixa Qualid.	01
	- Conhecimento do Aluno Frágil	15
	- Perfil do Aluno do Campo e da Cidade	05
Alunos e Egressos das Escolas	- Família como Principal Agente Formador da Cidadania Do Aluno	06
	- Perfil dos Coletivos Populares	11
	- Perfil do Tempo dos Alunos Do Campo	02
	- Alunos do Campo em Escola Da Cidade	03
	- Perfil do Aluno Trabalhador Noturno	03
	- Trabalhador Autônomo	02
	- Aluna Trabalhadora Doméstica	01
	- Trabalhador Assalariado	03
	- Percalços Sociais e Violência Na Escola	14
	- Influência Negativa da Família na Formação do Aluno	01
	- Mercado de trabalho com Baixa Qualidade	11
	- Cond. de Trabalho Dificulta Formação de Aluno Noturno	02
	- Gravidez como Elemento de Evasão Escolar	03
- Condição Econômica: Dificuldade P/ Continuidade dos Estudos	03	
Total		91
12	Política Educacional e Formação Regional	
Gestores e Professores das Escolas	- Autonomia regional frágil na definição do currículo	03
	- Pol. Educ., Interdisciplinaridade e Formação regional frágil	25
	- Pol. educacional e contextualização regional frágil	17
	- Política Educacional e Formação Regional Frágil	27
	- Necessidade de Formação e ou Política. educaciona. regionalizada	22
Alunos e Egressos das Escolas	- Cultura Regional Através da Família	01
	- Prática Social Regional	02
	- Formação Escolar e Prática Regional Frágil	84
	- Fragilidade do Conhecimento do Professor da Realidade Regional	01
	- Preconceito com a Cultura Regional	02

(conclusão)

Quadro 4: Organização Das Pré-Categorias Temáticas Por Aproximação e Associação Dos Elementos Temáticos Por Informantes.

Nº/ Sujeitos	CATEGORIA	FREQ
Gestores do Sistema	- Ampliação da Oferta de Vagas com Permanência E Qualidade	02
	- Formação Escolar do Campo	02
	- Sensibilidade do Gestor com a Formação Integral	01
	- Autonomia Pedagógica Relativa	03
	- Envolvimento da Equipe com o Projeto	02
	- Necessidade de Política Diferenciada para Amazônia	05
	- Transporte Para Deslocamento	01
	- Formação, Ausência e Prática Regional Frágil	38
	- Política Educacional Regional Descontextualizada	02
	- Capacitação Frágil dos Gestores, Técnicos e Descentralização	19
	- Dificuldade do Professor com a Diversidade Local	01
	Total	238
13	Estrutura Escolar	
Gestores e Professores das Escolas	-Estrutura escolar frágil	15
	-Estrutura Escolar Boa	01
Alunos e Egressos das Escolas	- Melhoria na Estrutura da Escola	03
	- Estrutura Escolar e Acadêmicas Frágeis	33
	- Ausência de Estrutura no Anexo do Campo	05
Gestores do Sistema	-Infraestrutura Frágil das Escolas	03
Total		60

Fonte: elaboração própria, com suporte nos dados da investigação.

Assim, mesmo que esse quadro tenha estabelecido maior racionalização nos resultados, nos colocando os grandes temas e/ou elaboração de pré-categorias que nos dão visualização dos resultados das falas e sentido na comunicação dos sujeitos, é ainda possível por aproximação e associação dos sentidos expressados nas unidades de registros e suas codificações, bem como nos fundamentos teóricos expressos no objeto de estudos e nos objetivos propostos, fazer uma nova grade de informações que ainda afinasse mais os temas e as pré-categorias propostas e seus elementos temáticos. Observando também os elementos negativos e positivos encontrados com suas respectivas frequências, dando suporte à constituição das pré-categorias, cabe ainda destacar o fato de que, nesse momento fazemos seleções e descartamos elementos e pré-categorias que se incorporam nos sentidos associados dos conteúdos definidos.

Desse modo, buscamos estabelecer um novo quadro, não mais realçando os sujeitos, mas fazendo uma aproximação definitiva dos achados, possibilitando posteriormente as definições das pré-categorias de análise e as categorias conceituais que darão sentido à elaboração da tese.

Esse novo quadro nos deu os seguintes resultados:

Constituímos esta grade em 13 **grandes temáticas** compostas por diversos elementos temáticos agrupados por aproximação e associação de sentidos e/ou de significados, ou seja – **1 Estado e Política Educacional**, composta de sete elementos temáticos com frequência de 124 repetições: valoração positiva 41 valoração negativa 83; **2 Política Partidária, Burocracia e a Organização do Sistema**, com quatro elementos temáticos e frequência de 71 repetições: valoração negativa 71; **3 Organização, Gestão e Burocracia Estatal**, com nove elementos temáticos e frequência de 60 repetições: valoração positiva 39 valoração negativa 21; **4- Gestão e Organização do Sistema**, com três elementos temáticos e frequência de 65 repetições: valoração negativa 65; **5 Política Educacional e Formação na Escola**, composta de 14 elementos temáticos e 300 repetições: valoração positiva 118 e valoração negativa 182; **6 Política Educacional do Ensino Médio e Profissional**, com cinco elementos temáticos e frequência de 19 repetições: valoração positiva 16 e valoração negativa três; **7-Formação e Prática Pedagógica**, com 12 elementos temáticos e frequência de 114 repetições: valoração positiva 58 e valoração negativa 66; **8- Formação Escolar e Preparação do Aluno**, com nove elementos temáticos e frequência de 149 repetições: valoração positiva 23 e valoração negativa 126; **9 Formação Escolar e Preparação do Aluno**: com 13 elementos temáticos e frequência 139 repetições; **9- Formação e Envolvimento do Aluno**, com três elementos temáticos e frequência de 26 repetições: valoração positiva oito, valoração negativa 18; **10 Formação e Prática Social**, com cinco elementos temáticos e 228 repetições: valoração positiva 218 e valoração negativa 11; **11 Contexto Social e a Escola**, com cinco elementos temáticos e frequência de 91 repetições: valoração positiva 33 e valoração negativa 58; **12 Política Educacional e Formação Regional**, com cinco elementos temáticos e 237 repetições: valoração positiva dois e valoração negativa 235; **13 Estrutura Escolar**, dois elementos temáticos e frequência 55 repetições: valoração positiva quatro e valoração negativa 51; como se comprova no quadro seguinte.

Quadro 5: Organização Das Pré-Categorias Temáticas por Aproximação e Associação dos Elementos Temáticos por Informantes - Resumo.

Nº	CATEGORIA	FREQ
01	Estado e Política Educacional	
	- Estado como executor e organização da Pol. educ.	17
	- Estado e Política Educacional	11
	- Perfil da política educacional	13
	Subtotal	41
	- Política educacional descontextualizada	25
	- Falta de Compromisso do Estado com a Educação e a Estrutura da Escola	09
	- Falta de uma Política Educacional para o Ensino Médio	21
	- Ensino Médio Vinculado ao Ensino Fundamental	11
	- Não execução das diretrizes elaboradas	07
	- Ausência de uma Política Curricular e Proposta Geral	07
	- Dualidade Sistêmica na Política do Ensino Médio	03
	Subtotal	83
Total		124
02	Política Partidária, Burocracia e a Organização do Sistema	
	- Corrupção e Burocracia no Sistema	22
	- Influência negativa do interesse particular e empresarial na Educação	20
	- Instabilidade na Gestão	22
	- Pouco Tempo de Mandato e não Amad. Político	07
	Subtotal	71
Total		71
03	Organização, Gestão e Burocracia Estatal	
	- Gestão e Organização do Estado	02
	- Regularização Institucional	01
	- Definição de Política em Longo Prazo e de Direito Docente	12
	- Busca e Criação de Diretrizes para Ensino Médio	24
	- Busca da Gestão Democrática na Gestão	24
	Subtotal	39
	- Burocracia do Estado e da Legislação	11
	- Necessidade de Continuidade na Execução de Programas	05
	- Ausência de Política em Longo prazo e de Direito Docente	01
	- Ausência de uma Política de Recuperação das Escolas	04
	Subtotal	21
Total		60
04	Gestão e Organização do Sistema	
	- Problema na organização e gestão do sistema	35
	- Universalização e qualidade do ensino frágil	09
	- Carga Horária Excessiva do Professor	21
	Subtotal	65
Total		65
05	Política Educacional e Formação na Escola	
	- Proposta curricular geral na formação escolar	04
	- Formação e continuidade dos estudos	69
	- Formação escolar cidadã	45
	Subtotal	118
	- Política educacional e formação escolar frágil	10
	- Formação escolar cidadã frágil	38
	- Formação Escolar para o trabalho frágil	62
	- Projeto Político Pedagógico Frágil	05
	- PPP descontextualizado	19
	- Formação escolar descontextualizada do interesse do aluno	11
	- Formação geral descontextualizada	14
	- Desconhecimento dos Professores da Política educacional	07
	- Falta de Autonomia das Escolas na Elaboração do Currículo	02
	- Ausência de Política Pública para Juventude	03
	- Falta de Sentido da Escola e do Ensino Médio	11
	Subtotal	182
Total		300

(continuação)

Quadro 5 - Organização das pré-categorias temáticas por aproximação e associação dos elementos temáticos por informantes – Resumo

Nº	CATEGORIA	FREQ
06	Política Educacional do Ensino Médio e Profissional	
	- Gestão Única: Ensino Médio e Preparação para o Trabalho	07
	- Reorganização do Ensino Profissional	07
	- Ensino Profissional visto como caro para o Estado	02
	Subtotal	16
	- Fim das Escolas de Trabalho e Produção	01
	- Falta de Recurso Humano e Concurso Efetivo na Educação Profissional	02
	Subtotal	03
Total		19
07	Formação e prática pedagógica	
	- Contextualização do currículo pelo Professor	08
	- Autonomia relativa do Professor	14
	- Compromisso do Professor com a Formação	27
	- Prática Pedagógica Motivadora	03
	- Prática Pedagógica e envolvimento positivo do Aluno	06
	Subtotal	58
	- Falta de Compromisso do Professor com a Formação do Aluno	38
	- Falta de Conhecimento do Professor do Seu Aluno	02
	- Conteúdo Formativo do Professor Frágil	04
	- Necessidade de uma prática pedagógica inovadora	03
	- Prática Pedagógica e Turmas Superlotadas	04
	- Prática Pedagógica e Envolvimento negativo do Aluno	08
	- Desmotivação Pedagógica causada pelo Sistema	06
	Subtotal	66
Total		114
08	Formação Escolar e preparação do Aluno	
	- Professores bem Preparados	07
	- Formação Escolar e Prática Social Cidadã	16
	Subtotal	23
	- Formação Escolar Frágil	76
	- Frágil Uso dos Rec e dos Espaç. de Form.	08
	- Formação Escolar prejudicada pelas circunstâncias do calendário e das greves	09
	- Falta de Estrutura e Organização fragiliza a formação	05
	- Falta de Professores e organização dos horários fragiliza a formação	11
	- Diminuição de Conteúdo Fragiliza a Formação	10
	- Necessidade de Cursinho	07
	Subtotal	126
Total		149
09	Formação e Envolvimento do Aluno	
	- Envolvimento do Aluno com a Formação	08
	Subtotal	08
	- Falta de Envolvimento do Aluno com a Formação	12
	- Falta de Envolvimento do Professor e do Aluno com a Formação	06
	Subtotal	18
Total		26

(conclusão)

Quadro 5: Organização Das Pré-Categorias Temáticas por Aproximação e Associação dos Elementos Temáticos por Informantes – Resumo

Nº	CATEGORIA	FREQ
10	Formação e Prática Social	
	- Ensino Médio Tempo de Passagem, formação Conhecimento e Encontro	82
	- Ensino Médio Formação Básica e Obrigatória Para o Trabalho	59
	- Ensino Médio Formação para a Prática Social: Relacionar, se Expressar, Família	26
	- Escola como Local de certificação, conhecimento e Formação Básica para Vida	51
	Subtotal	218
	- Falta de Objetivo do aluno com o Ensino Médio	11
	Subtotal	11
Total		229
11	Contexto Social e a Escola	
	-Perfil do coletivo popular	27
	-Família como Principal Agente Formador da Cidadania Do Aluno	06
	Subtotal	33
	-Percalços Sociais e Violência na Escola	31
	-Conhecimento do Aluno Frágil	15
	-Mercado de trabalho com baixa qualidade	12
	Subtotal	58
Total		91
12	Política Educacional e Formação Regional	
	- Prática Social Regional	02
	Subtotal	02
	- Política educacional, Formação Escolar e Prática Regional Frágil	171
	- Política educacional, Interdisciplinaridade e Form. regional frágil	25
	- Política educacional e contextualização regional frágil	17
	- Autonomia regional frágil na definição do currículo	03
	- Capacitação Frágil dos Gestores, Técnicos e Descentralização	19
	Subtotal	235
Total		237
13	Estrutura Escolar	
	- Melhoria na Estrutura da Escola	04
	-Estrutura Escolar e Acadêmicas Frágeis	51
Total		55

Fonte: Elaboração própria, com suporte nos dados da pesquisa

Dessa elaboração, composta de 13 pré-categorias e seus respectivos elementos temáticos, divididos em valorações positivas e negativas, buscamos então definir as categorias conceituais e as categorias de análise que darão corpo à proposição e/ou elaboração da tese, favorecendo não só maior racionalização dos achados, como também fazendo exequível a interpretação dos dados.

Além da organização dos dados, contudo, das definições e categorias conceituais e categorias de análise, assumem também o sentido definido pela proposição do projeto de pesquisa que norteiam tanto as questões norteadoras, os objetos de estudo, como os objetivos definidos pelo problema de pesquisa.

Assim, retomando os objetos de estudos traduzidos no estudo das políticas educacionais do Ensino Médio, na formação desenvolvida na escola e na prática social de alunos e egressos, bem como os resultados demonstrados na racionalização dos dados pesquisados, constituímos então, as categorias conceituais e as de análise que darão suporte a elaboração da tese. Ou seja, com três grandes categorias conceituais: **1 Estado e política Educacional**, três categorias de análise e sequência de 124 repetições dos elementos temáticos; **2 Política Educacional e Formação Escolar**, com três categorias de análise e 300 repetições dos elementos temáticos; **3 Política Educacional e Formação Regional**, com três categorias de análise e 237 repetições dos elementos temáticos. A organização está na grade e no quadro seguinte.

1- Estado e Política Educacional (124)

- a) O Estado como Elaborador e Executor da Política do Ensino Médio (41).
- b) Gestão, Organização, Burocracia e Política Partidária. (71).
- c) Política Educacional do Ensino Médio: Legislação e Dualidade Sistêmica (19).

2- Política Educacional e Formação Escolar (300)

- a) O contexto Social (91).
- b) Formação Escolar e a Preparação do Aluno (149).
- c) Prática Pedagógica e a Formação do Aluno (114).
- d) Formação e Prática Social (228).

3- Política Educacional e Formação Escolar Regional (237)

- a) Política Educacional e Formação Escolar Regional Frágil (171).
- b) Universalização e Qualidade do Ensino Frágil (09).
- c) A Descontextualização da Política Educacional (235).

Então, com amparo na proposição de organização das categorias conceituais e das categorias de análises ora exposta, poderemos, então, propor outro quadro:

Quadro 6 - Organização das categorias conceituais e categorias temáticas por aproximação e associação dos elementos temáticos por sujeitos.

CATEGORIA CONCEITUAL	SUJEITOS	CATEGORIAS TEMÁTICAS	FREQ
Política Educacional	Gestor e Coordenadores da Escola	- O Estado como Elaborador e Executor da Política do Ensino Médio	41
	Gestores do Sistema	- Gestão, Organização, Burocracia e Política Partidária	71
	Professores	- Política Educacional do Ensino Médio: legislação e dualidade sistêmica	19
	Alunos	- A Descontextualização da Política Educacional	235
TOTAL			366
Formação Escolar	Gestores e Coordenadores da Escola	- O contexto Social	91
	Professores	- Formação Escolar e a preparação do Aluno frágil	149
	Alunos e Egressos	- Prática pedagógica e a formação do aluno	114
		- Formação Escolar regional Frágil	171
		- Universalização e qualidade do ensino frágil	09
TOTAL			534
Prática Social	Professores	- Ensino Médio Tempo de Passagem, formação Conhecimento e Encontro	82
	Alunos e Egressos	- Ensino Médio Formação Básica e Obrigatória Para o Trabalho	59
		- Ensino Médio Formação P/ Prática Social: Relacionar, se Expressar, Família	26
		- Escola como Local de certificação, conhecimento e Formação Básica para Vida	51
		- Falta de Objetivo do aluno com o E.M.	11
TOTAL			229

Fonte: elaboração própria com os dados da pesquisa.

A constituição e a organização da tese vieram da ordenação dos dados estabelecidos pela Análise de Conteúdo. As principais categorias conceituais que configuram o fundamento interpretativo surgiram, primeiro, da nossa intencionalidade o tema e, posteriormente, confirmadas nas vozes dos coletivos educacionais pesquisados. Como evidenciamos linhas atrás, são essas as categorias conceituais: política educacional, formação e prática social.

Na continuidade da reflexão e organização dos dados foi estabelecido o agrupamento dos elementos de análises, associados pelas temáticas e pela aproximação de sentidos conforme demonstramos. Estruturados em suporte no analítico de cada categoria conceitual, onde se definiram as categorias de análise, que deram sentido e fundamento interpretativo. Com efeito, dessa organização quantitativa, o caráter qualitativo indicado nas vozes, que nos levaram à estruturação dos títulos dos capítulos e subtítulos que compõem a tese. Como segue:

1- Sobre a Política Educacional do Ensino Médio

O contexto do Estado e as Políticas Educacionais.

Do contexto do Estado Nacional ao Olhar sobre as Políticas Educacionais do Ensino Médio.
Ensino Médio no contexto da Política Educacional Brasileira.

A Dualidade Sistêmica da Origem no Estado Nacional aos Governos Militares.

A dualidade Estrutural nas Políticas Educacionais dos Governos Democráticos.

2- Política Educacional do Ensino Médio na Amazônia Paraense

O Estado como Elaborador e Executor da Política do Ensino Médio: Organização do Sistema,
Legislação e Dualidade Sistêmica.

O Contexto: da Política Educacional a Dualidade Sistêmica.

3 - Formação Escolar, Política Educacional, Prática Social e o Contexto Regional

O Contexto Social na Região.

Da Política Educacional a Formação na Escola.

Formação Escolar Regional e a Prática social.

3 SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo busca refletir o caráter macro da política educacional do Ensino Médio e a cerca de como os autores interpretam os momentos do Estado e seus rebatimentos na política educacional.

Privilegia o debate teórico que envolve as questões do Estado e do Ensino Médio, assim como as formulações anteriores e as proposições que estão sendo apontadas com as reformas no tempo definido para o estudo. Incluem-se, também, os elementos teórico-práticos que compõem o caráter da formação e as transformações no mundo do trabalho, que impactam de forma decisiva nas formulações das políticas educacionais.

O seguinte, também, faz referência aos aspectos políticos, sociais e econômicos envolvidos nas proposições das reformas, expressos principalmente nas análises de documentos oficiais, decretos, leis, pareceres que dão sentido à execução das políticas educacionais, e do papel do Estado e/ou dos governos como elaborador e executor das referidas políticas. Esse procedimento estará envolvido com os elementos teóricos que desvelam concepções e sentidos, subjacentes nas entrelinhas dessas ações postas em práticas por via das políticas governamentais.

3.1 O Contexto do Estado e as Políticas Educacionais.

Estudar o papel da Política Educacional do Ensino Médio na Amazônia Paraense com início em 2007, requer compreender esse período como continuidade do conjunto de transformações que estavam em curso na sociedade brasileira desde as duas últimas décadas do século imediatamente passado. Mais do que isso: exige ir à busca de uma dimensão teórica que seja capaz de desvelar as características das transformações em curso desde o final dos anos oitenta do século passado e das dinâmicas introduzidas no debate teórico, que definem o papel do Estado nas políticas educacionais no início deste século.

Esse momento foi marcado por mudanças significativas em escala global, tanto na estrutura da economia mundial, definida pela reestruturação produtiva, quanto pela

redefinição do papel do Estado na gestão e reorganização da economia mundial, assim como no mundo do trabalho capitalista, bem como na Educação.

Na linguagem da Ciência Política há inegavelmente uma nova junção de elementos que se combinam na reestruturação da economia, no novo papel do Estado no caráter efetivo nas relações dos direitos sociais e democracia. Segundo Tarso Genro (2000), caminhamos na tríplice dinâmica estabelecida entre a referência no mundo do mercado, do Estado e da democracia, em um momento concreto no qual já não se pode mais separar, nos dias atuais, a relação estabelecida entre esses conceitos, como ele acentua:

O que a teoria teimava em separar a partir dos conceitos jurídicos da Teoria Geral do Estado, a vida concreta reunia: as normas jurídicas internas passaram a ser o resultado direto da economia mundial integrada, reduzindo drasticamente a importância da produção legislativa. Cada trepidação do mercado informa uma mudança no aparato estatal; cada decisão do Estado move os cordéis do mercado; e cada movimento de ambos restringe ou desestabiliza as formas institucionais consagradas pela experiência democrática. (GENRO,2000.P. 57)

Decerto, os anos 1980 e 1990 representaram um marco para o entendimento das mudanças postas nas políticas sociais globais, pois indicaram o fim de uma longa acumulação que o capital definira desde o término da Segunda Guerra Mundial; um tempo em que as políticas referenciadas nas interpretações keynesianas sobre o papel do Estado e da economia no mundo capitalista, bem como as concepções de organização racional do processo produtivo, levada a termo por Taylor e Ford, estabeleceram a dinâmica não apenas no modelo de desenvolvimento econômico, mas no caráter efetivo do paradigma de ação do Estado, tanto na intervenção no mercado, como na constituição do desenvolvimento do bem-estar social.

Foi o que se verificou na Europa, com o Estado de Bem-Estar Social, nos Estados Unidos da América com o *New Deal*, e, de certo modo, na concepção do Estado Desenvolvimentista da América Latina, que, embora não tenha superado o caráter exploratório do trabalho humano, potencializou continuum de geração de riqueza.

Por outro lado, as noções *input e output* que determinaram a tônica do paradigma produtivo impulsionou a dinâmica educativa com o caráter racional e técnico do mundo do trabalho. Assim sendo, a Teoria do Capital Humano, embora presa à atomização do espaço do trabalho, separando o pensamento de execução como *locus* de classe social, ainda assim se conseguiu dar à indústria a potencialidade de geração de riquezas, principalmente nos países com alta capacidade tecnológica, o que ensejou a dinâmica do pleno emprego e uma relação que, embora questionada pelas teorias humanísticas do trabalho, potencializou o

desenvolvimento do caráter distributivo e de representação do trabalho na definição de políticas e garantias sociais reconhecidas, como previdência pública, direitos trabalhistas e conquistas efetivas na Saúde e na Educação.

O final dos anos de 1980 e os anos de 1990, no entanto, marcaram efetivamente a crise deste modelo da gestão e distribuição de riqueza e renda. O caráter próprio da dinâmica do mercado e do mundo da produção se transnacionalizou. As revoluções tecnológicas e científicas traduzidas pela microeletrônica e pela automação informacional, não somente mudaram o paradigma produtivista da organização do trabalho, como também passaram a exigir profundas transformações no conceito de produção e formação tecnológica; ou seja, o caráter agora não se traduz mais na ênfase ao treinamento em série, tampouco na lateralidade das funções, mas no discurso empresarial, na competência, na polivalência informacional do espaço e na complexidade das funções.

Este momento é destacado como de significativas transformações e incertezas para o mundo contemporâneo. Para Hobsbawm (1995, p.252),

Há momentos históricos que podem ser reconhecidos, mesmo entre contemporâneos, por assinalar o fim de uma era. Os anos por volta de 1990 foram uma dessas viradas seculares. Mas embora todos pudessem ver que o antigo mudara, havia absoluta incerteza sobre a natureza e as perspectivas do novo. Só uma coisa parecia firme e irreversível entre essas incertezas: as mudanças fundamentais, extraordinárias, sem precedentes que a economia mundial, e consequentemente as sociedades humanas, tinham sofrido no período desde o início da Guerra Fria.

Houve, portanto, nesse período, profunda modificação na relação estabelecida na tríplice dinâmica entre Estado, mercado e sociedade. Isto porque, se, até então, o aspecto central dessa relação se definia na presença efetiva do Estado-Nação como regulador, mantenedor e redistribuidor de renda e potencializador da cidadania, nos dias atuais, com a transnacionalização da economia e a reformulação do mercado de trabalho globalizado, tornou-se difícil a manutenção própria do paradigma social da cultura definida de Estado e cidadania, pois a “financeirização” econômica estruturada em tempos neoliberais fragiliza o Estado e o seu poder soberano de manutenção dos direitos sociais e empreendedor do direito público.

Na verdade, a tônica modernizadora empresarial desse momento caminhava na ênfase do mercado absoluto, do Estado mínimo e da cidadania pautada na ênfase do cidadão-consumidor, própria do mundo do consumo e da polivalência do trabalho, fatos que são

preponderantes para a compreensão das reformas sociais, do papel do Estado, das políticas públicas e, conseqüentemente, da Educação.

Este âmbito de profunda mudança na economia e no olhar sobre o papel do Estado influenciou profundamente a ordem interna nacional, os governos subsequentes nos anos 1990 e início deste século, seguindo efetivamente o caráter da reforma estrutural em curso. Os governos deram ênfase a reformas administrativas e à reestruturação produtiva desenvolvida em escala global. Fernando Henrique Cardoso, refletindo sobre as mudanças em curso em seu governo, acentuava:

O que eu quero ressaltar, de qualquer modo, é que a nova temática não é “nossa”. Ela tem a ver com as conseqüências da internacionalização da produção, com a pressão avassaladora dos mercados competitivos, mas também com a crise fiscal do Estado Contemporâneo e, principalmente, com uma mudança profunda quanto aos meios e quanto aos agentes das garantias sociais que são indispensáveis para o funcionamento das sociedades modernas. (CARDOSO,1998. P.7)

E acrescenta:

Mas a verdade é que em qualquer das situações citadas, bem como no Brasil, o que se trata é da reconstrução do Estado para ser capaz de respeitar as limitações do mercado, atender com a menor devoção aos anseios de solidariedades e de novas formas de atuação. Nunca, porém, de destruição ou de minimização do Estado e da ação dos governos. Mas repito, a ação pública é mais ampla e mais eficaz nas novas condições da sociedade, do que a ação estatal. (IDEM. p.7)

Nesse mesmo enfoque caminha a reflexão de Bresser Pereira sobre a necessidade de reforma do Estado Nacional. Embora não assuma seu caráter neoliberal, das mesmas, reafirma o sentido e a importância de dar ao papel do Estado uma nova configuração. Aponta que as políticas de privatização, de ajuste fiscal, abertura comercial, redefinição dos contratos de trabalho, reforma da previdência dos serviços públicos prestados para a população, quando tem em vista esse caráter de refinamento em uma gestão eficiente com o objetivo de controle social, não estariam necessariamente incorporadas ao jargão da direita conservadora, mas apontariam perspectivas de responder aos desafios trazidos pela crise do Estado no final do século passado.

Destaca a idéia de além do caráter mínimo preconizado pela perspectiva neoliberal, encontraria uma dimensão de Estado cuja gestão se desenvolveria pelo aprofundamento de outra dimensão de democracia, na qual a ênfase estaria no aprofundamento do papel da sociedade civil e de sua relação com o Estado e a economia, numa dinâmica de controle sobre o ente estatal e o mercado. Nas palavras dele,

Qual então o verdadeiro sentido dessas reformas, se excluirmos os elementos radicais e dogmáticos? Sugiro que são três: tornar a economia nacional mais estável, e Estado mais eficiente, e mais democrático. A prioridade vem sendo dada à maior estabilidade e à maior eficiência, mas pessoalmente considero mais importante aprofundar a democracia, não apenas pelo valor ético nela envolvido, mas porque, em um mundo marcado pela complexidade crescente, apenas o debate democrático amplo pode conduzir a melhores resultados econômicos. (PEREIRA,1999, p.89)

Essa perspectiva, em sua linguagem, não significa o fim ou a substituição do Estado, mas busca uma reconfiguração no âmbito da gestão e da participação da sociedade civil nos destinos políticos e econômicos. Para Bresser Pereira, esse processo de aprofundamento da democracia e reorganização da gestão do Estado não é estanque, mas concomitantes e interdependentes

Esse aspecto fundamentará a reforma administrativa e a gestão do Estado Nacional deste período, confluindo efetivamente nas concepções que determinaram as mudanças efetuadas no caráter das reformas introduzidas no âmbito da formação e conseqüentemente no sistema educacional.

Portanto, no que se refere à Educação, a década de 1990 se mostra como um período de reordenamento das políticas com base na discussão de novos parâmetros sociais, econômicos e políticos, provenientes tanto das exigências das agências reguladoras internacionais, como das demandas das organizações sociais, que forçaram uma reestruturação no Estado brasileiro (GANDINI E RISCAL, 2002). Assim, vemos nascer um novo campo educativo, em que as exigências da economia globalizada impulsionam a definição de diretrizes para as políticas públicas em educação, o que se confirma, na reflexão de Bresser Pereira:

Não vejo sentido em médicos, agentes de saúde, professores e pesquisadores terem o mesmo contrato de trabalho de delegados de polícia ou de fiscais. Mas distingo, entre as atividades não exclusivas, as atividades sociais e científicas que devem passar para o terceiro setor, da produção de bens para o mercado, que deve ser privatizadas se não se tratar de monopólio natural. (1999, p.91)

E acrescenta:

Minha convicção é de que os serviços sociais e científicos são realizados com mais qualidade e eficiência por organizações públicas não estatais, que, além disso, garantem mais liberdade a seus membros, ao passo que a produção de bens e serviços controlados pelos mercados, que não necessitem de subsídios estatal, são melhor executados pelo setor privado. (IDEM,1999, p.91)

O realinhamento de ideias e ações resultante de tais reformas do Estado tornou-se rico objeto de investigação, por suscitar a discussão de temáticas como esfera pública, políticas

públicas, gestão, avaliação e financiamento, entre outras que irão ser incorporadas nas discussões acerca de eficiência, desempenho e qualidade dos serviços públicos oferecidos pelas distintas esferas governamentais.

Neste sentido, fala-se também da implementação de uma reforma educacional em que se levantam questões como equalização social, mediante a promoção da igualdade de oportunidades e conseqüente ampliação da Educação Básica, financiamento público da educação, descentralização e autonomia escolar. Na compreensão de Souza (2002), a inclusão desses elementos no âmbito educacional indica uma tendência geral de reformulação da gestão política do Estado voltada à flexibilização e à adequação dos recursos humanos, financeiros e organizativos à racionalidade econômica, utilizando os mesmos padrões e critérios de produtividade e rentabilidade dos países ricos e ao mesmo tempo lançando mão de mecanismos de controle e avaliação dos resultados alcançados pelo sistema educacional público. Isto conduz o mesmo autor a apontar que a política educacional brasileira apresenta uma essência “modernizante” no que se refere aos princípios e lógica da racionalidade atual, ao mesmo tempo em que se mostra conservadora da ordem econômica e social ao manter a dependência entre setores sociais e imperativos econômicos.

Mesmo, porém que esse quadro teórico não responda apenas ao universo das reformas introduzidas nos anos 90 do século passado, quando se vai ao novo século, mais precisamente focando a ordem interna do País, ao Governo Lula, há uma complexidade de interpretações. Para alguns autores significa continuidade do modelo a gestão neoliberal, centrada nas políticas de ajustes fiscais e de ações sociais compensatórias sem a manutenção das garantias sociais conquistadas; para outros, se verifica uma conjuntura de conflito, centrada em um novo período neodesenvolvimentista.

Nessa linha de reflexão, Francisco de Oliveira (2010) interpreta este momento e as políticas de governo como continuidade do arcabouço neoliberal dos anos de 1990. Retomando a reflexão com apoio no conceito gramsciano de hegemonia, o autor analisa este instante como um momento de realização de hegemonias às avessas, no qual, em nome de uma suposta superação da dominação burguesa parte de representantes das classes trabalhadoras, se reafirma o motor continuum da dominação capitalista de produção, fato que, para o autor, já foi reproduzido na superação do regime do Apartheid, na África do Sul.

Na sua perspectiva de análise, a igual estaria acontecendo no Brasil com a vitória eleitoral do Partido dos Trabalhadores (PT), agremiação supostamente de esquerda, com

caráter de legitimidade popular como o Congresso Nacional Africano, que estabeleceu políticas que despolitizam a exploração e as tornam elementos a gestão administrativa e oferece soluções contrárias ao processo de superação da ordem capitalista. Em sua linguagem,

A perspectiva para o futuro requer uma reflexão gramsciana. Talvez estejamos assistindo à construção de uma “hegemonia avessas” típica da era da globalização. A África do Sul provavelmente anunciou essa hegemonia às avessas: enquanto as classes dominadas tomam a “direção moral” da sociedade, a dominação burguesa se faz mais descarada. As classes dominadas no País, que se confundem com a população negra, derrotaram o apartheid (...) E, no entanto, o governo sul-africano oriundo da queda do apartheid rendeu-se ao neoliberalismo. As favelas de Johannesburgo não deixam lugar a dúvidas. Assim a liquidação do apartheid mantém o mito da capacidade popular para vencer seu temível adversário, enquanto legitima a desenfreada exploração pelo capitalismo mais impiedoso.(OLIVEIRA,2010, p.24).

Tal realidade, segundo ele, se materializa no Brasil com as políticas implementadas no primeiro mandato do Governo Lula, com as políticas de ajuste na previdência e a implantação do Programa Bolsa Família. O Governo dá continuidade à política de ajuste fiscal e despolitiza a problemática da pobreza. Segue o autor:

Chegando ao poder, o PT e Lula criaram o Bolsa Família, que é uma espécie de derrota do apartheid. Mais ainda: ao elegermos Lula, parecia ter sido borrado para sempre o preconceito de classe e destruídas as barreiras da desigualdade. Ao elevar-se à condição de *condottiere* e de mito, como as recentes eleições parecem comprovar, Lula despolitiza a questão da pobreza e da desigualdade. Ele transforma em problemas de administração, derrota o suposto representante das burguesias – o PSDB, o que é inteiramente falso – e funcionaliza a pobreza. Esta, assim, poderia ser trabalhada no capitalismo contemporâneo como uma questão administrativa.(IDEM, 2010, p.25)

O autor reforça tal perspectiva quando reafirma que o Governo, por via da cooptação de representantes sindicais, e da nomeação deles em postos-chave da administração e nos ministérios ou em ocupações estratégicas de gerenciamento dos fundos de pensão, reforçaria essa impressão de hegemonia da classe dominada, porém, em sua essência, o que acontece é uma hegemonia avessa, ou seja, uma república sindical a serviço do desenvolvimento e exploração do capital.

Portanto, para Francisco de Oliveira o que está na ordem do dia é um governo que se propõe manter a dinâmica estrutural traduzida pela globalização neoliberal, com forte papel estruturador de caráter liberalizante, com pequenas ações que favorecem as classes dominadas, mas que no cerne de suas políticas sociais e econômicas, estaria a lógica de fortalecimento da reprodução e do domínio capitalista de produção.

Outro especialista que reforça tal análise, porém com um caráter otimista, é Marco Aurélio Nogueira— embora seu exame esteja centrado na dinâmica estabelecida entre o papel do Estado e sua relação com a sociedade civil. O centro de sua reflexão é a questão da gestão do Estado e da participação da sociedade civil na formação de uma sociedade efetivamente democrática.

Segundo ele, vive-se inegavelmente um momento novo na sociedade brasileira. Fruto, de um lado, das políticas desenvolvidas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso, com as políticas de ajuste da economia, a contenção do processo inflacionário e investimentos estruturante na educação; e, de outro, das ações políticas dos governos de Lula, pois, mesmo que em essência ele não rompa com o paradigma econômico dos governos anteriores, consegue dar ao País certa dose de crescimento e diminuição do fosso social com certo grau de distribuição de renda.

Em sua linguagem, o Brasil entrou o século XXI com enorme fardo a ser conduzido, que, não só desafiou, como também sufocou profundamente os governos dos anos de 1990 e/ou os do início do novo século. Flertando firmemente com o neoliberalismo, fez ajuste na gestão do Estado, porém consolidou sua democracia e assistiu à ascensão política do PT, fortalecendo seu processo democrático. Do mesmo modo, que o

[...] o País irá se globalizar e se conectar, adquirindo doses adicionais de individualismos, diferenciação e fragmentação. Passará a conviver com uma complexa trama de problemas e pressões difícil de ser codificada e assimilada. Tornou-se “pós-moderno” sem ter conseguido ser plenamente “moderno”. Ganhou uma agenda imensa, desafiadora, enigmática.(NOGUEIRA, 2011, p.29)

Apesar de seu olhar crítico-otimista, contudo, com o momento nacional, reconhece também que as reformas das últimas décadas levaram a perdas significativas do papel do Estado como referência, na medida em que empreendeu na sociedade a fixação de valores e ideários norteados por uma visão racional e mercantil a gestão, não consolidando elementos efetivos de elaboração alternativa de uma hegemonia democrática.

Essa realidade, segundo o autor, se explica pela ausência de espaço de participação dos agentes políticos na formação do projeto ou do pacto nacional, além da perda do sistema político de um centro organizador de referência ética e política habilitado a dar à sociedade civil a expressão necessária na constituição do contrato social e do Estado de direito. Do mesmo modo, aprofundou a dimensão errática e fisiológica dos partidos políticos e dos políticos como um todo, transformando seus projetos de poder distantes do ideário efetivo de

formação da sociedade. Mais adiante, quando reflete o papel do movimento social, ele acrescenta,

Por outro lado, fez com que os movimentos sociais se soltassem ainda mais do político e procurassem forjar uma “legalidade” e uma “institucionalidade” próprias, desinteressando-se da formulação de projetos de hegemonia, abertos a toda sociedade e capazes de fornecer respostas e perspectiva para os diferentes grupos sociais. Com isso a pressão social aumentou, mas deixou de produzir efeitos virtuosos: criaram-se muitas zonas de contestação e de atritos com os governos, mas não campos de força hegemônicos. (IDEM, 2011, p.35).

Assim, sua crítica recai na fragilidade do conteúdo da relação estabelecida entre o papel do Estado e o fortalecimento da sociedade civil, pois os caminhos tomados pelos partidos que ocuparam o poder do Estado nas últimas décadas optaram, em nome de uma pseudogovernabilidade, por alianças que os conduziram a reformas pelo alto, sem fortalecerem efetivamente a hegemonia alternativa, ou a capacidade de darem uma direção ético-política que superasse os ditames do mercado e prevalecesse a coerência de domesticação capitalista com o fortalecimento dos ditames do bem-estar social e da formulação da democracia.

Portanto, para ele, o desafio aos governos presumivelmente de esquerda recai no estabelecimento do equilíbrio de uma relação dinâmica entre o Estado e a sociedade civil, pois não pode haver Estado democrático sem que se promova uma cidadania ativa da sociedade, da mesma forma que a ausência de Estado reduz o social a mero mundo dos interesses do mercado.

Neste sentido, malgrado o autor reconheça os avanços conseguidos nos últimos anos, em essência, compreende o momento atual como continuidade das políticas neoliberais e dos ajustes do mercado, com avanços sociais importantes, mas com entraves profundos a serem superados, além da necessidade do aprofundamento de ações que constituam espaços de participação política dos diversos agentes sociais; bem como a urgente elaboração de campos políticos e de políticas sociais que conduzam a participação da sociedade civil na formação de um Estado Nacional efetivamente democrático e cidadão.

A terceira reflexão que serve de aporte teórico para o entendimento das políticas em Educação dos anos de governo Lula é a compreensão desenvolvida por Marcio Pochmann. Mesmo que no cerne da reflexão não signifique tanta diferenciação nos fundamentos analíticos anteriores, ele irá situar na dualidade da correlação de forças estabelecidas no seio de governo, porém num caminho de superação das políticas econômicas neoliberais e na

penetração de uma nova fase que se define por um neodesenvolvimentismo, que se caracteriza pela retomada dos investimentos pautados na agenda de inclusão e crescimento econômico.

Esse autor se aproxima, de certa forma, de Nogueira, quando reconhece os elementos contraditórios da fase de transição que dá continuidade às políticas de ajustes fiscais postas em práticas pelos governos anteriores, porém as medidas impulsionadas pela necessidade de superação da aproximação da crise econômica que se assevera a partir de 2008 levam o Governo a retomar o caminho dessa nova fase desenvolvimentista.

O retorno de políticas combinando ajuste fiscal com as políticas de inclusão e investimento nas diversas camadas sociais potencializou o mercado interno e favoreceu a superação da crise, estabelecendo um novo patamar de padrão de participação da população no consumo e na elevação de níveis de vida e bem-estar social.

Ele expressa sua interpretação do momento:

Os avanços econômicos e sociais obtidos anteriormente à crise atual indicam que o país encontra-se melhor preparado para enfrentar o grave quadro internacional. Apesar das dificuldades, o País tem condições – em plena crise – de reaparelhar o seu sistema financeiro para responder às exigências de reorganização do setor produtivo. Ou seja, de utilizar as políticas públicas para ampliar e aprofundar o funcionamento do mercado, concebendo maiores oportunidades aos micros e pequenos empreendedores, bem como aos diversos setores produtivos emergentes.(POCHMANN,2010, p134)

Pochmann acrescenta no entendimento da importância de continuidade de tais políticas, observando o horizonte a dificuldade, porém com abertura de continuidade de superação do modelo recessivo neoliberal anterior, potencializado pelo mercado interno e pelo momento favorável de expansão do País no comércio exterior. Assim ele continua,

Tudo isso, é claro, sem abandonar o sentido geral da repartição da renda, necessário para fazer valer o potencial do seu mercado interno, avançando nas reformas redistributivas que possam contribuir para o avanço da mobilidade social e aprofundamento do consumo de massa. Da mesma forma, cabe ressaltar o horizonte do comércio externo que no momento de aprofunda turbulência permitiu tornar mais competitivo os diversos segmentos produtivos (micro e pequenos negócios) contribuindo para diversificar e elevar o valor agregado da pauta de exportação.(p.135)

Portanto, em sua análise, a isso que potencializa índices confortáveis de melhorias tanto econômicas, quanto de participação efetiva da população no usufruto das riquezas geradas nos últimos anos pelo País, combinando crescimento econômico com distribuição de renda e ampliação do mercado. Segundo ele, desde 2005, o Brasil está num importante caminho de identidade social de sua população com o decréscimo significativo de sua base

piramidal e com aumentos consideráveis das classes superiores principalmente os setores médios de sua população.

A participação relativa de sua base piramidal encolheu aproximadamente 22,8% de 2005 a 2008, fruto, segundo o autor, da mobilidade ascensional de cerca 11,7 milhões de pessoas para os estratos superiores, em destaque o segundo e o terceiro estratos mais altos da sociedade nacional, ou seja, setores médios e altos da população. Além disso, os programas de renda mínima, como o Bolsa-Família, ampliaram a proteção social para os mais desprovidos e sujeitos aos processos mais degradantes em momentos de crise.

Apesar desse quadro favorável que o autor retrata, ele aponta elementos críticos que precisam ser superados, principalmente se o País se arvora de reposicionamento na esfera de relação de poder estabelecida na dinâmica global. O primeiro elemento é a urgente superação da questão demográfica, pois que o País deve atingir nas próximas décadas o patamar de 207 milhões de habitantes, e com uma redução nos anos 30 e 40 da fecundidade em curso no Brasil desde 1992, o que exigiria tanto uma nova dinâmica na política de seguridade social quanto o efetivo replanejamento educacional da população, com formação contínua e superação ainda maior dos índices efetivos de pobreza.

O segundo elemento é o desenvolvimento conectado com as necessidades de sustentabilidade ambiental, com respeito efetivo aos existentes na geografia brasileira, exigindo novos padrões tecnológicos de desenvolvimento. E a terceira é a efetiva desigualdade regional apontada no processo de industrialização nacional, que não se fez a contento com as diversidades locais da realidade nacional, principalmente da Amazônia, onde as políticas de desenvolvimento aos moldes nacionais não surtiram efeito; bem como nas outras regiões em que o modelo de industrialização implantado não produziu um País menos desigual, o que exige outra dinâmica de reconstituição das questões regionais.

Além disso, formula-se a ideia de, em tempos pós-crise, se repensar o papel do Estado com um novo padrão a gestão e reorganização social, capaz de constituir novos patamares de democracia e de refundação do padrão civilizatório contemporâneo que se coadunem com as possibilidades geradas no século XXI. Isto implicaria a superação estabelecida do papel do Estado como mero facilitador dos investimentos privados favorecidos pela contínua determinação voltada ao mercado e a terceirização de suas ações repassadas ao terceiro setor e corporações privilegiadas que favoreceram a corrosão e a corrupção nas entranhas do Estado.

Essa perspectiva levaria à elaboração de outra institucionalidade na dinâmica Estado e mercado, estabelecendo outro padrão de competitividade e superação dos grandes monopólios transnacionais, que, ao seu modo de ver, refrearam a competitividade e precisam ser substituídas por instituições portadoras de futuro e inventividade, capazes, por meio da concorrência combinada e da cooperação entre empreendedores, de estabelecer maior regulação das grandes corporações, bem como entre essas, e receberem maior importância aquelas de cunho comunitário.

Nesse âmbito, visualizaria a criação de outro eixo estruturador marcado pelas relações transparentes e democráticas entre o Estado, a sociedade e o mercado, além de outras medidas importantes, como a ampliação do fundo público capaz de sustentar o processo civilizatório da sociedade contemporânea e novos padrões fiscais fortalecidos com a permanência de impostos sobre as grandes fortunas e taxação das propriedades intelectuais como exigência de um novo e progressivo sistema tributário capaz de garantir a reestruturação do papel do Estado.

Por fim ele acrescenta,

[...] reside na profunda transformação do padrão de gestão pública. Políticas cada vez mais matriciais e intersetoriais pressupõem a organização do Estado em torno do enfrentamento de problemas estruturais e conjunturais. Noutras palavras, as meritocracias e o profissionalismo para conduzir políticas públicas articuladas para lidar com problemas estruturais e políticas governamentais descentralizadas e compartilhadas com a sociedade e mercado para enfrentar diversos e específicos problemas conjunturais. (IBID,2010,p, 179).

Quanto ao âmbito da sociedade e do mundo trabalho, o autor também oferece as seguintes propostas: uma educação contínua, voltada à formação permanente para a vida como novo eixo determinador civilizatório, no qual o aumento do tempo de vida exigirá novos padrões de formação; e a diminuição progressiva e permanente da carga horária de trabalho, e tempo mais alargado de entrada do jovem no mundo do trabalho como forma de ampliar a oportunidade e garantir a sustentabilidade da economia e das novas relações sociais. No Brasil, onde somente a população mais carente antecipa sua entrada no mercado de trabalho, essa medida deve ser efetivamente posta em prática com a adoção de maior tempo de estudos e permanência juvenil na escola, alargando assim seu tempo de formação e entrada no universo laboral. Portanto, em sua concepção, um novo Estado se anuncia para outra gestão social no século XXI.

Destarte, são estes aportes teóricos que servem de instrumentos para compreensão do contexto das políticas voltadas para a educação na temporalidade, que buscamos estudar na Amazônia Paraense, com início em 2007, que em si traz referenciais que reforçam a característica contraditória e de correlação de forças estabelecidas na condução das ações governamentais desse período. De um lado, a permanência de políticas fiscais estruturadoras de cunho conservador e neoliberal; de outra parte, políticas sociais de inclusão que apontam avanço e possibilidade política de acesso e reestruturação social.

3.1.1 Do Contexto do Estado Nacional à Visão sobre as Políticas Educacionais do Ensino Médio

Na verdade, quando se retomam as interpretações teóricas sobre o contexto do Estado e de sua influência nas reformas educacionais propostas, em particular no Ensino Médio, permanecem as mesmas perspectivas: elas são vistas como reflexo do contexto social e do modo como os governos se propuseram enfrentar os desafios expressos pela agenda nacional. Malgrado as críticas, no entanto há o reconhecimento de que trazem elementos de avanços, seja no âmbito da legislação, seja nas ações efetivadas por estes.

É esta a análise que Savana Melo(2011) faz quando reflete acerca das políticas educacionais durante o governo Lula. Para ele, mesmo que se verifiquem elementos de continuidade das políticas anteriores ao seu governo, não há como negar que trazem consigo inovações consideráveis no que tange tanto à legislação como à implementação dos projetos de reforma educacional. Para ele, a reestruturação do fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica, o FUNDEB, demonstra esse caráter inovador, pois amplia, além do Ensino Fundamental, a inclusão da Educação Infantil e do Ensino Médio.

O mesmo pode se verificar nas outras ações que favorecem um caráter mais democrático e dialógico nas discussões sobre a elaboração das políticas. Ao seu modo de olhar, há perspectivas de maior participação dos autores envolvidos, mesmo que de todas as proposições não sejam atendidas. Além disso, outros aspectos inovadores são a criação do piso nacional e a ampliação dos aportes de recursos no fundo destinados aos gastos de pessoal, elevando a 80% e englobando os diversos trabalhadores vinculados à Educação.

O mesmo irá se refletir nas ações de ampliação do ensino profissionalizante, com a expansão da Rede Federal de Ensino, principalmente na superação do processo de “cefetização”, estabelecendo a possibilidade de integração de várias instituições com a homologação do Decreto nº 6.095/07, ou seja, com a criação dos Institutos tecnológicos.

Por outro lado, o autor reforça o aspecto contraditório das políticas educacionais do Governo, retomando a perspectiva teórica da contradição interna de suas políticas. Para ele, quanto à ampliação dos recursos no produto interno bruto do País – o PIB, não houve acréscimo orçamentário, permanecendo a média dos 4,5% dos anos anteriores, reforçando medidas orçamentárias que ainda respondem a uma política fiscal que precisaria ser superada.

Quando o autor retoma o olhar para o Ensino Médio e Profissional, a mesma realidade está refletida: permanece a não superação da dualidade estrutural tradicional expressas no País desde os anos 1930, o aspecto formativo de um Ensino Propedêutico continua nas unidades das escolas do sistema público e o Ensino Profissionalizante segue como proposta desenvolvida à parte – é o que constitui a própria formatação do Fundo de Manutenção da Educação Básica: o Ensino Profissionalizante, seus professores e alunos não foram contemplados.

Portanto, se conclui de sua interpretação é que o Governo Lula é reflexo efetivo de suas contradições internas, de um projeto envolto em uma perspectiva de esquerda, porém marcado por profundas medidas de continuidade das políticas dos governos anteriores. Inegavelmente, introduz avanços, mas tímidos para o que se propunha a apresentar, que era uma nova agenda educacional para a sociedade.

Outra abordagem teórica que aprofunda o caráter da contradição e do reflexo das correlações de forças sociais no interior do Governo é a perspectiva desenvolvida por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. Para eles, o período Lula e suas políticas educacionais são fruto das incongruências sociais que povoam o ambiente de uma sociedade que se pauta por um modo-contínuum de exploração capitalista.

Os autores retomam os conceitos gramsciano de hegemonia e de elaboração de um novo bloco histórico para entender as contradições inseridas em um governo com fundamento de esquerda em uma ordem social que precisa ser superada. Na abordagem, o entendimento de suas ações está posta no âmbito de um processo de embate político marcado pela realidade de uma democracia restrita e de forte característica formal, na qual somente as lutas de

resistência na sociedade fazem compreender a dinâmica das correlações de forças estabelecidas na ordem interna do Governo.

De certa forma, aproxima seu entendimento das análises de Nogueira, quando este assinala que, apesar do caráter de esquerda que pauta o fundamento político do PT, em sua ação estatal não estaria situada a superação do regime, mas na gestão organizativa da economia dentro dos marcos de uma democracia representativa. Para eles,

Ao final de dois anos do governo Lula, aos poucos várias análises explicitam e deixam mais claro que o governo não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras. (FRIGOTTO & CIAVATTA & RAMOS, 2005, p.26)

Conduzidos, Entretanto, pelas suas concepções teóricas, irão interpretar as propostas educacionais e as políticas governamentais desse período numa conjuntura que se estrutura não só pelos ditames de ordem econômica conservadora, mas também como resultado da luta e resistência dos setores populares e progressistas, estabelecida desde a ditadura militar e aprofundada na década de 80 do século passado, na construção de uma ordem social e política centrada numa democracia efetiva, capaz de dar aos setores populares não apenas o processo de escolha livre de seus representantes, mas os direitos efetivos de cidadania assegurados num estado democrático de direito.

Nessa concepção, o Governo Lula seria resultado dessa conjuntura político-social, que tinha como campo de ação política as mudanças estruturais, que, pelos compromissos populares assumidos, favoreceriam, mesmo em um governo sem característica de esquerda revolucionária, um caráter heterogêneo de suas políticas, pois, embora mantenha como política a permanência dos ajustes econômicos, possibilitará políticas socioeducacionais que favoreceriam os avanços progressistas da sociedade brasileira.

É neste âmbito que os autores analisam as políticas governamentais voltadas para o Ensino Médio, precisamente sua relação com o Ensino Profissionalizante, pois a revogação do Decreto nº 2.208/97, com a criação do Decreto nº 5.154/2004, se constitui nessa perspectiva de superação e conflito de interesses expressos não apenas na ordem interna governamental, mas também na correlação de forças divergentes e vigentes na sociedade.

Para tanto, o Decreto refletirá esse caráter híbrido da conjuntura nacional, não superará o aspecto da dualidade encarnada na cultura educacional do Ensino Médio e profissionalizante, mas potencializará possibilidades de execução por parte dos educadores e

governos progressistas de experimentar e implantar sistemas alternativos, centrados não apenas no aspecto da unilateralidade da formação, mas, também por meio da integração, avançar para o caráter da omnilateralidade formativa global que colocaria o trabalho como princípio educativo.

É sob esse enfoque que se justifica o conteúdo do novo decreto, que é de buscar superar a dualidade assumida na gestão anterior, numa correlação de forças não pautada pelo simples consenso, mas pela dinâmica posta no embate de concepção e de mundo; ele não seria a expressão efetiva dos anseios progressistas, mas resultado daquilo que era possível; deixa entrever a realidade conservadora, porém situa no conteúdo de suas letras a dinâmica política assumida pelos setores populares.

Acentuam que,

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular. (IDEM, p.26)

Para tanto, o Decreto é o resumo dessa concepção contraditória e híbrida que compõe as forças políticas que dão sustentabilidade ao Governo, configurada no embate político-social da ordem do dia, numa realidade que se estrutura na manutenção do processo capitalista de produção. Não se configura, entretanto, apenas na continuidade conservadora de organização do capital, mas traz consigo elementos que possibilitam os avanços progressistas, pois o Governo Lula também é fruto dessa injunção social marcada pelas lutas populares.

Assim conclui-se que, de todo, mesmo que não aponte reformas estruturais significativas no âmbito da economia, há maior sensibilidade social e se constitui, no sentido gramsciano de sociedade, campo de disputas de hegemonia política no seu interior. Para o Governo, significa a conformação de forças que dão continuidade ao processo de avanço e exploração do capital de um lado, e, de outra parte, setores comprometidos com as lutas populares que potencializam mudanças de cunho progressista. É o que se verifica, segundo os autores, em essência, nos fundamentos que dão sentido a sua política social e, conseqüentemente, na Educação.

3.2 Ensino Médio no Contexto da Política Educacional Brasileira

No estudo específico das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, a questão expressa no debate teórico centra-se no enfoque impresso da identidade deste na evolução do sistema educacional brasileiro. De um lado, a discussão se estrutura na dualidade sistêmica que permeia esse nível de ensino; ou seja, na relação instituída entre um conhecimento que se pauta por uma formação propedêutica voltada aos níveis superiores de ensino e a formação de pessoas destinadas ao mundo trabalho, isto é, ao Ensino Profissionalizante. De outra banda, naquilo que autores como Nora Krawczyk (2014), Marília Sposito (2014) e Moacir Carneiro (2012) chamam de dessignificação do Ensino Médio nacional, no qual se define como fim da Educação Básica, mas assume o caráter preponderante de tempo de passagem ou de período preparatório para entrada no nível superior.

Cabe, contudo, destacar que nossa reflexão, vai estar mais centrada na primeira, por se constituir no nosso entendimento o que mais responde o contexto das políticas educacionais no período que analisamos na Amazônia Paraense, sem, todavia, negligenciar a reflexão feita pelos referidos autores por compreender que em essência não incorpora contradições efetivas, mas em diversos aspectos sejam complementares na interpretação.

3.2.1 A Dualidade Sistêmica da Origem no Estado Nacional aos Governos Militares.

Esse norte de reflexão pauta efetivamente os teóricos que pensam o Ensino Médio sob a abordagem do que se convencionou chamar trabalho e educação – Frigotto, Ciavatta, Kuenzer e outros. Para eles, essa dualidade se expressa desde os primórdios das experiências educacionais da modernidade capitalista, que influenciou peremptoriamente o sistema educacional brasileiro. Em suas análises, os males do Ensino Médio recaem entre a dinâmica da preparação para o mundo do trabalho e a continuidade propedêutica voltada para o Ensino Superior.

Na intelecção de Acacia Kuenzer, é essa categoria explicativa da dualidade que norteia a dinâmica das políticas educacionais que estruturantes das ações do Estado Nacional voltadas ao Ensino Médio e à formação profissional. Para ela, a gênese assenta no caráter contraditório

e de classe da sociedade, que influenciou a formação do ensino secundário no Brasil. Em sua linguagem,

O desenvolvimento histórico dessas redes vai mostrar que a iniciativa estatal primeiro criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde a demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluído; para os excluídos, algumas modalidades de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadorias que historicamente foram se constituindo. (KUENZER,2007, p. 26).

E adita:

Em decorrência, não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação com o ensino profissional, já que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: a formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (IDEM, 2007, p, 26)

Portanto, essa característica se confunde com o modo como a sociedade estruturou seu modelo de elaboração social e a forma como o Estado Nacional implementou seu sistema de ensino em uma sociedade hierarquizada, marcada por um processo modernizante de cunho conservador, onde o acesso à educação constituía caráter de classe e de manutenção de poder. Aos menos favorecidos, o máximo de preparo seriam as primeiras letras ou a formação primária com conseqüente prontidão profissional; à elite incrustada no poder, o Ensino Secundário e a Formação Superior.

Este fato se segue na legislação oficial do Estado. Em 1942, a Reforma Capanema organizou o sistema na constituição da dualidade, com propostas pedagógicas que estruturam formação intelectual e a preparação para o trabalho, isto é, para os filhos das classes econômicas abastadas destinadas a administração do sistema, foram criados os cursos médios de 2º ciclo, ou seja, o Científico o Clássico, com duração de três anos, voltados para preparar os alunos ao Ensino Superior.

Em contrapartida, instituíram-se as leis orgânicas voltadas ao Ensino Profissional, que seriam em nível médio de 2º ciclos, quais sejam: o Agrônômico, o Comercial Técnico e o Normal, destinados à formação profissional. Essa última modalidade, no entanto, dava direito de acesso ao nível superior, além da organização do sistema privado de formação para o trabalho com a criação do SENAI e do SENAC, voltados caracteristicamente às necessidades do mercado de trabalho e formação mais imediata da mão de obra. Ainda na reflexão da mesma autora,

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição de Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada.(KUENZER,2007, p.28)

Seguindo, ainda, o seu pensamento, essa característica será alvo de mudança do perfil de formação, com a promulgação da Lei nº 4.024/61, influenciada pelas modificações introduzidas no mundo do trabalho e no caráter do desenvolvimento industrial em curso no Brasil, ou seja, com a ampliação do setor secundário e terciário da economia houve o reconhecimento da existência de outros saberes e não apenas o acadêmico.

Na sua compreensão,

Pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. Da mesma forma, os cursos do SENAI e SENAC podem ser organizados, cumpridas as exigências legais, de modo, a equivaler aos níveis fundamental e médio.(IDEM, p. 29)

Mesmo, porém, que, ao nível da legislação, esses fatos tenham simbolizado um significativo avanço, não expressaram a superação do caráter dual na formação do Ensino Médio, mesmo porque permaneceu o caráter da existência de dois ramos distintos de formação: o ainda voltado para as classes que detinham melhores condições sociais e o outro destinado àqueles que se voltariam ao processo produtivo de execução na indústria.

Com o fim do breve período de democracia institucional e a chegada do regime militar, com o fechamento da ordem social e o processo de fortalecimento da industrialização, não logrou um direcionamento da superação do caráter conservador da modernização nacional. Isto se refletirá nas políticas de desenvolvimento do Ensino Médio. Muito mais do que a superação da dualidade estrutural em curso, na implementação da Lei nº 5.692/71 o que se verificou foi a formação profissional compulsória, estabelecendo principalmente no Ensino Público, a formação profissional.

Pela falta de estrutura e do caráter cultural da sociedade, este fato induziu a grande resistência, tanto dos setores médios e altos da população quanto dos intelectuais ligados ao meio popular. Esta realidade conduziu à promulgação da Lei nº 7.044/82, retornando aos princípios anteriores da Lei nº 4.024/61, portanto, à dualidade sistêmica, o que conduziria à completa desestruturação do Ensino Médio público com rota contínua de privatização.

As décadas seguintes trouxeram mudanças significativas com a redemocratização do País. A Constituição possibilitou, avanços na legislação e possibilidades concretas de reorganização social, ao mesmo tempo em que trouxe conquistas sociais efetivas, principalmente na Educação, mas que não simbolizaram a superação da dualidade estrutural.

3.2.2 A Dualidade Estrutural nas Políticas Educacionais dos Governos Democráticos

Mesmo que o ambiente fosse de mudanças, não significou no âmbito das políticas voltadas ao Ensino Médio superação do caráter da dualidade estrutural encarnada na cultura sistêmica do País para este nível de ensino. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 9.394/96, embora em sua essência trouxesse avanços significativos, não logrou superar a separação entre o Ensino Propedêutico e a Formação Profissional, pois mesmo reconhecendo o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, os seus princípios e diretrizes favoreceram interpretações outras que levaram à continuidade dual das legislações anteriores.

Tal realidade é constatada nos decretos presidenciais que normatizaram o Ensino Profissionalizante e as diretrizes curriculares que constituíram o perfil formativo dos alunos do Ensino Médio; avanços foram incorporados à legislação, porém o caráter dual sistêmico da formação permaneceu. É o que se verifica nas reformas e programas atuais desses níveis de ensino.

Assim, as reformas educacionais em curso refletiram, em seus princípios e diretrizes, o contexto sociopolítico e cultural produzido pelas transformações há pouco expostas. Além disso, o ambiente que marcara o fim da ditadura militar e o período de redemocratização exigia mudanças no quadro educacional da Educação Básica, em especial, na redefinição da identidade do papel do Ensino Médio na formação social.

O ambiente era em si contraditório: de um lado, as conquistas sociais traduzidas na Constituição Nacional de 1988 com garantias efetivas de direitos sociais, em particular no trabalho e nas definições das gratuidades educacionais; e de outro, um ambiente de reforma envolta em uma reestruturação do capital, que incidiu profundamente na economia e no papel do Estado e de suas políticas públicas e sociais.

Tais mudanças se refletiam nas políticas educacionais, em especial naquelas voltadas ao Ensino Médio, na necessidade premente da redefinição de seu papel social, submetida a crise pelas sucessivas reformas efetivadas no governo militar pela das leis nº 5.692/71 com sua concepção de profissionalização compulsória, bem como na redefinição no final do período ditatorial, com a implementação da lei nº 7.044/82, que restabelecia a dualidade original do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante. Essa crise se expressava, segundo Nascimento, no equívoco estrutural do sistema e da incapacidade do Governo na manutenção da estrutura e da resistência social em curso no momento.

Em 1975, com o parecer 76, tenta-se eliminar o equívoco no entendimento da Lei nº 5692/71 de que toda escola de Ensino Médio (2º grau) deveria tornar-se uma escola técnica, quando não há recursos materiais, financeiros e humanos para tanto. Para o relator, o ensino, e não a escola, deveria ser profissionalizante. A concepção empregada no parecer 76/75, é de que a habilitação deixa de ser entendida como preparo para o exercício de uma ocupação, passando a ser considerada como preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade. Desta forma, a legislação acomoda-se à realidade, retomando a dualidade existente antes de 1971. A proposta de implementação compulsória da profissionalização do Ensino Médio (2º grau) foi alterada pela Lei nº 7.044/82, que extingue a escola única de profissionalização obrigatória, a qual nunca chegou a existir concretamente. Esta lei reedita a concepção vigente antes de 71, de uma escola dualista (propedêutica e profissionalizante). (NASCIMENTO, 2007, p.84).

A conjuntura social de meados dos anos 90 do século XX, entretanto, aponta para o desencanto das expectativas pós Constituição de avanço do processo de redemocratização e de participação social, pois o contexto global se modifica. O longo processo de acúmulo do capital, traduzido pelo modelo taylorista-fordista de produção e no papel do Estado como regulador e fomentador da economia, entra em crise, causando no contexto interno do País um profundo retrocesso nas perspectivas de progresso das conquistas sociais.

O que se põe na berlinda é a inserção do Brasil nos ditames da economia global e das novas exigências do papel da educação na reestruturação produtiva. Insere-se, portanto, em uma concepção de Estado minimalista, envolta nas necessidades de ajustes fiscais com cortes sucessivos em suas políticas sociais, um continuum de privatização industrial e reduções permanentes dos direitos universais conquistados.

Na Educação, o caráter efetivo da Teoria do Capital Humano de *input* e *output* impresso no modelo anterior é substituído, então, por outros princípios formativos, situados com amparo no caráter flexível do mundo da produção e apontados por agências multilaterais que regulam não só a economia, mas também as perspectivas do novo desenho formativo da

Educação, centrado na lógica da flexibilização e no desenvolvimento das competências cognitivas e culturais. Na perspectiva de Frigotto,

Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são Banco Mundial, BID, UNESCO, OTI e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica, quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com a capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia em face da educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mude o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais. (1995, p,145).

Esse ambiente de complexidade econômico-política do momento e a exigência de uma identidade do Ensino Médio constituíram-se na tônica das reformas a serem postas em prática nas políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado Nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 - foi elaborada neste contexto, resultado que foi dessa correlação de forças que se debatia na sociedade brasileira nesse instante: de um lado, as lutas sociais por conquistas efetivas e, de outro, a dinâmica do processo de reestruturação produtiva interposta pelo Estado.

Em si as políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio desse período estarão muito mais vinculadas à corporificação estrutural marcada pelas reformas globais em curso. Elas seriam fruto do conjunto de conferências e seminários intercontinentais aponta pela UNESCO para os novos desafios da Educação para o novo milênio, principalmente da Conferência Mundial para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada em Jomtien, (Tailândia) reproduzida durante os anos de 1993 a 1996 no relatório de Jacques Delors, que, mediante o diagnóstico das necessidades da educação para o novo tempo, assinalou um conjunto de desafios a serem seguidos (NASCIMENTO, 2007 p, 75). Essa perspectiva norteará as políticas a serem implementadas pelo Plano Decenal e se fortalecerá posteriormente nos princípios e diretrizes do Ensino Médio.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases trará consigo um hibridismo próprio do momento, não significará no Ensino Médio um rompimento efetivo com a dualidade estrutural posta em prática na história do sistema educacional brasileiro, mas trará em suas letras avanços que apontaram caminhos para sua identidade: no seu artigo 35, que versa sobre este nível de ensino, define-o como etapa final da Educação Básica, ao mesmo tempo em que baliza suas finalidades na formação dos discentes que nele ingressam. Desse modo, a Lei expressa,

Art. 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – 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;
- III – aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Em seguida, define as diretrizes a serem adotadas pelo currículo do Ensino Médio, definindo o perfil dos discentes:

Art. 36 - O currículo do ensino médio observará o disposto na seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

- I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro da disponibilidade da instituição.

Parágrafo primeiro. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do ensino médio, o aluno demonstre:

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III – domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Parágrafo segundo. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Destarte, se por um lado a LDB introduz o caminho da identidade do Ensino Médio, por outro, pela própria incongruência estrutural do momento, possibilitará interpretações que irão se coadunar às injunções econômicas, políticas e sociais que se refletirão definitivamente nas políticas públicas educacionais que serão desenvolvidas.

As políticas do Estado Nacional voltadas para o Ensino Médio assumiram em seus princípios e diretrizes tais perspectivas. No documento de apresentação do Novo Ensino Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL - MEC, 2000) pelo Ministério da Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso para aprovação no Conselho Nacional de Educação- CNE, dois fatores aparecem como determinantes para as reformas que entraram em curso: o primeiro, de caráter estrutural, decorrente das revoluções tecnológicas e científicas ocorridas no universo do conhecimento, das transformações no mundo do trabalho, da economia e das relações sociais. O segundo, em decorrência da crescente necessidade de expansão da rede pública no atendimento cada vez crescente da

demanda e das exigências por padrões de qualidade da sociedade cada vez mais urbanizada e industrial.

Além disso, o enfoque torna-se mais contundente, na justificativa do documento, sobre a reforma curricular do Ensino Médio, quando expressa que o currículo, como instrumentação da cidadania democrática, deve privilegiar em seus conteúdos e estratégias de aprendizagem, a capacitação do ser humano para o desenvolvimento de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, isso tudo fundamentado nos princípios éticos e formativos em pauta pelo processo de reforma global do ensino, referendados nas diretrizes gerais da UNESCO, ou seja, com o intuito de integrar homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva; centrados nos eixos estruturantes da Educação contemporânea, que seja: no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e a aprender a ser (BRASIL - MEC, 2000, p.16).

No Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica- CEB, que justifica a aprovação, no Conselho, dos princípios e diretrizes curriculares do Ensino Médio, a tônica segue a mesma concepção e define-os no contexto das transformações econômicas e sociais e nas mudanças estabelecidas no conhecimento científico e tecnológico, ao mesmo tempo em que coloca na escola o *locus* efetivo de formação da cidadania e de inserção das pessoas no mundo do trabalho.

Da mesma forma, em sua acepção, referido Parecer busca superar a dualidade estrutural do Ensino Médio, dando a ele um sentido orgânico de unidade e cidadania, entre a formação geral propedêutica e o mundo do trabalho ou do caráter da simples profissionalização. O aspecto da criticidade e da capacidade reflexiva do aluno adquirindo competências e habilidades seriam o substrato para uma nova dinâmica de formação no mundo contemporâneo. Assim expressa o Parecer:

Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade, ela tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica. A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania – colocou

em questão a dualidade, mais ou menos rígida dependendo do País que presidiu a oferta de educação pós-obrigatória. (IDEM,2000, p.58)

Esse conteúdo reflexivo do Parecer, de superar o caráter da dualidade estrutural, unificando o conteúdo formativo entre a prática e a teoria, entre a ciência e a tecnologia, e uma mentalidade de cidadania vinculada ao mundo do trabalho, será circunscrito nas letras das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio aprovadas pelo CNE. Esse conjunto de regras, doutrinas que fundamentam os princípios, seguiria o que versa o artigo 26 e se completa com o artigo 36 da LDB, que define, entre outros, o conteúdo curricular, obedecendo, portanto, a uma base comum unitária para todo o sistema e uma parte diversificada voltada ao caráter da regionalização e inserção da educação à cultura e ao mundo do trabalho.

Segundo Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p.71), o que está sendo proposto na ideia de um novo currículo é que a base comum tenha uma perspectiva metodológica que se estruture com amparo em dois aspectos centrais - interdisciplinaridade e a contextualização - como forma de superar a estagnação e a estratificação do conhecimento. Na parte diversificada, esta deve estar organicamente integrada com a base comum nacional por meio da contextualização, favorecida pelo enriquecimento, ampliação, desdobramento, e mediante a seleção de habilidades e competências da base comum nacional.

O desenrolar desta perspectiva aporta no caráter da descentralização e autonomia dos sistemas educacionais, e principalmente da escola como elemento central na nova dinâmica de formação e elaboração de práticas sociais integradas à cidadania e ao mundo do trabalho. Ou seja, ainda na linguagem dos autores,

Dessa forma, apesar da organicidade que caracteriza o currículo pleno (base comum mais parte diversificada), a seleção da base nacional comum deve levar à compreensão do currículo como algo a ser construído. Por meio da contextualização seria possível relacionar disciplina com o cotidiano dos alunos, com a realidade das escolas, com as características locais e regionais. Isso significa, em outras palavras, conseguir uma “sintonia fina” entre interdisciplinaridade e a contextualização, revelando a identidade de cada escola, o que é expresso na sua autonomia pedagógica. (IDEM, 2000, p.73)

Assim, o que se propõe *a priori* como intenção na política pública assumida pelo Estado Nacional é a superação da dualidade estrutural incurta na história do Ensino Secundário e Médio do País, isto intercalado pelas transformações em curso na globalização sistêmica e as novas demandas trazidas pela revolução no conhecimento científico e da base produtiva tecnológica, exigindo, portanto, em seu caráter formativo, a pessoa com capacidade crítica e flexível com as competências e habilidades, capaz de responder a nova demanda do

mercado, do mundo do trabalho e da cidadania, estruturado, portanto, em uma dimensão de autonomia interposta nas dinâmicas sociais, regionais e locais das escolas e dos alunos inseridos em seu universo cotidiano.

Se, entretanto, no âmbito da normatização da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais, se abrem possibilidades para uma nova abordagem educacional, tendo em vista superar o sentido discriminatório e elitista do Ensino Médio no Brasil, em essência pelas próprias vicissitudes sistêmicas do modelo capitalista de produção, as políticas educacionais tenderiam muito mais a responder às demandas da economia e do mercado do que às reais necessidades das classes sociais e suas dinâmicas pela cidadania.

Na verdade, além das realidades estruturais do sistema educacional e suas precariedades físicas e humanas para execução da proposta, o que parece estar no cerne da intenção da política educacional do Governo é buscar responder as demandas pelas qualificações profissionais reivindicadas pelo mercado. Mesmo no conjunto das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, a dualidade estrutural encontra-se inclusa como possibilidade de formação. O artigo 12 expressa essa intencionalidade:

Art.12. Não haverá dissociação entre formação geral e a preparação básica para o trabalho nem esta última se confundirá com a formação profissional.

Parágrafo. 1º. A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional quanto na parte diversificada.

Parágrafo. 2º. O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.

Na verdade, essa perspectiva já se demonstrava como forma de operacionalização da Lei de Diretrizes e Bases, quando criados o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, e a Portaria número 646, de 14 de maio de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto, que tiveram como função principal a redefinição do Ensino Médio, separando mais uma vez a Formação Escolar da Formação Profissional.

Assim, a Educação Profissional como um segmento distinto da Educação Escolar média seria segundo o Decreto 2.208/97 composta de três níveis: básico, técnico e o tecnológico. O currículo desses cursos deveria adaptar-se às necessidades e especificidades do mercado de trabalho, atendendo, desse modo, às demandas dos setores produtivos. E reafirmava a separação dos dois níveis de ensino, quando versava,

Art 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

E acrescentava, forçando a separação, quando definia a organização curricular independente e os percentuais mínimos de carga horária a serem aproveitados da parte diversificada do Ensino Médio:

Art 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

Nesse sentido, pode-se acentuar que, no conjunto das dinâmicas conjunturais que apontavam para mudança do papel do Ensino Médio, traduzido pelas correlações de forças que se estabeleceram desde o fim da ditadura militar, o que logrou foi a permanência, mesmo em marcos supostamente diferentes, de um tecnicismo econômico e social voltado para as demandas da nova acumulação do capital em curso no Brasil, permanecendo, portanto o caráter discriminatório e hierárquico do Ensino Médio, distante de uma dinâmica que se previam do mundo do trabalho e de práticas sociais cidadãs dos jovens populares que ingressam no Ensino Médio público, com direitos efetivos à formação geral e à oportunidade da empregabilidade com uma Formação também profissional.

Completando esse raciocínio, o que se irá constatar efetivamente na condução da política educacional dos oito anos de Governo Fernando Henrique, a despeito de toda reformulação do Ensino Médio, é o caráter supletivo e redistributivo do papel do Estado, dando ênfase ao Ensino Fundamental e a sua universalização. A regulamentação do artigo 9º da LDB, pelo Ato das Disposições Transitórias – ADCT – em seu artigo 60, apesar de toda crítica com a não ampliação dos recursos para a Educação, além de redefinir o papel da

União e de seus entes federados, estabelecerá em suas letras a destinação de 50% das verbas educacionais para o Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo.

Na verdade, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF constituiu-se não somente o centro da política educacional, como redefiniu em essência o caminho a ser seguido dos entes federados e os diversos níveis de ensino. Além de a União diminuir seus gastos com o Ensino Superior, os demais níveis estarão sob o encargo dos estados e municípios, conferindo ao Estado Nacional efetivamente uma função supletiva, redistributiva e de supervisão do sistema de ensino; no caso específico do Ensino Médio, passa a ser de responsabilidade dos estados, fato que será determinante no desenvolvimento da política educacional do Ensino Médio no Estado do Pará.

Compreender, entretanto, o papel das políticas educacionais do Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado paraense no período que nos propomos estudar significa ir além dessa conjuntura econômica, social e educacional exposta há pouco. E ela responderia também – principalmente a partir de 2007 a outra fase, que significaria, em princípio, mudança de enfoque do papel da educação e/ou do Ensino Médio no contexto nacional.

De certa forma, o período seguinte, nos marcos de uma nova gestão do Estado Nacional, assumida pelo presidente Lula, não significaria em essência transformação nos padrões da política econômica, de certo modo controverso nas análises dos intelectuais de Economia e Ciência Política. Para diversos autores, permaneceria nos limites dos princípios neoliberais – Oliveira(2010), Coutinho(2008). Para outros, estaria incluso na retomada de uma nova fase neodesenvolvimentista – Pochmann(2011).

E, quando se vai à análise das políticas sociais, modifica-se, de certo modo, a agenda, trazendo para o Estado um papel mais próximo das demandas sociais e certo redirecionamento dos investimentos em educação, porém, o caráter controverso de sua gestão econômica permaneceria nas políticas voltadas para educação, em especial para o Ensino Médio.

Segundo Savana Melo (2011 p, 214), mesmo que se possa identificar continuidades no desenvolvimento das políticas educacionais entre os dois governos, centrados principalmente nos ditames das agências internacionais de fomento, há inegavelmente, segundo ele, diferenças importantes na implementação das diversas políticas educacionais. Enquanto no

governo anterior primava-se por uma política impositiva, o Governo Lula se estabeleceria por políticas de adesão, o que levaria menos resistência à sua implementação.

Do mesmo modo, há diferença significativa no que se refere ao financiamento da Educação Básica, principalmente na reestruturação do fundo de financiamento, o FUNDEF, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Ainda que insuficiente e contendo imperfeições, o Fundo guarda pouca relação com a essência política de seu antecessor, apresentando como diferença a superação de seu caráter de curta duração; ampliação da responsabilidade da União para com a educação básica; indicação de formas e criação de mecanismos para o surgimento de uma concepção mais democrática de gestão educacional; resgate da concepção de educação básica; criação do piso salarial nacional; aumento da subvinculação mínima dos gastos com pessoal, que passou para 80% e a englobar todos os trabalhadores da educação; e abrangência dos recursos vinculados. (MELO, 2011, p, 214)

Assim, no caminho da elaboração da política educacional, o Governo procura estabelecer outro enfoque nos princípios e diretrizes que norteariam a sua ação. Essa perspectiva encontra-se definida no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em cujo conteúdo resta clara a necessidade de revisão das políticas educacionais voltadas para a Educação Básica.

Segundo o texto do documento, há necessidade premente de superar o caráter dualista da formação e o olhar sobre a Educação como instrumento de política fiscal e fragmentária, tendo como ênfase a superação de uma mentalidade gerencial e mercadológica que preponderou durante o desenvolvimento das políticas educacionais do governo anterior,

Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão fragmentada partiu de princípios generalistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal. (IBID. P.7).

Assim, as ações traduzidas nas políticas educacionais voltadas para a Educação Básica teriam um conjunto de decretos e leis que buscariam dar nova concepção aos princípios e fundamentos da educação nacional. Ainda, o PDE daria esse enfoque norteador da educação nos anos subsequentes. Neste sentido, ele firmaria os pilares balizadores das políticas educacionais no Brasil,

Como se vê, o PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. (IBID, p.11)

A crítica que recebe, entretanto, é expressa no fato de que o PDE, mesmo propondo uma visão sistêmica com pilares balizadores dos problemas educacionais a serem atacados, traria em seu programa de ação uma dimensão que, segundo Moacir Carneiro (2012, p. 128), veria o sistema educacional em uma perspectiva que também perderia a visão integradora dos diversos níveis de formação, caminhando para uma compreensão estanque, ou seja, tradicional em sua forma, como Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica e Alfabetização.

Em sua fala, a Educação Básica perde a sua unicidade, quando o Estado ignora o princípio básico de política pública, qual seja:

[...] a dosagem equilibrada setorial e territorial dos programas, ações, estratégias, mecanismos de progresso, notas e instrumentos de acompanhamento e avaliação a partir de uma base de princípios. (CARNEIRO, 2012, p. 128).

Torna-se muito mais uma carta de intenção do que uma política pública a ser efetivada. Quando se refere ao Ensino Médio não o retoma em suas principais necessidades, buscando torná-lo como efetiva etapa final da Educação Básica, mas o trata como simples fase de intermediação entre o Ensino fundamental e Superior.

A despeito dessa crítica, que reforça o sentido controverso do Governo, quando se retomam tais reflexões direcionadas ao Ensino Médio e ao Ensino Profissionalizante, o enfoque, embora não supere por si mesmo o sentido da dualidade estrutural entre formação propedêutica e profissional, reabre a possibilidade da unidade entre o caráter geral da formação e o universo do mundo do trabalho.

No âmbito da legislação, o decreto anterior, 2.208, de 17 de abril de 1997, e a Portaria do Ministério da Educação e do Desporto, de nº 646, de 14 de maio de 1997, são discutidos e revogados com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 pelo presidente Lula. Nele, busca induzir a superar a dualidade introduzida no decreto anterior, apontando, acima de tudo, à integração entre conhecimento e prática, saber e domínio tecnológico e, portanto, à busca da superação da dualidade entre formação propedêutica e formação profissional, dando ênfase ao Ensino Médio Integrado. Assim, além de revogar o decreto anterior que regia a formação profissional, o novo decreto acrescenta, no seu artigo 4º:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral.

Segundo Gaudêncio Frigotto, o documento, mesmo não superando o caráter dual da legislação, retoma a possibilidade de se efetivar experiência de integração e isso seria resultado da correlação de forças que se estabeleceram no âmbito interno do Governo, de posições progressistas e conservadoras que se exprimem em disputa desde os embates da Constituição de 1988 e da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por isso,

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. (in. FRIGOTTO & CIAVATTA & RAMOS, 2005, p.26)

Essa reflexão, portanto, é o substrato do entendimento da política educacional do Governo Lula voltado ao Ensino Médio, em sua contraposição entre o avanço e a manutenção dos processos formativos. Ainda na linguagem dos autores,

[...] ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar como *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. (IDEM, p.26)

Assim, mesmo não se constituindo no ideal ao que propusera um governo presumidamente de centro-esquerda, retomam-se os princípios e as diretrizes apontadas na LDB, nos artigos 35 e 36, na perspectiva de superação estrutural da dualidade histórica entre pensamento e ação, conhecimento e mundo do trabalho, buscando na mentalidade da integração firmar o tripé efetivo da ciência, da cultura e do mundo do trabalho.

Essa realidade é demonstrada, numa certa preocupação com a reestruturação e expansão do Ensino Médio por iniciativas da esfera federal. O Governo, compreendendo a importância estratégica do Ensino Médio para a Educação brasileira, instituiu um Grupo de Trabalho (GT) Interministerial¹¹ – Portaria nº 1189, de 05 de dezembro de 2007, e a Portaria nº 386, de 25 de março de 2008 – objetivando

[...] estabelecer uma política de médio e longo prazo para consolidar, no ponto de vista quantitativo e qualitativo, o ensino médio no Brasil por meio:

- de uma reestruturação do modelo pedagógico desta etapa da educação básica que colabore na superação do dualismo entre o ensino propedêutico e profissional;
- da expansão da oferta de matrículas da rede de escolas médias federais para um patamar entre 10% das matrículas totais desta etapa da educação básica.

Essa perspectiva será o norte do desenvolvimento das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio. Outra ação é dar ao Ensino Médio o caráter de obrigatoriedade e universalização progressiva e gratuita por meio da Lei nº 12.061/2009, buscando, assim, o resgate dos direitos efetivos das pessoas no acesso a esse nível de ensino.

Quando se caminha no entendimento dos princípios e finalidades da formação, o documento estabelece como elemento definidor da identidade desse nível de ensino o caráter unitário, circunscrevendo em seus princípios e objetivos a possibilidade formativa capaz de atender as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos envolvidos com

11 Coordenado pelo Ministério da Educação e Ministério Extraordinário de Assuntos Estratégicos.

tal formação. O que busca, além da formação, é a integração entre o sentido do conhecimento e o mundo trabalho.

Portanto, ainda na expressão do documento, trata-se de um modelo com identidade unitária que busque, mediante uma ação contextualizada, articular a dimensão do conhecimento científico e tecnológico, capaz de articular o trabalho, a Ciência e a cultura na perspectiva humana, constituindo, portanto, como proposta o Ensino Médio Integrado.

Nesse caminho, o conceito de integração estaria circunscrito em uma dimensão filosófica que resgataria o caráter de emancipação humana centrado no conceito da omnilateralidade do princípio marxiano do trabalho, pressupondo outros dois sentidos: primeiro, na perspectiva do senso de totalidade, compreendendo o fenômeno educativo em suas múltiplas determinações; o segundo, no senso da integração do político em que se manifesta ainda em uma formação profissional tecnológica.

Assim, a base da política, segundo o documento, será a ideia de que,

Sob todos esses sentidos o trabalho é o princípio educativo do ensino médio, posto ser por meio do trabalho que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho é princípio educativo do ensino médio também porque o processo social de produção coloca exigências específicas para educação, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo (IDEM, p.12).

Como forma de operacionalização da política de governo, foi editado em 2009 o programa do Ensino Médio Inovador, tendo em vista superar o déficit efetivo do Estado Nacional com este nível de ensino, e dar operacionalidade aos preceitos constitucionais postos na legislação nacional por via da LDB. Na justificativa do programa, além das disposições e da necessidade de expansão do atendimento, cabe o entendimento de aspectos relacionados à permanência do aluno na escola com qualidade, melhoramento das condições físicas estruturais, a participação da comunidade no destino da formação do discente, bem como de um programa efetivo de formação dos professores para esse nível de ensino.

Na verdade o programa reforça os aspectos introduzidos pelo documento anterior, proposto pelo Grupo de Trabalho Interministerial, porém reassume novamente o caráter controverso da política educacional. A linguagem é bem mais branda quanto aos princípios que fundamentam a sua ação; contudo ressitua o aspecto central do Ensino Médio Integrado como forma de superação da dualidade histórica, reavendo o trabalho como princípio

educativo e integrador do conhecimento e recompondo a dimensão da totalidade no processo formativo, envolvendo a Ciência associada à Tecnologia; a Cultura, entendida como as diversas formas de criação humana estéticas, de valores e de arte; e a produção científica também como prática cultural a ser desenvolvida no Ensino Médio.

Além disso, traz a ideia de um currículo inovador, articulado com as diversas atividades desenvolvidas pelo Estado e com linhas de ações que permeariam também o contexto escolar, propondo, assim, o fortalecimento da gestão dos sistemas, da gestão escolar, a melhoria das condições do trabalho docente – na formação inicial e continuada – além do desenvolvimento do protagonismo da juventude com apoio ao aluno jovem e ao trabalhador adulto. Alvítra-se uma ação inovadora que envolva o regime de colaboração entre os entes federados e a participação efetiva da comunidade escolar na elaboração de seu currículo e do desenvolvimento de práticas sociais que restabeleçam o aspecto efetivo do direito à cidadania e ao mundo do trabalho.

Menciona Programa compreende, então, o papel do currículo como elemento orientador da organização do trabalho escolar, tendo em vista tanto o planejamento da gestão da escola até o instante da coordenação do saber pelo docente, além de reforçar o caráter autônomo das unidades de ensino na elaboração e na constituição de seu currículo, definindo que somente a comunidade escolar é capaz de formular o próprio processo formativo. Isto que fica evidente ao afirmar que,

A intencionalidade de uma nova organização curricular é erigir uma escola ativa e criadora construída a partir de princípios educativos que unifique, na pedagogia, *ethos, logos e tecnos*, tanto no plano metodológico quanto epistemológico. Entendo que o projeto pedagógico de cada unidade escolar deve materializar-se, no processo de formação humana coletiva, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura,...

Assim sendo, estes conteúdos estão expressos na Resolução nº 4, de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Respeitando os princípios normativos descritos na LDB, na parte referente ao Ensino Médio, a resolução expressa tal perspectiva. O artigo 14, em seu preâmbulo, traz expectativa da integração, centrando-se no trabalho como princípio educativo. E reafirma tal perspectiva no artigo 26, na definição de seus diversos parágrafos, além do aspecto flexível do currículo e dinâmica singular de cada aluno inserido em seu âmbito.

Parágrafo 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem assentar possibilidades diversas como preparação para o trabalho, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

Parágrafo 2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado;

Parágrafo 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham oportunidades de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da educação Básica;

A mesmo tempo, entretanto, em que na essência da política educacional o Governo se encaminha para um processo de superação do caráter dual na identidade do Ensino Médio como período final da Educação Básica, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases, por outro lado, reabre o caráter contraditório de sua ação efetiva, quando converte o processo avaliativo do ENEM em procedimento de entrada nas diversas universidades públicas e/ou em outras instituições de cunho privado, transformando, assim, o Ensino Médio como elemento de passagem ao Ensino Superior típico das políticas educacionais anteriores.

Da mesma forma que no âmbito da formação profissional se avança no caminho inverso da integração entre a formação regular e profissional com estabelecimento do PRONATEC como construto de formação imediata da mão de obra para mundo do trabalho. No dizer de Moacir Carneiro, “o Ensino Médio transformou-se em ensino mídia não pelo reconhecimento de sua importância, mas pelos seus descaminhos e deformações”. (2012, p. 26)

Nesse sentido, conclui-se que a perspectiva que se apontada na política educacional deste momento voltada ao Ensino Médio reflete as correlações de forças que se estruturam na dinâmica sistêmica. Há elementos que se inserem nas possibilidades progressistas de ações, contudo, entre o sentido prescrito da política educacional e a constituição da prática educativa, existem elementos mediadores de ordem econômica, política e social que podem favorecer ou não essas consecução do projeto, principalmente no estabelecimento do sentido autônomo e de práticas sociais efetivamente cidadãs.

Assim são esses contextos nacionais, que em nossa concepção, irão servir de substratos para o entendimento da implementação das políticas de Educação do Ensino Médio nos anos de análise que nos propomos estudar na Amazônia paraense com início em 2007.

4 POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA PARAENSE

Este módulo se constitui no caráter regional da análise do trabalho, ou melhor, é a própria interpretação da política educacional do Ensino Médio desenvolvida pelo Estado Paraense. Demandamos compreender como as políticas educacionais globais se incorporam às injunções locais e, ao mesmo tempo, como, desde então, elas constituem políticas locais e se desenvolvem com todo o aparato do Estado, como elaborador, executor das políticas do Ensino Médio, envolvido com as dinâmicas políticas e sociais locais que abrangem a realidade educacional.

Discutiremos o caráter racional do papel do Estado, que, além de seu aspecto de elaborador, é alvo de anuências das injunções locais, isto é, atua como próprio executor também econômico da política educacional. Nele a influência partidária, a fruição dos recursos e o peso dos agentes sociais envolvidos determinam suas ações políticas. Isso traz consequências essenciais para o desenvolvimento educacional, não só nas escolhas dos gestores como também nas descentralizações e na organização do sistema, sendo determinante inclusive nos destinos curriculares e nas alocações de pessoal e da própria ação escolar.

O segundo sob relato discutirá também como a ação do Estado estabelece a execução da política, principalmente na legislação e na execução de programas que visem a dar corpo às políticas voltadas ao Ensino Médio. Em essência, questionamos qual o sentido teórico-prático do desenvolvimento da política educacional estabelecida pelo Estado Paraense voltada ao Ensino Médio.

Investigaremos o sentido da expansão do Ensino Médio estabelecida pelo Estado Paraense, desde a intencionalidade da política até sua efetivação no processo formativo na escola; além de inserirmos, também, uma discussão acerca do aspecto da centralização e descentralização sistêmica que influencia nas necessidades do sistema e de sua organização voltada aos municípios da Amazônia Paraense.

4.1 O Estado como Elaborador e Executor da Política do Ensino Médio: Organização do Sistema, Legislação e Dualidade Sistêmica

Mesmo que a política educacional do Ensino Médio desenvolvida pelo Estado Nacional esteja inserida na dinâmica das políticas postas na Amazônia Paraense, não significa que a sua execução seja mera reprodução. Ao contrário, ela estará envolvida com as injunções socioeconômicas, culturais e administrativas da realidade educacional local.

Embora o caráter da dualidade sistêmica e/ou da dessignificação do Ensino Médio sejam a tônica na evolução da política educacional do País, a forma como isso se exprime nas diversas regiões é também fruto de fatos autóctones que dão clarividência de como se desenvolvem nas diversas realidades. Na Amazônia Paraense, a maneira como o Estado tem procedido na execução da política e o modo como chega às pessoas que moram nas cidades, bairros, famílias e/ou grupos que convivem nas escolas, estabelecem o sentido que assumem nesse universo estudado.

Nas últimas décadas, o Ensino Médio é o nível que mais chama atenção, influenciado principalmente por ser um período que se define como tempo de juventude, o que o conduz, tanto em âmbito internacional entre os organismos multilaterais, como na ordem interna do País, a ser tomado como referência nos discursos oficiais sobre o investimento na Educação Básica.

Segundo Nora Krawczyk (2014), o Brasil trouxe para si a responsabilidade pelo processo de universalização e obrigatoriedade com gratuidade da Educação Básica, porém com grandes desafios de uma realidade educacional que exige ação enérgica capaz de fazer frente a uma profunda dívida social, marcada por segregação escolar e desigualdades de oportunidades – exigências que se manifestam tanto de ordem interna, impulsionadas pela demanda cada vez crescente da juventude, como pela pressão de caráter internacional, mas com grandes provocações, que trazem percalços efetivos com consequências de várias ordens, inclusive de caráter sistêmico e pedagógico.

Iniciou-se um conjunto de políticas nacionais e estaduais que procuram o aumento da matrícula, permanência e êxitos dos estudantes, afetando as relações de poder na organização e gestão do sistema educacional e no trabalho pedagógico nas escolas. Afetam também as trajetórias escolares dos estudantes e as condições de trabalho docente e o comportamento das famílias. (KRAWZYK, 2014, p. 14)

Mesmo, porém, com expansão do Ensino Fundamental e o crescimento do Ensino Médio, os índices educacionais demonstram que ainda não se foi capaz de superar a desigualdade educacional elevada entre as regiões e segmentos populacionais, urbanos e rurais, étnicos e de gênero. A precarização do ensino, em especial do Médio, ainda é um elemento da realidade. Distorção série/idade, condições físicas e materiais frágeis, falta de políticas que garantam a permanência com sucesso são elementos que evidenciam tal precarização.

Definido como último nível da Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 –, os dados são alarmantes, malgrado a prerrogativa legal da progressiva extensão da oferta desse nível de ensino: mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados no Ensino Médio, e milhões de jovens de mais de 18 anos e adultos não concluíram esse nível, configurando-se um déficit educacional e uma dívida do Poder Público com a sociedade.

A despeito do crescimento permanente da oferta de vagas desde as últimas décadas do século passado, e a ampliação do acesso nos primeiros anos desse novo milênio, o que se observa desde 2007 é uma estagnação e/ou até mesmo decréscimo da procura por esse nível de ensino. Isto leva, segundo Sposito e Sousa (2014), a um profundo debate sobre as consequências desse fenômeno, mesmo com o certo grau de investimento efetivado.

Mais recentemente, tal debate tem sido impulsionado pela queda no número de matrículas dos estudantes nesse nível de ensino, o que tem causado perplexidade nos meios acadêmicos e governamentais e levado muitos atores envolvidos na discussão, especialmente os meios de comunicação, a atribuir à atual conjuntura um caráter de “crise”, “apagão” ou “falência”. (SPOSITO & SOUSA, in KRAWCZYK, 2014, p. 33).

Ainda segundo as autoras, o quadro de matrícula no Ensino Médio Nacional demonstra dois momentos efetivos que marcam seu crescimento e sua estagnação. Nos últimos 20 anos, propriamente nos anos de 1991 a 2004, o Brasil conseguiu sua marca histórica de 9,1 milhões de alunos matriculados, o que conformou modificação efetiva desse nível médio, em especial no Ensino Público, com acesso de número significativo de jovens, rapazes e moças provenientes dos meios populares “oriundos de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade e com experiências socioculturais diversas.” (CORTI e SOUSA apud SPOSITO & SOUSA, 2014, p.34).

Os dados da tabela 1 evidenciam evolução das matrículas do Ensino Médio no Brasil até o ano de 2012.

Tabela 01 - Brasil: evolução das matrículas do Ensino Médio – 2004/2012

ANO	MATRÍCULAS	VARIAÇÃO
2004	9.169.357	0,0
2005	9.031.302	-1,5
2006	8.906.820	-1,4
2007	8.264.816	-7,2
2008	8.272.159	0,1
2009	8.337.160	0,8
2010	8.357.675	0,2
2011	8.400.689	0,5
2012	8.376.852	-0,3

Fonte: INEP/MEC

A tabela evidencia que a partir de 2005, se registrou uma tendência de decréscimo no número de matrículas que permaneceu até o ano de 2007, quando este índice atingiu um percentual negativo de 7,2% em relação ao ano anterior, ou seja, de 2004 a 2007, o Ensino Médio brasileiro atingiu uma queda absoluta de 897.198 matrículas. No ano de 2008, as taxas de matrículas apresentam uma discreta recuperação, quase estagnação, que persiste até 2012, quando se observa nova queda.

Trata-se de um quadro educacional que demonstra profunda preocupação, principalmente por se constituir, na perspectiva da autora, em um nível de ensino que se pauta eminentemente por um público juvenil, nos últimos anos favorecido pelos benefícios das políticas governamentais.

No que se refere às matrículas do Ensino Médio na Rede estadual paraense, o quadro exprime um caráter pouco diferenciado em relação ao percurso evolutivo, embora haja diferença nos anos em que são percebidas as retrações e os crescimentos. Segundo Ribeiro (2005), ao analisar uma série histórica que vai de 1996 a 2004, o Ensino Médio paraense na rede estadual demonstrou um crescimento que atingiu 130,2%, impulsionado, principalmente pelo incentivo do Governo à municipalização do Ensino Fundamental e sua proposta de expandir o Ensino Médio. A expansão das matrículas segue até o ano de 2007, quando atinge seu ápice e a queda significativa somente ocorrerá no ano de 2008.

A tabela 2 evidencia a evolução das matrículas do Ensino Médio no Estado do Pará de 2006 a 2012.

Tabela 02 - Pará: Matrículas do Ensino Médio - 2006 a 2012

ANO	ESTADUAL	VARIAÇÃO
2006	337.995	0,0
2007	341.937	9,4
2008	309.653	-9,4
2009	318.758	2,9
2010	324.903	1,9
2011	317.201	-2,4
2012	318.015	0,3

Fonte: INEP/MEC

A partir do ano de 2008, quando a ocorre a retração no quantitativo de matrículas, podemos observar uma tímida recuperação na expansão deste nível nos dois anos seguintes, para novamente demonstrar uma queda de 2,4% em relação ao ano anterior. Quantitativamente, durante a série histórica analisada, a rede estadual contabilizou um decréscimo total de 19.980 matrículas.

Ao fazer um cruzamento de dados da evolução de matrículas em Educação Básica no Estado com dados referentes ao número de estabelecimentos de ensino, Ribeiro(2005) aponta que a média de alunos por turma na rede estadual de ensino foi objeto de um aumento significativo: de 240,63 alunos/escola em 1996, o índice subiu para 420,74 em 2004, ou seja, uma demanda por escola de mais 180,11 discentes. A autora segue assinalando que,

Embora os dados quantitativos sejam insuficientes para afirmarmos que esses índices tiveram um reflexo direto na qualidade do atendimento educacional das escolas municipais e estaduais, não podemos ignorar algumas indicações sugestivas por eles apontadas. Inicialmente fica evidenciado que a municipalização do ensino não foi acompanhada de ações voltadas à construção de escolas para o atendimento à nova demanda. Conforme os dados ilustram, duas possibilidades surgem como as mais prováveis: o inchamento das turmas ou a construção de salas de aula nas escolas existentes.[...] No caso da rede estadual é preocupante, pois ainda que tenha ocorrido o repasse de matrículas de ensino fundamental para as redes municipais, o índice de aumento sugere um acréscimo médio de 4 turmas/escola, um número bastante elevado, pois, para reformas, suscita um alto investimento. Assim, é muito mais provável que tenha ocorrido um aumento do número de alunos por turma.

Tal afirmação toma significado maior, quando trazemos os dados do Ideb para o Ensino Médio na Rede Estadual de 2005 a 2013, conforme o quadro:

Quadro 7 - Pará: taxas do Ideb- Ensino Médio: 2005 a 2013

ANO	IDEB
2005	2,8
2007	2,7
2009	3,1
2011	2,8
2013	2,9

Fonte: INEP/MEC

Mesmo considerando que as taxas do Ideb exigem análise mais detalhada que insere elementos além os dados quantitativos, é inegável que as taxas podem ser consideradas como um indicativo de que a expansão de matrículas do Ensino Médio aclamada pelo Governo do Estado como o grande marco da Política Educacional para o período em análise, não parece ter sido acompanhada de investimentos no sucesso escolar e na qualidade do ensino, coadunando-se com as ideias apontadas em Ribeiro(2007). Cabe, a partir de então, refletir sobre os contextos políticos, econômicos e sociais que demarcam a política educacional assumida pelos governos paraenses desde 2003.

4.1.1 O Contexto: da Política Educacional a Dualidade Sistêmica.

O entendimento que se tem da contextualização que serve de pano de fundo para o desenvolvimento das políticas do Ensino Médio na Amazônia Paraense desde 2007 parte da compreensão de que a forma como são constituídas e executadas trazem consigo a visão do Estado de que, transpondo o caráter de ser mediador das relações sociais, se constitui efetivamente como este ente elaborador, organizador e executor das políticas públicas em educação.

A verdade é que, desde o fim do que se chamou liberalismo clássico, no mundo moderno ocidental, o Estado trouxe para si o sentido efetivo da elaboração e execução de suas ações como forma de administrar e organizar as demandas que lhes são impulsionadas pelos diversos setores da sociedade.

Essa reflexão nos remete à busca de entendimento de como na contemporaneidade se desenvolvem as relações na dinâmica do Estado, da economia e da sociedade, ou, mais caracteristicamente, a reflexão sobre a perspectiva do desenvolvimento do conceito de

democracia, ou seja, das relações expressas na dinâmica do poder político e na constituição do caráter próprio do conceito de cidadania.

A Modernidade, parafraseando a linguagem harendtiana (1991) de mundo, trouxe em si a efetiva superação do fosso constituinte que havia na Antiguidade grega e se perfazia na Idade Média, o qual separava as esferas próprias do universo público das do mundo privado, transformando a atualidade na primazia efetiva do social, em que a ação específica do público se envolve caracteristicamente pelas influências dos ditames econômicos, adequados do grande lar moderno; de uma Nação, do Estado moderno administrativo.

Essa concepção é expressa inclusive na forma da ação política na atualidade, na qual as necessidades do mundo da economia influenciam tanto nas decisões constitutivas das políticas de Estado como nas ações individuais específicas que caracterizam o desenvolvimento do conceito de cidadania.

De certo modo, esse ambiente da segunda metade do século imediatamente passado se assentou na dinâmica de uma compreensão de Estado que se pautou na constituição de mundo desde pelo menos três concepções, que influenciaram tanto o conceito de democracia, como efetivamente a visão do sujeito cidadão da atualidade.

A primeira, o pensamento liberal clássico de Estado e democracia, que se funda na mentalidade de um Estado de direito cuja concepção se estrutura pelo que a teoria política chama de democracia representativa, isto é, o caráter de cidadão que se promulga pelo voto e/ou do direito de votar ou ser votado, ou mesmo no âmbito do cotidiano da garantia dos direitos de igualdade jurídica estabelecida pelas regras liberais clássicas definidas pela lógica do mercado e do contrato social. Como anota Boaventura de Sousa Santos (2002),

O Estado, sendo embora um sujeito monumental, visa tão-só garantir a segurança da vida (Hobbes) e da propriedade (Locke) dos indivíduos na prossecução privada dos interesses particulares segundo as regras próprias e naturais da propriedade e do mercado, isto é, da sociedade civil. Sendo os cidadãos livres e autônomos, o poder do Estado só pode assentar no consentimento deles e a obediência que lhe é devida só pode resultar de uma obrigação autoassumida, isto é, do contrato social.(P.22).

Outra concepção que funda o significado do papel do Estado e sua conformação na Modernidade é o seu sentido racional burocrático constituído por Max Webber. Para ele, a aceção à compleição do Estado Moderno Capitalista é a constituição da burocracia e/ou do serviço público que define a relação de organização na sociedade, com esteio no que se

concentra não no controle legítimo dos aparatos da violência, mas também o poder efetivo desenvolvido pelo sentido do político.

Nele, segundo Giddens (2001), o político não se define por um significado de "substantividade", pois nas sociedades modernas, desde as suas organizações aos aparatos dos Estados, estão envolvidos sentimentos de controle em todas as suas atividades. “Desde a provisão para a subsistência até o patrocínio da arte, não há um objetivo possível que alguma associação política não tenha perseguido em algum momento.” (GIDDENS, 2001. P.44).

Em Webber, o Estado Moderno é comparado às divisões sociais da organização interna da indústria capitalista, ou seja, do círculo de dominação que se estabelece pelo aparato racional que administra os diversos setores que a compõem, desde a dependência hierárquica de trabalhadores artesãos, técnicos, assistentes universitário, etc., que se encontram submetidos aos controles efetivos de empresários e/ou de políticos que detêm o poder burocrático na sociedade.

Em sua perspectiva, tanto na organização da indústria como na sociedade moderna atual,

Em ambos os casos, a disposição sobre esses meios está nas mãos do poder ao qual obedece diretamente o aparato da burocracia (juízes, funcionários, oficiais, capatazes, funcionários de escritório, sargentos) ou a cuja disposição este se coloca a ser chamado.(WEBBER, 2012, p.530)

E acrescenta,

Inegavelmente, “socialização” crescente significa hoje também burocratização crescente.

Também historicamente o “progresso” em direção ao Estado burocrático, que sentencia e administra na base de um direito racionalmente estatuído e de regulamentos racionalmente concebidos, encontra-se em conexão muito íntima com o desenvolvimento capitalista moderno.(IDEM)

A terceira concepção que dá sentido ao entendimento do papel do Estado na Contemporaneidade se assenta no princípio do mundo do trabalho, na ênfase dada pelo pensamento marxiano. Na perspectiva da autoatividade constitutiva de um mundo urbano-industrial centrado no caráter da plena realização humana conquistada por meio da possibilidade do trabalho como princípio universalizante do gênero e da espécie humana. Portanto, do desenvolvimento do progresso científico e do avanço das forças produtivas técnicas e psicológicas da Modernidade socialista.

Assim, a qualidade da democracia e/ou da cidadania não se anunciaria apenas na igualdade jurídica e burocrática do Estado, mas acima de tudo na fruição efetiva das riquezas produzidas pela humanidade, ou seja, na superação da desigualdade econômica, como também na expressão do trabalho como agente fundante da Modernidade alternativa. Como Marx, acentua,

A indústria é a relação histórica efetiva da natureza, e por isso da ciência natural, com o homem; por isso, ao concebê-la como desvelamento esotérico das forças humanas essenciais, compreende-se também a essência humana da natureza ou a essência natural do homem. (1980, p, 20).

E, mais adiante:

[...] como para o homem socialista toda assim chamada história universal nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano, o vir-a-ser da natureza para o homem tem assim a prova evidente, irrefutável, de seu nascimento de si mesmo, de seu processo de origem.(IDEM, p,21).

Assim segundo o autor, na necessidade de superação da exploração na sociedade de classe e, por conseguinte, do Estado capitalista, como esse aparato de dominação econômica, produtiva e ideológica, que determina as relações sociais e o efetivo sentido da ação pública na sociedade contemporânea.

Assim, potencialmente essas concepções determinaram o desenvolvimento civilizatório da Modernidade no século XX, tanto no que diz respeito à mentalidade das teorias sociológicas sobre a democracia, como também sob os seus olhares na dimensão da cidadania; e do mesmo modo, que irão determinar os modelos de compreensão do papel do Estado no desenvolvimento da sociedade.

Sejam nos Estados Socialistas Soviéticos, como no Estado de Providência Europeu, no New Deal dos EUA ou como no Estado Desenvolvimentista da América Latina, os principais agentes da Modernidade urbano industrial – trabalho, capital e mercado – dariam a tônica da organização do Estado e sua relação com a sociedade, bem como os movimentos sociais de resistência incorporarão essas mentalidades para refrearem o afã do mercado e garantirem cidadania e espaço nas democracias, ultrapassando a igualdade jurídica, com a participação efetiva na partilha das riquezas produzidas pelo desenvolvimento humano.

Na verdade, apesar dos conflitos e processos de dominação econômica estabelecidas pelo modelo capitalista de produção, essas concepções deram um alento efetivo e identidade às dinâmicas de formulação da democracia e do conceito de cidadania. Na sociedade contemporânea, as conquistas do mundo do trabalho e suas regulamentações, a efetivação da

seguridade social e do reconhecimento de direitos inalienáveis aos seres humanos – como saúde, educação e trabalho – potencializaram, de certa forma, as resistências e conquistas não apenas no mundo do trabalho urbano industrial, mas motivaram elementos de cidadania também em outras esferas das dinâmicas sociais. Como disse Bobbio (1992), refletindo sobre a constituição do direito universal da pessoa humana,

Como todos sabem, o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento, afirmaram-se o direito de liberdade, isto é, todos os direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado; num segundo momento, foram propugnados os direitos políticos, os quais – concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não-impedimento, mas positivamente, como autonomia – tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade no Estado); finalmente, foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências – podemos mesmo dizer, de novos valores – como o bem estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado. (p.32).

Nessas perspectivas, o Estado contemporâneo se identifica pelas relações expressas, seja pelo caráter liberal econômico que responde ao sentido do mercado e do capital, seja pelo seu significado racional burocrático organizador que funda a definição do político e do controle da legislação e da execução de suas políticas, bem como do conflito e identidade de classe, que pela demanda que assume das pressões da sociedade civil tende a caminhar na contradição das respostas ao mercado e ao capital, às exigências interpostas pelos diversos segmentos da sociedade.

Portanto, para o que nos propomos estudar, estes elementos teóricos, preliminarmente, dão o entendimento dos aspectos que envolvem a dinâmica dos conceitos de Estado e Política Educacional na Amazônia Paraense, pois, diferentemente das análises que incorporam esses conceitos como exame sistêmico global, buscam-se neste momento compreendê-los como esteio nas esferas singulares ou locais, como a pouco descrevemos. Tais elementos favorecem a compreensão das injunções dos espaços que definem a realidade dos fenômenos das políticas em Educação voltadas para o Ensino Médio e das características das arenas edificadas na participação política, seja nos aspectos partidários como na conquista da cidadania efetiva.

Essa compreensão do Estado como elaborador, organizador e executor da política educacional se propaga na própria concepção das pessoas que compõem o universo da pesquisa, seja de professores, coordenadores ou gestores do sistema. Em suas falas, o Estado, desde os contextos outros que se decidem pelas exigências econômicas, políticas e sociais,

organiza e estrutura a legislação e o sentido da política. Assim, encontra-se dito nas falas do gestor da escola e de um dos professores entrevistados:

Bem, analisando o Ensino Médio atual, o que eu vejo é a tentativa da instituição, do Governo, em apresentar para sociedade uma proposta de um ensino que venha responder de imediato a uma cobrança internacional. Com a intenção do IDEB, dos resultados. Só que, na prática, na escola, a gente percebe que acaba passando isso como uma moda, um modismo. (GESTOR DA ESCOLA).

Quando agente fala dessas políticas públicas, agente observa que o Estado busca universalizar as políticas em nível de Ensino Médio sem corresponder a realidade local. (PROFESSORA C).

Os discursos reforçam o entendimento do caráter elaborador e executor que assume o Estado nas políticas educacionais, compondo um universo cuja elaboração nem sempre traz à pauta as dinâmicas locais, mas respondem principalmente a ditames mais de ordem global definidos tanto pela resolução econômica organizada dos organismos multilaterais, como pelos princípios que se fundam pelo Estado Nacional.

Quando se estuda, no entanto, a formatação das políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado Paraense, algumas características essenciais precisam ser levadas em conta. Primeiro, esse tempo que se destina para análise responde efetivamente em âmbito, tanto nacional como local, *a priori*, a duas formas a gestão que se intercalam e marcam os sentidos das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio. Mesmo que em essência não se constituam assim tão divergentes, trazem elementos novos no âmbito da legislação e da execução da política educacional.

Segundo, na contextura da organização e da gestão administrativa local, além da elaboração da legislação, o cotidiano burocrático e a forma como a política educacional se efetiva é resultam de pressões situadas no sistema, sejam de cunho político-partidário, seja de acordo com as exigências expressas nas reivindicações dos diversos setores sociais e/ou das concepções ideológicas que fundam a dimensão administrativa dos gestores.

Nesse sentido, quando retornamos ao primeiro aspecto, que é sobre as influências do contexto do Estado Nacional e da efetivação das políticas educacionais na realidade paraense, compreendemos o sentido que Lecínio Lima(2001) interpreta da dinâmica da organização e gestão do sistema educacional. Sua análise adota a ideia da escola como organização sistêmica que, embora constitua unidade singular, suas relações estão definidas com base numa visão de mesoabordagem sistêmica, segundo a qual, mesmo que em sua identidade ela possua aspectos próprios de sua atividade cotidiana, se encontra cercada de elementos

organizativos burocráticos, mediadores, que recebem sentido a partir da constituição político-administrativa de seus órgãos e do processo normativo inscrito em sua forma de legislação exposta na ideia de ação do Estado.

Em sua interpretação, o tipo de abordagem sociológica da organização escolar como unidade social não pode prescindir do entendimento de fatores de caráter macros e do sentido micro dos elementos que inter medeiam as relações que definem a ação no universo escolar. Assim compreende o autor:

Sem ignorar tais elementos, que de fato não pode dispensar ou desprezar, a mesoabordagem da escola parece constituir uma forma de integração de objetos de estudo macroestruturais (o Estado, os sistemas políticos econômicos, a macro-organização do sistema escolar, etc.) e de objetos de estudo de tipo microestrutural (a sala de aula, os grupos/subgrupos de formação, os atores e as suas práticas em contextos específicos de ação. (LIMA,2001, p.7).

Isto significa que, em seu entendimento, entre o papel do Estado e os envolvidos, entre o sistema educativo e o universo escolar verificam-se ações e contextos organizacionais concretos, que efetivamente interagem com os diversos elementos, “(...) podendo assim ser distinguidos deles em termos de análise. Deste modo, passa a desenvolver-se à organização-escola não apenas centralidade em termos de estudo, mas de seu caráter complexo, a heterogeneidade e diversidade (...)”(IDEM,p.8) que concretamente a envolve na sua atividade formativa.

O entendimento é de que, além da dinâmica do universo da escola, é necessária a compreensão de como os elementos da política educacional do Ensino Médio nos seus princípios e diretrizes se incorporam ao contexto político-econômico do Estado Paraense.

Este caminho de caráter mais abrangente que intencionamos interpretar, por via do contexto inscrito em documentos, projetos e legislações, continua sendo fundamentado pelo que o autor chama de plano das orientações para a ação organizacional, que está sempre presente e consubstanciado na face oficial do sistema, sempre existente em estatutos, normas e legislações etc; e que se constituem, em sua linguagem, no quadro erigido e fixado mediado por objetivos oficiais, conferindo significado normativo à ação do Estado. Assim, ele afirma: “Em termos de procura de racionalidade, estamos perante o modelo-racional legal, isto é, um modelo que toma por referência a racionalidade (*a priori*) do sistema do ponto de vista da sua administração centralizada.”(LIMA, 2001, p. 51).E complementa: “As regras formais obrigam a um desempenho em conformidade, tendo como bases predominantes de

legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos, passíveis de controle e de fiscalizações.” (IDEM)

Cabe, contudo, acrescentar que, em seu modelo de análise do sistema escolar, em que se define pelo modelo da anarquia organizada, esse aspecto mais abrangente não significa instrumento de verdades absolutas, mas contém, em sua essência, elementos que dão sentido de existência e permanência que legitimam a própria ação do Estado ou do sistema organizacional com sua face burocrática, mas que se interligam e são mediados por diversos setores que podem estabelecer outro significado a esse aparato político, racional e administrativo-legal.

É com essa reflexão que compreendemos que o entendimento desse período, que serve de pano de fundo para o estudo das políticas educacionais na Amazônia Paraense, deve balizar-se nos processos de mudanças que se estruturam em um contexto que descrevemos na segunda parte deste trabalho e que possuem reflexos efetivos tanto no contexto político-social, como no desenvolvimento das políticas educacionais do Ensino Médio. Encontram circunscritas no debate nacional descrito como neoliberal, isto é, de reestruturação do papel do Estado e de uma profunda reforma fiscal, estabelecidos nos marcos das políticas econômicas e sociais do Governo Fernando Henrique Cardoso.

A concepção em voga na realidade regional pautava-se na reestruturação produtiva e na criação de infraestrutura de elaboração de uma dinâmica econômica modernizadora no Estado Paraense. No âmbito da gestão, observamos a reestruturação administrativa potencializando serviços essenciais em cogestão com o setor privado e, ao mesmo tempo, o caráter de descentralização passando para os municípios as responsabilidades de alguns setores essenciais de bens e serviços, fatos refletidos com a privatização da energia elétrica, dos serviços de saúde com cogestão de empresas, organizações não governamentais etc.

Neste sentido, o Plano Plurianual do Governo Paraense no período focalizado aponta, em seus princípios e diretrizes, para o desenvolvimento de duas perspectivas essenciais na implementação das ações: a parceria do Estado com a iniciativa privada e a municipalização de políticas sociais como referência central do projeto de desenvolvimento socioeconômico do Estado, demonstrados na Lei nº 6.607, de 23/12/2003, que versa sobre o PPA de 2004 a 2007. Segundo ela,

As Diretrizes de Governo que serviram de base estratégica para o PPA 2004 – 2007, foram estabelecidas no sentido de dar continuidade às grandes transformações

iniciadas no Governo anterior, incorporando novas demandas sociais e fortalecendo o pacto firmado nos últimos oito anos em que o Estado e a iniciativa privada procuraram articular suas ações em prol do interesse público.

E acrescenta, em seguida:

Neste sentido, a estratégia central do Governo é de dar continuidade à construção do novo Pará, a partir do interior, onde cada região, cada município, constitui uma realidade peculiar. Essa modelagem requer uma estruturação de um processo de desenvolvimento, cuja unidade se constituirá a partir da diversidade das partes, requerendo ações diferenciadas em cada espaço considerado. Portanto as políticas públicas devem estar cada vez mais voltadas para o fortalecimento de espaços sub-regionais, ou seja, das municipalidades, e dos consórcios municipais.

Essa definição do PPA, que estabelece o caminho do desenvolvimento do Estado Paraense para o quadriênio 2004 a 2007, traz como fundamento toda a reorganização do Estado Nacional em voga desde os anos 1990. O princípio norteador é que as diversas ações do Estado, mesmo que sejam públicas, podem ser desenvolvidas por parceiros que se organizam numa relação público-privado e/ou no vínculo direto com a sociedade civil representada principalmente no terceiro setor. Da mesma forma, será esta a compreensão de reordenamento nas ações do Estado que se refletirá nas políticas educacionais.

Na Educação, o sentido é o que está proposto pelo Governo Federal como elemento formativo. A orientação é a reforma do Estado, porém combinando com as políticas educacionais a ação efetiva voltada às reformas na Educação Básica, em especial no Ensino Fundamental, cuja alusão é ao FUNDEF.

Além disso, a perspectiva nacional trazia o hibridismo da necessidade de readequação do Ensino Médio e Profissional exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como etapa final da Educação Básica – discutida no capítulo anterior. O que entrava em pauta, contudo, era a reestruturação produtiva que estava em curso centrada, principalmente, em uma concepção de desenvolvimento das habilidades e competências tão exigidas pelo mercado. Mesmo, porém, que o caminho tivesse como objetivo a superação da dualidade sistêmica inscrita na Lei, na prática, com a instituição do Decreto 2.208 de abril 1997, o que se efetivou foi a permanência do caráter dual e da dessignificação da Educação média.

Essa dimensão constituída na contextura nacional seria o cerne da ação do Estado Paraense na definição de sua política educacional, seja para o Ensino Fundamental, com a municipalização tendo como suporte o FUNDEF, seja no Ensino Médio, com o fortalecimento da dualidade sistêmica caracterizada pela separação formação propedêutica e profissional.

Três direções darão à tônica do desenvolvimento educacional: a primeira, no processo intensivo da municipalização do Ensino Fundamental potencializado com a implementação dos recursos do FUNDEF; a segunda – tendo sob forte influência a primeira – com esteio nas transferências de responsabilidades do Ensino Fundamental para os municípios, o Estado assume o compromisso quase exclusivo com o Ensino Médio; e a terceira, na implementação na formação profissionalizante desvinculada do sistema educacional ou mesmo da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, que seriam as Escolas de Trabalho e Produção. Isto se encontra dito tanto na parte do Plano de Governo, quando na mensagem encaminhada pelo Governador Jatene à Assembleia Legislativa do Estado.

Na verdade, o desenvolvimento da política educacional, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, estão incrustadas na municipalização do primeiro, tendo como suporte as verbas do FUNDEF e a relação de dualidade estabelecida com o mercado de trabalho. Assim expressa o Programa de Governo do Estado do ano de 2003, no sexto desafio, a Educação: “Ampliar o acesso ao Ensino Médio, elevar a qualidade da educação em todos os níveis e fortalecer a integração entre a formação profissionalizante e o ensino superior com o mercado de trabalho, na perspectiva do mercado local.” (PARÁ, 2003, p. 8).

E acrescenta, em suas linhas primeira e segunda:

Apoiar os Municípios no esforço de Universalização do Ensino Fundamental, assegurando a manutenção do FUNDEF e dos recursos da bolsa escola e do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

Universalizar o acesso ao Ensino Médio, e adotar medidas para redução dos índices de evasão e repetência escolar.(IDEM)

O Governo do Estado, mediante aprovação da Lei nº 6.044/97, estimulou as prefeituras municipais a assumirem a responsabilidade pelas matrículas do Ensino Fundamental, o que possibilitaria aumento de receitas municipais pelas transferências de recursos federais e estaduais, tendo em vista a lógica do Fundo de vincular os valores dos recursos ao número de alunos matriculados.

Essa perspectiva daria, na concepção do Governo, suporte para que o Estado Paraense respondesse à demanda exigida pela sociedade pela expansão do Ensino Médio. Nesse processo, dois aspectos aparecem efetivamente na intenção de seu desenvolvimento. Primeiro, a necessidade de expansão do Ensino Médio regular com a constituição de infraestrutura que atendesse o pleito crescente por mais vagas, seja na capital, sejam nos

diversos municípios do Estado. E, segundo, o caráter da formação profissional estabelecida em organismo próprio definido em centros de formação, que seriam as Escolas de Trabalho e Produção.

A impressão que se verifica quando olhamos a prioridade do Governo para com a educação, em especial o Ensino Médio regular, é que se constitui um processo à parte do projeto de crescimento social e econômico previsto para o Estado. Embora a educação apareça como um dos desafios, na ordem de exposição seja no Programa de Governo como na Mensagem do Governador encaminhada ao Poder Legislativo, encontra-se como o penúltimo, sem uma elaboração mais aprofundada de seu papel no desenvolvimento.

Na verdade, o que se destaca na Mensagem, na relação Educação e Economia, é a influência do paradigma nacional de separar o processo produtivo, dando ênfase à formação profissional desvinculada do sistema regular de ensino. Há a indicação da necessidade de atendimento das demandas educacionais, tanto no Ensino Fundamental como do Médio, porém o liame da formação para as necessidades da economia e do mercado de trabalho serão respondidas em um ambiente próprio específico que tanto irão se replicar na demanda industrial, como das necessidades dos arranjos produtivos locais.

Assim, no Ensino Médio regular a referência é a expansão do acesso com a ampliação do número de vagas, entretanto acompanhada da melhoria da infraestrutura de sala de aulas sem uma menção efetiva de seu vínculo com o desenvolvimento do Estado. O destaque é o aumento quantitativo de seu atendimento e isto vinculado à municipalização do Ensino Fundamental. Nesse sentido, expressa o documento: nos oito anos do governo anterior, se aumentou a oferta de vagas,

[...] em 23,41% - significando 307.947 novos alunos no Ensino Fundamental em sala de aula. Com a municipalização do Ensino Infantil e Fundamental, a adesão dos municípios à nova política liberou parcialmente o Estado para ocupar-se mais detidamente ao que lhe constitucionalmente o compete: o Ensino Médio. (PARÁ, 2003, p. 96).

E acrescenta, sobre o aumento de vagas no referido nível de ensino:

O cenário do Ensino Médio, que em 1995 atendia a 160.272 alunos em 113 municípios, foi ampliado para os 143 e hoje apresenta uma evolução de 51,13% na oferta de vagas, em relação ao ponto de partida: 1995 a 2002, o incremento foi de 154.376 novas vagas. (IDEM).

Se, entretanto, o sistema público de ensino sente o distanciamento do processo econômico, o mesmo não se dá quando o conteúdo da mensagem se refere à formação

profissional. O sentido é que ela seja esse elemento aglutinador da demanda na formação da mão de obra voltada tanto para indústria ou para formação dos arranjos produtivos locais, o que significa a dicotomização na Educação nacional reproduzida no Estado Paraense.

É contundente a Mensagem, quando assume que, paralelamente à evolução do Ensino Médio regular e sua ampliação de vagas, o Estado Paraense lança o pioneiro Plano de Formação Profissional, cujo objetivo é a criação de 18 Escolas de Trabalho e Produção com o intento de formar a mão de obra para os mais diversos cursos de formação profissional, cursos estes, básicos e técnicos nas áreas de Arte, Indústria, Agropecuária, Informática e outros. Na linguagem do Governador, conforme o documento,

Desses 18 estabelecimentos profissionalizantes, planejada para integrar a política de capacitação da mão-de-obra e de geração de renda, o Governo Almir Gabriel inaugurou em dezembro de 2002 a Escola de Trabalho e Produção de Paragominas. Em obras estão as escolas de Itaituba, Belém, Abaetetuba, Salvaterra, Monte Alegre e Tailândia.(PARÁ,2003, p,96).

Disso se assume a ideia de que a intenção é a de formar por fora do sistema oficial público a demanda para o mundo do trabalho, reforçando o espírito nacional da época, que se constituía de duas redes, uma de formação geral propedêutica e outra profissional. Este aspecto, robustecido quando a gestão das Escolas de Trabalho e Produção não se dá por intermédio da Secretária de Educação, mas na Secretaria Especial de Gestão e Produção, confirma o distanciamento entre o Ensino regular e o processo de desenvolvimento econômico do Estado Paraense.

Essa perspectiva se confirma na fala dos dois gestores do sistema entrevistados. Consoante a Gestora do Sistema I, quando se pergunta sobre o perfil estabelecido pela legislação do Ensino Médio, ela responde que, seu entendimento, mesmo que tenha havido por parte das gestões anteriores ações que buscassem superar a dualidade sistêmica, em essência permanecia a sensação de duas redes: uma propedêutica e outra de formação tecnológica. Ela diz:

Quando eu assumi eu digo não quero, o que ficava claro que havia parece-me que duas redes, uma tecnológica e outra propedêutica. Eu digo isso não pode na prática acontecer e muito menos no campo teórico não pode. A tua prática só pode refletir numa coisa que está bem consolidada, construída do ponto de vista teórico e prático, junto, unificado (sic). (GESTORA DO SISTEMA I).

O mesmo se reproduzia na fala do Gestor do Sistema II. O caminho encontrado é da dualidade estrutural na formação do Ensino Médio. O que o definia era o princípio norteador da política neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso, ou seja, de um lado a

formação propedêutica no sistema público de ensino e de outro a formação profissional desvinculada inclusive do Ensino Profissional. Portanto, mantém-se a dualidade histórica do ensino médio no Brasil. Em sua fala:

No governo Fernando Henrique, com o ministro Paulo Renato foi entendido que uma coisa seria feita separada da outra. Em um lugar é a formação para o mercado, no outro lugar, em outra hora é continuação dos estudos. O meu entendimento é que a LDB diz: o Ensino Médio deve garantir tudo isso junto, ao mesmo tempo e não separado. Porque se você separa, você reforça a histórica dualidade da fragmentação do Ensino Médio brasileiro. Era o que acontecia no Estado do Pará (sic).(GESTOR DO SISTEMA II).

No mesmo sentido, continuava, no governo anterior, pois o que ditava a política era a dualidade estrutural e uma cultura privatizante constituída no terceiro setor. Ensino Técnico havia, mas relegado ao segundo plano. Na estrutura, não havia nenhuma coordenação destinada a tal nível de ensino. A formação profissional era feita de duas formas: no Ensino Técnico e no aligeiramento da formação nas Escolas de Trabalho e Produção, isto desvinculado do sistema público de ensino, mas incluso em uma Secretaria Especial. Os cursos eram ofertados com carga horária definida, porém sem vínculo com a elevação desses níveis de formação. “Apesar de o Estado ter Ensino Técnico, não tinha uma coordenação, não tinha sequer um técnico responsável pelo Ensino Técnico no Estado do Pará. Não tem até hoje.” (GESTOR DO SISTEMA II) E acrescenta,

No governo Fernando Henrique, aqui no Pará é o governo Jatene. Foi instituído um programa que era o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), então o Estado, para receber esse recurso, teve que fazer um projeto, e esta política do MEC exigia que o recurso fosse gerido por uma ONG. Então foram criadas as Escolas de Trabalho e Produção, sendo elas responsáveis pela formação técnica. Às mesmas eram destinadas a gestão desses recursos que vinham do MEC, do PROEP, as ONGs, então assumiam a gestão dessas escolas.(...) a qualificação profissional, era entregue às Escola de Trabalho e Produção, fazer cursos de curta duração, fragmentados). (IDEM).

Nesse contexto da dualidade sistêmica se desenvolverá a política do Ensino Médio Regular no Estado do Pará, cuja principal menção é a continuidade da expansão de uma formação geral propedêutica, inclusive na sua inserção nos diversos municípios do Estado Paraense.

Na verdade, o parâmetro é a política educacional nacional transcrita nas reformas curriculares deliberadas no final da década de 90 do século imediatamente passado. Os pressupostos que as fundamentam são estabelecidos no que se chamou Novo Ensino Médio. O cerne da reflexão pressupunha as dinâmicas globais trazidas pelas transformações em curso

na economia e no âmbito do conhecimento científico e tecnológico, bem como na necessidade de expansão do número de vagas com o crescimento da população juvenil e da universalização do Ensino Fundamental. Na reflexão de Dagmar Zibas,

É evidente que, para caracterizar adequadamente a reforma em questão, é necessária compreendê-la no quadro mais amplo da reforma educacional, bem como no bojo da reestruturação do estado e da constituição de novos modos de acumulação do capital. (2005, p. 26).

O norte dessa política no Estado do Pará é o Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PEM, definido pelo Governo paraense desde 1999 e cuja origem remontava a dois mandatos do governador Almir Gabriel. Orientava-se, enfim, pela necessidade de superação do caráter da profissionalização compulsória definida da Lei 5.692/71 e de uma reorientação do papel do Ensino Médio junto às novas dinâmicas contemporâneas, bem como das suas definições nas injunções das realidades locais e regionais.

No preâmbulo do programa, a dimensão se constituía em dar um diagnóstico efetivo das redes de escolas do Ensino Médio no Estado Paraense e sua interface com o Ensino Fundamental e as diversas áreas relacionadas com o sistema educacional, tendo em vista criar a oportunidades de elaboração de um plano de expansão e melhoria do Ensino Médio em todo Estado Paraense. Trata-se de uma perspectiva que, embora grande parte do financiamento viesse do Ministério da Educação, sua constituição deveria ser o reflexo da realidade regional.

Ao mesmo tempo, a elaboração do programa significaria o levantamento das precariedades e dificuldade do Estado em responder às demandas crescentes dos municípios e de suas populações, o que levava à necessidade de uma ação efetiva não só do governo local, mas também de uma parceria profícua com o Governo Federal, no intuito de responder tais a pleitos. Na linguagem do documento, na elaboração de um

[...] plano de expansão e melhoria do Ensino Médio, o Governo Federal e o MEC estão expressando a compreensão de que a tarefa de proporcionar uma educação de qualidade para os jovens não pode mais ser atribuída a cada estado, isoladamente. (SEDUC-PA, 1999, p.2).

Este plano exprime as limitações, restrições e preocupações com o desenvolvimento desse nível de ensino que constitui-se na etapa final da educação básica. Mas também expressa as expectativas da Secretaria Executiva de Educação e do Governo do Estado do Pará (sob a forma de ações a serem desenvolvidas), de que esse esforço conjunto resulte em bons resultados para esses jovens. (IDEM).

Desde essa perspectiva, o programa indica a necessidade de uma reestruturação do sistema para atender aos novos postos colocados pelas exigências das populações que buscam

acesso a esse nível de ensino. Nota-se a continuidade do caráter sistêmico dual na necessidade de expansão do Ensino Médio Regular, pois nas novas atribuições, necessárias à reorganização da Secretaria de Educação, mesmo que respondendo ao novo perfil definido pela LDBN/1996 com o fim da formação profissional compulsória, dela retiraria a responsabilidade com o Ensino Técnico-Profissional. Nas linhas do programa, encontra-se a urgente necessidade de reconstituir na Secretaria de Educação sua nova missão, redefinindo as seguintes tarefas voltadas ao Ensino Médio e ao Ensino Profissional:

(...) c) execução de ações relativas à reforma do Ensino Médio, à ampliação e a melhoria da rede de escolas do Ensino Médio, o que inclui, necessariamente, investimentos em prédios, equipamentos, formação e capacitação de pessoal;

d) Extinção da Educação Profissional na rede estadual, nos moldes em que foi implantada (através da Lei nº 5692/71). Quanto a este ponto, especificamente, a partir de 1996 o curso de magistério já vem passando por mudanças que se anteciparam à nova LDB. Quanto aos alunos matriculados nos mesmos, conforme dispositivos legais cabem à SEDUC garantir a terminalidade dos cursos iniciados por esses alunos, processo que deverá estar sendo concluído à medida que se implanta o novo sistema de Educação Profissional;

e) Conceber e implantar o novo sistema de Educação Profissional, de conformidade com novos dispositivos legais, articulando-o ao mercado, às necessidades socioeconômicas da economia paraense e da sociedade moderna, e compatibilizando-o com as políticas em curso pelos demais setores do governo do Estado e dos Governos Municipais, bem como com as entidades representativas do segmento comunitário (clubes de serviços, sindicatos de categorias profissionais e patronais, etc.).

f) Reorganização interna dos setores da SEDUC que respondem pelas ações ligadas ao Ensino Médio (execução) e ao Ensino Fundamental (com ações diferenciadas para os municípios com o Ensino Fundamental já municipalizado). Isto implica na reestruturação do Departamento de Ensino Médio, das Unidades Regionais de Educação e das unidades gestoras das escolas (pequenas, médias, grandes e muito grandes – categoria nova a ser criada).

g) Reorganização, concurso público, implantação do novo plano de cargos e salários (possibilitando, dentre outras coisas a interiorização de pessoal) e capacitação do quadro de pessoal vinculado ao Ensino Médio. (IBIDEM).

Este seria o caminho para a efetivação da política educacional estabelecida para o Ensino Médio desde o final da década de 1990 e continuada até o ano de 2006, na gestão do governador Simão Jatene, com pequenas modificações, mas caminhando nos ditames da política do Ministério da Educação e seus fundamentos. Na Mensagem do Governador Simão Jatene à Assembleia Legislativa, em 2003, se reconhecia o PEM como referência da política, e o financiamento do Governo Federal com aporte de verbas que seriam capazes de responder a essas necessidades, principalmente no que concerne a infraestrutura física, de equipamento e materiais pedagógicos. O acréscimo da matrícula, segundo o Governador, era fruto desse investimento destinado à Educação, que previa, além de recuperação e adequação da “(...) estrutura física de 33 escolas na Grande Belém e 61 no interior do Estado”(PARÁ,2003,

p,96) atendendo a 58.872 alunos da Capital e 54.055 do restante do Estado, o investimento também no “aparelhamento das escolas, com investimentos em carências básicas do alunado”.(IBIDEM).

Essa referência do programa continua na proposta curricular a ser implementada nas escolas de Ensino Médio do Estado Paraense. Desde 2003, a ênfase se configura na Lei de Diretrizes e Bases, no caráter do Parecer 15/98 e na Resolução nº 3/98, que define os princípios e as diretrizes curriculares do Novo Ensino Médio, ou seja, unifica, *a priori*, em sua proposição, a formação geral ao mundo do trabalho. Assim, compreende que a proposta curricular deve inculcar uma formação que tenha como objetivo levar o discente

(...) a aprender a aprender e a pensar, a relacionar conhecimentos com os dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com os sentimentos que a aprendizagem desperta. São desafios que a nova matriz curricular pretende dar conta.(SEDUC,2003, p.6).

Em essência mantém, todavia, a característica centrada de um olhar que reflete muito mais o caráter propedêutico de formação geral voltado à preparação de entrada no ensino superior. O desenho curricular apresentado, tanto na sua base comum, quanto na sua parte diversificada, aponta para esta perspectiva, demonstra certo desvinculamento do aspecto da educação como unidade geral e a formação profissional. Situa a parte diversificada e a base comum, reavendo o sentido da interdisciplinaridade e da contextualização como forma de vincular as características locais e regionais na base comum, como constituídas de competências e habilidades (SEDUC, 2003, p.5).

O sentido que, em princípio, contudo, aparece está nas entrelinhas: é uma perspectiva conteudista sobre o olhar do regional, reforçando seu aspecto teórico, definindo características de lugar-ambiente e, até mesmo, de conflitos, porém sem uma efetiva intenção de uma aproximação entre a cultura geral e o universo próprio da profissão e do mundo efetivo do trabalho, principalmente amazônico, e o universo de sua população.

Na definição dos componentes curriculares da parte diversificada, o documento estabelece como primeira disciplina a ser adotada, a Língua Estrangeira. Para a escolha das demais disciplinas, deveriam ter como parâmetro os seguintes critérios: primeiro as necessidades dos alunos, reveladas pelos percentuais de seu rendimento nos anos anteriores; segundo, a disponibilidade de professores; e terceiro as condições materiais de infraestrutura, quando se tratar da disciplina Informática na Educação.(IDEM p.6).

Na leitura desses componentes, pouco se percebem disciplinas que façam alguma referência ao mundo do trabalho. Destaca-se apenas uma, intitulada “Aspectos da vida cidadã (saúde; sexualidade; vida familiar e social; meio ambiente; trabalho; ciência e tecnologia; cultura e linguagem)”(IBID.P.8), em que há essa proposição. As demais se limitam aos diversos componentes curriculares da base comum nacional – não dando ênfase a um conteúdo regionalizado, reforçando assim o distanciamento entre o universo da formação geral propedêutica no Ensino Médio e o trabalho no sentido profissionalizante.

Esse aspecto propedêutico e conteudístico do Ensino Médio regular, distanciado do Ensino Profissional, encontra-se, também, no Plano Estadual de Educação deste período. Embora não demonstre tão-somente essa perspectiva, o caráter quase exclusivo do Ensino Médio e a implantação das Escolas de Trabalho e Produção ficam nas entrelinhas, como o elemento central do compromisso do Governo do Estado com a Educação Média. Assim, está escrito mais diretamente no Plano, tanto na ordem das diretrizes quanto nos objetivos do Ensino Médio:

10 - Implantar cursos profissionalizantes buscando cumprir com o direcionamento da Lei 9.394/96 –LDB e Decreto 2208/97 – MEC, Res. MEC/CNE-CEB Nº 4 de 08/12/99 e Res. MEC/CNE-CEB nº 01 de 29/01/2001 oportunizando o acesso ao mundo do trabalho com qualidade, e também para atender as demandas específicas dos municípios, em conformidade com as vocações econômicas regionais, evitando a oferta de cursos que saturem o mercado numa mesma área;

11 - Ampliar em 05 anos as oportunidades de estudo para moradores das comunidades rurais, implantando este nível de ensino em todos os municípios;

Quanto ao Ensino Profissionalizante, mais efetivamente se estabelece a relação com o aspecto do desenvolvimento econômico do Plano, tanto nas diretrizes, quanto nos objetivos, como fica demonstrado esse perfil:

3.1 Diretrizes

- 1.Vínculo com o mundo do trabalho e a prática social;
- 2.Independência e articulação entre o ensino técnico e o ensino médio;
- 3.A flexibilidade dos cursos técnicos e seus currículos;
- 4.A polivalência dos perfis profissionais de conclusão

7.3.2 Objetivos

- 1- Atendendo a Lei vigente, elaborar Plano de Ensino Profissionalizante – PEP para implantação de cursos com duração de três anos, com base nas pesquisas de demanda nesse nível de ensino;
- 2- Realizar pesquisa de mercado nos municípios em consonância com as vocações econômicas regionais para oferta de novos cursos profissionalizantes;

7.3.3 Metas

- 1- Atender a proposta inicial, que visa a implantação de 18 centros profissionalizantes em pontos estratégicos e dinâmicos do Estado, até o décimo ano do plano;
- 2- Recuperar todas as escolas de educação profissional existente no prazo de 5 anos;

3- Ampliar de 10% para 40% a oferta de vagas na educação profissional em níveis básico e técnico para adolescentes de 14 a 24 anos que tenham concluído o ensino médio, ou tenham interesse em aperfeiçoamento profissional paralelo ao ensino médio.

Portanto, é essa característica de separação Ensino Médio Propedêutico e uma formação com caráter profissionalizante com ênfase nas competências industriais e do mercado que será o enfoque central da política educacional neste período no Estado do Pará. O Plano Plurianual até aponta para certa aproximação do Ensino Médio com o Ensino Profissional e a respeitabilidade das vocações regionais, contudo, na prática, com a separação dos dois sistemas – um ligado à Secretaria de Gestão Estratégica (Escolas de Trabalho e Produção) e o outro com vínculo ao sistema público formal de ensino (Ensino Médio)– a Secretaria de Estado de Educação – a SEDUC marcar a ênfase no mercado e na dualidade sistêmica da formação dos anos que antecedem 2007.

O resultado dessa política está expresso nos dados apresentados pelo Governador do Estado, em sua mensagem à Assembleia Legislativa do ano de 2006, quando demonstra crescimento do aumento do tempo de formação no Ensino Público. Segundo ele, o investimento contínuo no Ensino Médio começava a dar sinais efetivos de elevação dos índices educacionais, reproduzidos nos dados da PNAD:

Tabela 3: Estatísticas educacionais do Estado do Pará – 2000 - 2004

Indicador	Censo 2000	PNAD 2004
Aumento do Número de Anos de Estudo		
8 anos e mais	26%	32%
11 anos e mais	13%	17%
15 anos e mais	2%	3%
Pessoas que não frequentavam sala de aula		
5 a 6 anos	36%	26%
7 a 14 anos	9%	6%
15 a 17 anos	36%	24%

Fontes: Censo 2000 e PNAD 2004

Essa estatística irá contrastar com os resultados do Governo seguinte no Ensino Médio, com o processo avaliativo do ENEM e como um dos últimos no ranque do IDEB nacional.

Cabe acrescentar, nesta reflexão, é o fato de que, embora esse período estudado não seja o da temporalidade definida na pesquisa, sua compreensão se faz essencial, pois em última instância o sentido das políticas educacionais instituídas no Plano de Desenvolvimento do Ensino Médio pelo Governo anterior continuará na execução dos anos seguintes a que nos propomos estudar. Haverá modificações nas ações políticas do Estado Paraense, mas sua execução, pelos percalços administrativos e da gestão, tornar-se-ão mais intencionalidades do que uma efetiva implementação.

Quando se vai à temporalidade da pesquisa – a partir de 2007 – a fala da Gestora do Sistema III nos demonstra o significado dos anos seguintes de gestão:

Nós tivemos um movimento, eu percebo uma vontade. Nós tivemos um exercício a nível até acadêmico, de discussão, de formação e até de produção de material, de documentos. Mas isso não se implementou em política pública que mudasse, de forma consistente, de forma afirmativa essa dinâmica do Ensino Médio.

A sua voz desvela o sentido político e educacional do momento, um período rico de debate, mas com pouca efetivação na praxidade do universo da escola, um tempo profícuo de elaboração propositiva de diretrizes e questionamentos acerca do Ensino Médio. Isto se completa com a fala do Gestor do Sistema II: “Eu avalio muito positivo esse momento, foi muito rico para mim particularmente. A gente aprendeu muito, cresceu muito, mas, infelizmente, as coisas não têm continuidade.”

Essas ponderações nos direcionam à compreensão do ambiente socioeconômico e político envolvendo as mudanças que dão suporte às políticas de desenvolvimento do Estado e da Educação em 2007. A ordem, em essência, não se diferencia. A pauta também era definida pela agenda mais global do Governo Federal.

Justificamos por se constituírem de reformas do Estado Nacional, que irão refletir peremptoriamente na Educação tanto em âmbito global, como em âmbito local gestões pressupostamente diferentes no desenvolvimento do papel do Estado e na definição dos princípios norteadores da educação que, em tese, determinariam objetivamente o papel do Ensino Médio no Brasil e na Amazônia Paraense.¹²

12

Embora o objetivo não seja de estabelecer comparações, mas de compreender as influências das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio no Estado do Pará, o período que nos propomos estudar marca tanto em âmbito local quanto em contexto nacional, o embate político das gestões de governo influenciadas pelos projetos políticos do PSDB e do PT. De 2003 a 2006 a gestão do

Destarte, seria o contexto mais global definido pelas ações do Governo Lula que daria o norte do desenvolvimento das políticas mais amplas de governo voltadas às questões socioeconômicas e da educação na Amazônia paraense no período no qual nos propomos a estudar. Presumidamente, a referência seria de um tempo de mudanças ou reestruturação da agenda política social do governo local, definido de uma maior ação do Estado Paraense nas políticas redistributivas e de maior participação política dos setores sociais na gestão do Estado.

Este enfoque se encontra presente na Mensagem do Governo do Estado à Assembleia Legislativa em janeiro de 2007. Em seu preâmbulo, são as ações política e econômica apontadas pelo governo do Presidente Lula como espelho fundante as ações a serem assumidas pelo Governo local. Na sua mensagem a governadora Ana Júlia faz a seguinte menção:

A nossa vitória foi ainda maior, porque sou companheira de luta e de projetos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. É confortante dizer que podemos contar com o Presidente da República. Além do que, sabemos que seu primeiro mandato teve êxito porque conseguiu realizar uma justa distribuição de renda, consorciada com a estabilidade nunca vista antes neste País. Ou seja, dois elementos que garantiram o crescimento sustentável com inclusão social e diminuição das desigualdades sociais. (PARÁ, 2007, p.7)

E acrescentamos que, com esse vínculo efetivo à forma a gestão do Governo Federal em vigência, seria possível constituir uma nova agenda que fosse capaz de transformar a face do Estado Paraense, criando oportunidades que possibilitassem que homens e mulheres fossem transformados “(...) em verdadeiras cidadãs e cidadãos, capazes de alimentar, estudar, trabalhar e exercer plenamente seus direitos, no seio de um Estado integrado ao ente federativo de forma autônoma e cooperativa.” (IDEM) Ao mesmo tempo em que reforça essa mentalidade quanto reflete a necessidade de política de ajuste e responsabilidade social acompanhando o que se estabeleceu em nível nacional, quando acentua: “Nosso governo combinará a responsabilidade fiscal com a responsabilidade social como símbolo das mudanças no estilo de governar.” (IBIDEM, p.25).

Esse discurso integra a gestão local ao modelo nacional vigente, estruturado em uma política que, no entendimento de Tarso Genro, seria um novo Estado democrático cuja sua

governador Jatene era afinada aos princípios norteadores da política educacional do Governo de Fernando Henrique Cardoso; e de 2007 a 2010, gestado pelo governo do PT da governadora Ana Júlia, sob a influência do Governo Lula, propostas presumidamente possuiriam enfoque diferentes. E seguidamente, a partir de 2011, o retorno do governador Jatene na gestão do Estado Paraense.

base se pautaria na integração à economia de setores diversos nunca contemplados, ou seja, de “demanda de bens básicos para integrar socialmente a população pobre ou em via de empobrecimento”(GENRO,2000, p.68) e acrescenta um choque de economia que envolva uma ampla base social capaz de resistir às oposições geradas no próprio sistema.

Esse entendimento, contudo, não é de consenso entre os autores que analisam esse momento político social do Estado Brasileiro. Para Francisco de Oliveira(2010), essa fase da gestão nacional significava a continuidade das políticas neoliberais centradas principalmente na manutenção do ajuste fiscal e da reforma da previdência ajustada a políticas compensatórias para as populações menos favorecidas.

Por outro lado, Marcio Pochman (2010) toma o caminho das contradições de um governo presumidamente de esquerda, mas com um programa de reformas, e aponta para superação das políticas econômicas neoliberais e a entrada em uma nova fase, que se define por um neodesenvolvimentismo. Para ele, o governo Lula se caracteriza pela manutenção da estrutura econômica, porém com a retomada dos investimentos pauta em uma agenda de inclusão e crescimento econômico centrado principalmente em programas sociais que vão além de políticas compensatórias, como o Bolsa Família, a garantia do poder de compras dos salários e a inclusão de setores amplos da base popular integrada ao mercado interno produtivo, como construção civil e bens de serviços - em Combinações, além disso, com programas de formação e qualificação profissional.

Portanto, é nesta última concepção que, no âmbito do discurso oficial do Governo do Estado do Pará, entra a linguagem de superação de uma gestão centralizada voltada aos ditames do mercado. O caminho a ser trilhado, então, buscaria partir de uma dinâmica de planejamento, que incorporaria processos da gestão democrática e da participação da popular na definição das demandas a serem assumidas pelo Governo nos dois biênios de sua administração.

Esse ponto de vista encontrar-se-á nas definições das políticas públicas e nas ações colocadas no PPA de 2008 a 2011, deliberadas como prioridades a serem assumidas.

Essas ações e metas foram compostas nas atividades desenvolvidas pelo Planejamento Territorial Participativo – PTP, que buscava, a partir de assembleias envolvendo os diversos setores sociais e as distintas regiões do Estado pensadas como territórios, definir demandas e

prioridades nas políticas sociais a serem expandidas pelo Estado Paraense. Assim, então, se compunha o plano no preâmbulo norteador das estratégias de ação:

Neste contexto, o Plano Plurianual 2008-2011 foi fundamentado em um modelo inovador de planejamento e gestão, inaugurando uma nova fase no planejamento governamental com a construção e a gestão do Plano a partir de um amplo debate, buscando a implantação de um novo padrão de relação entre Estado e sociedade, marcada pela transparência, solidariedade e corresponsabilidade, consubstanciada no controle social.

A sociedade passa, então, a ser o agente de mudança para o desenvolvimento, com uma visão territorial/local de suas demandas sociais, garantido seu espaço neste novo Governo. (PARÁ, 2008 -2011, p.2).

Este aspecto torna-se ainda mais contundente, quando estabelece as ações na criação e desenvolvimento do PTP como instrumento de referência desse caráter democrático da gestão, buscando, portanto, as diversas dinâmicas e demandas provenientes da real necessidade das populações envolvidas,

O PPA 2008-2011 “Construindo o Pará de Todas e Todos”, traz, como elemento inovador, a incorporação das 12 regiões no processo de elaboração e execução das políticas públicas de longo prazo e, conseqüentemente, para a construção dos Programas de Governo representando a identidade local. Em corolário, essa visão territorial foi construída a partir da participação popular, por meio das plenárias regionais realizadas nas 12 Regiões de Integração do Estado, espaços em que todo e qualquer cidadão teve voz e voto nas decisões macro a serem implementadas neste Governo. (IDEM).

E, acrescenta que

O modelo de participação foi construído com base na concepção de gestão democrática e radicalmente participativa que norteia o Planejamento Territorial e Participativo (PTP) que tem como premissa a gestão transparente, em suas ações, e democrática, em seus mecanismos de diálogo com a sociedade. Por isso, este modelo impõe uma nova cultura de gestão do Estado com controle social e concretizada na integração territorial do Pará, em torno da democratização do debate acerca de um novo modelo de desenvolvimento que respeita a diversidade socioambiental dos macros e microrregiões nas quais suas populações exerçam sua cidadania de forma livre e democrática, empoderando - se socialmente como atores que se realizam na arena pública da participação popular.(IBIDEM, p.4).

E, mais adiante, o documento completa:

O PTP, portanto, objetivou consolidar um estado tonificado na democracia, na participação popular, na gestão descentralizada, no empoderamento dos sujeitos e na preocupação com o desenvolvimento socioeconômico e cultural, visando a utilização dos recursos públicos em favor da inclusão social. Assim, o PTP se constitui enquanto um conjunto de atos realizados coletivamente para programa ações do governo, oportunizando a descentralização da gestão pública e integrando os atores sociais nas decisões governamentais. É construído nos territórios, nas 12 regiões de integração regional concebidas com um campo de forças, uma teia ou

rede de relações sociais que se organizam em determinados espaços com objetivos diversos. (IBIDEM, p.5)

Quando se retorna aos aspectos educacionais, o sentido do discurso está novamente inserido nas políticas nacionais e na necessidade de superação dos gargalos deixados pela gestão anterior no Estado. A opção pelo desenvolvimento do processo de municipalização do Ensino Fundamental, desencadeado no Governo Jatene, fora tido como equivoco, pois os dados que a Governadora apresentava na mensagem à Assembleia Legislativa traziam como fundamento o decréscimo do número de vagas no sistema estadual de Educação. Segundo ela, o Estado Paraense havia extinguido mais de 100.000 vagas na Educação e os municípios haviam absorvido apenas 60 mil, o que exigia nova ação do Estado no que se refere a esse nível de ensino. E reafirmava essa realidade apresentando os seguintes dados:

As políticas educacionais não tiveram como consequência o aumento da escolaridade no Estado. Se considerarmos o percentual de pessoas alfabetizadas com 15 anos e mais de idade, no que se refere aos anos de estudo, 41,04% tinham mais de oito anos de estudos em 2001, e esse mesmo indicador caiu para 37,62% em 2004.(PARA, 2007, p. 31)

Mesmo com a criticidade da nova gestão governamental do Estado Paraense, no entanto, não vão ocorrer grandes mudanças na execução das políticas educacionais. Embora a elaboração teórica esteja fundada nos parâmetros apontados pela gestão democrática, isto não significa dizer que, objetivamente, se lograram progressos significativos na incorporação das demandas sociais locais. Poderíamos até afirmar que, na intenção de dar novos instrumentos institucionais de direitos e conquistas, observaram-se avanços importantes, contudo sem um reflexo direto no sistema e no universo da escola.

Os dados da pesquisa revelam tal realidade, principalmente na escuta das falas dos gestores do sistema desse período. Há o reconhecimento de um tempo de reflexão e elaboração de diretrizes para um perfil de uma nova gestão com outros parâmetros de legislação e sentido de reorganização do sistema, no entanto com muitos percalços administrativos, a começar pelo ambiente institucional da Secretária de Educação e pela forma de condução da gestão governamental que, durante os quatro anos de Governo, trocou cinco vezes o secretário executivo, quebrando a continuidade das ações desenvolvidas.

Na interpretação da Gestora do Sistema I, o fato ora descrito se constituía um dos efeitos mais negativos na execução da política - a descontinuidade na gestão, pois a troca em sequência de secretários inviabilizou uma ação consequente e efetiva na educação do Estado. Isto porque, que viessem do mesmo alinhamento político, seus modos de ver e pensar a

Educação eram diferentes, o que provocava consequências efetivas no planejamento e na organização da política educacional. Ela completa:

Acho que em qualquer troca de gestor, ela prejudica porque quebra uma rotina de trabalho na Secretaria, nas escolas. Nem sempre tem continuidade das políticas que já estavam em andamento, mesmo sendo de mesmo partido. Cada gestor entende que tem que colocar de sua maneira, do seu modo. Então isso prejudica a população, prejudica os alunos, os professores. Então, a meu ver, isto criou uma instabilidade geral.(GESTORA DO SISTEMA I)

Com esse mesmo sentido, diz o Gestor do Sistema II, a falta de continuidade implicava até no desempenho do funcionamento institucional:

‘Professor’, dizia o funcionário, ‘depois que o senhor sair, daqui a pouco o senhor sai e vem outro’. Então, porque que eu levava a verdade? Cada um chega, chega como dono da verdade. Olha, no governo Ana Júlia foram cinco secretários de educação, cinco equipes diferentes, o que implicava indiretamente em novos olhares para a política educacional.

A fala é fortalecida pela Gestora do Sistema III:

Você sabe que nós tivemos uma rotatividade muito grande, cinco secretários em quatro anos. Então nós não conseguíamos viver a continuidade de uma ideia. Nós começamos com o primeiro Secretário, nós tivemos um ano, a segunda Secretária, ela veio e ficou mais ou menos, um ano e meio, aí nós tivemos a terceira Secretária que ficou menos de um ano, quarto, e quinta Secretária; a quinta secretária assumiu por dois meses, aí, pense! Por mais que nós tivéssemos vontade, infelizmente mudavam os secretários, mudavam as equipes.

Apesar dessas constatações de fragilidade na administração do sistema educacional, a mentalidade era de um caminho cuja referência passaria pela gestão democrática, princípio já exposto na concepção de governo, demonstrada no plano dos discursos propositivos que seriam transformados em leis. Ainda na Mensagem da Governadora, a superação do quadro educacional que herdara emanaria efetivamente pela necessidade de constituição de uma nova educação a ser pensada principalmente pela elaboração do Plano Estadual de Educação:

Fica a lição da necessidade de uma construção coletiva do Plano Estadual de Educação que possa estabelecer uma opção ética por um ideal de educação no Estado. E pode nascer de um esforço colaborativo da sociedade paraense e que obedeça aos princípios da gestão democrática.(PARÁ, 2007, p,31).

Ações buscaram efetivamente dar outra dinâmica ao processo educacional, que se coadunava com a mentalidade descrita nas atividades de planejamento e gestão do Governo. Teve início um conjunto de seminários, fóruns, reuniões, com o intuito de reformular a legislação de ensino; diversas publicações foram encaminhadas às escolas, organismos e representações da sociedade civil, com a intenção de redefinir uma nova política voltada para a Educação Básica. Seguindo essa orientação, se constituíram as Conferências de Educação,

tanto municipais, regionais e a estadual para elaboração do Plano Estadual de Educação, o que no final do Governo, fora aprovado sob a Lei nº 7.441, de julho de 2010.

Essa expectativa colhida nos documentos e nas atividades propostas é reforçada também na escuta dos sujeitos da pesquisa durante esse período. Na expressão da Gestora do Sistema III, a ideia era de que na gestão do Estado o mandato se constituiria de pelo menos oito anos, para que as formulações e as experimentações fossem universalizadas no sistema e vivenciadas nas escolas. O tempo da gestão do Governo, no entanto, foi rápido, não conseguindo trazer mudança na “proxidade” do universo escolar, pois teria sido abortada pelo pouco tempo de permanência no poder:

Eu não posso negar que nós tivemos, assim, momentos riquíssimos, não só da CONAI, como da parte de formação, fomos chamados em encontros muito ricos; tivemos encontros, deslocamentos de grupos ligados à Universidade Federal, a UEPA e até oportunidades de ouvir outros estudiosos, de São Paulo, de outras universidades, mas infelizmente, eu diria, assim, na prática, a vivência dessa transformação ela foi sacrificada pelo pouco tempo de mandato.

Essa reflexão é também confirmada nos discurso dos demais gestores do sistema entrevistados, em especial da Gestora do Sistema I. Nas suas ações, foi expressa como prioridade a elaboração de política permanente com a efetivação de, além do Plano Estadual de Educação, o Plano de Cargos e Salário, bem como, para dentro do Plano Estadual, a gestão democrática, com a aprovação de eleição direta para diretor, realidade que confirma o ambiente e com pré-intencionalidade de formatação de princípios educacionais desde outra perspectiva da gestão cuja referência seria a participação democrática.

Eu deixei três medidas: o PARFOR, Plano de Cargos e Salário e o Plano Estadual de Educação. O PARFOR eu instalei um Fórum, presidi, selecionei a 1ª turma, esta aí já com os alunos todos em sala. O Plano de Cargos e Salário nós tivemos que travar um embate interno no governo. Convencer de que o Plano de Cargos e Salário tinha que acontecer. Além das eleições diretas para diretor incluídas no Plano Estadual de Educação).(GESTORA DO SISTEMA I).

Este intento, no plano geral voltado à reformulação da Educação Básica a Secretaria de Educação do Estado levou à edição, no ano de 2008, dos cadernos de reflexão cujos títulos versavam sobre: “A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará Todos”. O objetivo era estabelecer a reforma do ensino do Estado, buscando princípios que se coadunassem com a Gestão Democrática, que definia cinco elementos essenciais para transformação educação: função social da Escola Pública, gestão democrática da educação, política curricular e organização didática da Educação Básica, inclusão e diversidade, formação de professores e valorização dos profissionais de

educação (SEDUC,2008). Não constituía elaboração definitiva transformada em legislação, mas um conjunto de reflexões que tinha como intencionalidade buscar elementos para estruturação de diretrizes com origem no ambiente escolar, suscitando momentos de debate que possibilitassem estabelecer uma nova proposta para a Educação Básica no Estado, o que demonstrava o intuito do discurso oficial do Governo do Estado Paraense desse período.

Este fato se reafirma no texto do Plano Estadual de Educação, quando reforça a ideia de formulação de novos parâmetros para Educação do Estado Paraense, reconhecendo a Conferência Estadual como o elemento fundante para as modificações a serem implementadas pelas políticas educacionais do Estado. O Plano Estadual ratifica o que havia sido proposto pelos cadernos de reflexão:

A Conferência Estadual de Educação se constitui na mais importante instância, em nível estadual, para a definição de propostas de ações prioritárias para a educação no Pará. É um momento decisivo no qual serão concebidas e projetadas diretrizes de descentralização político-administrativa e de garantia da participação popular, ratificando a proposta de uma educação como direito universal básico e bem social público, condição de emancipação e cidadão como sujeito de direitos e compromisso social, por meio de uma gestão cooperativa entre as diferentes esferas de poder e a participação social como construção coletiva, tendo em vista o desenvolvimento sustentável e o respeito às diversidades étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e religiosas, na perspectiva da construção de um sistema único de educação.(PEE, PARÁ, 2010, p.9)

Esse sentido ratifica a compreensão exposta por Lecínio Lima(2001), de que entre as proposições de caráter do plano das orientações para a ação organizacional e sua efetivação, há elementos mediadores que concedeu a aceção do que está sendo proposto, mesmo que no plano das efetivações dessas orientações não signifiquem que se reproduzam da mesma forma como foram elaboradas.

Essa dimensão teórica se confirmará no contexto de interpretação das políticas educacionais do Estado Paraense voltadas ao Ensino Médio. Três sentidos se revelam no ambiente estudado. O primeiro está na criticidade do olhar dos informantes sobre as políticas desenvolvidas pelo governo anterior, apresentado no sentido da dessignificação da política e na precariedade da organização do sistema a esse nível de ensino; o segundo, na ideia da reestruturação e superação da política anterior, circunscrevendo como um momento de elaboração; e, por último, na não execução da política pelos percalços administrativos encontrados no período do mandato o que levou à continuidade da dualidade sistêmica no prosseguimento das concepções do PEM anterior no universo da escola.

Segundo Documento-Base do Ensino Médio Integrado da SEDUC (2008, p. 8) sobre a qualidade do Ensino Médio no Estado Pará, os índices são críticos, a taxa de aprovação é de 67%, a de reprovação é de 13%, a evasão escolar tem um índice de 25%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 2,6. Além disso, o número de professores também é indesejável: são 11.348 docentes para 337.995 alunos, numa média de um docente para cada 29,8 discentes. No sistema Modular de Ensino (SOME), vigente em 345 localidades, havia um quantitativo de 827 professores distribuídos em 88 municípios, em que a relação professor por aluno era em média de 28,5. Este fato nos leva a ir à busca de compreender como a política e seus resultados se incorporam e refletem nas injunções da realidade local.

Os dados e a expressão da fala do Gestor do Sistema II traduzem esse primeiro olhar da precarização sobre o desenvolvimento da política do governo anterior para o Ensino Médio. Ele é contundente em afirmar que não havia uma política definida do Estado e/ou da Secretaria de Educação voltada para o Ensino Médio: “om, primeiro eu não recebi nada dos meus gestores anteriores, eles não tinham nenhum relatório, nenhum projeto.”(Gestor do Sistema II).O que aparecia segundo ele, era uma definição dos anos 80 do século passado, elaborado pela antiga política desenvolvida pelo Governo Gueiros: “O último projeto educacional do estado do Pará, antes de eu ter entrado, foi ainda do período Gueiros. A partir de então, não se teria mais nenhum documento norteador da política educacional destinada ao Ensino Médio.

Depois do Gueiros teve anos de Jader e Carlos Santos, oito anos de Almir, quatro anos de governos de Jatene. Não sei se teve algum PMDB pelo meio, mas não teve nenhum projeto educacional, uma política, um documento que orientasse os gestores e professores das escolas como proceder, nenhum. (GESTOR DO SISTEMA II).

O caminho trilhado era a expansão definida pelas políticas gerais do Governo Federal dos anos 1990, refletida no plano de metas estabelecido no projeto Alvorada, que apontava diretrizes gerais de expansão e universalização do Ensino Médio.

Cheguei e perguntei para os técnicos: “Vem cá, e quem é que orienta vocês?”. Aí eles dizem: “o Alvorada”. Alvorada foi um programa do Governo Federal, na época do governo Fernando Henrique, que era um programa de redimensionamento das escolas, que não era um projeto pedagógico, tinha ali algumas diretrizes, algumas orientações, mas era um único documento, digamos assim, orientador das práticas educacionais no Estado do Pará.(GESTOR DO SISTEMA II) .

Na verdade, era o que anteriormente refletimos sobre o Governo precedente a 2007 sobre o Programa de Expansão do Ensino Médio (PEM), organizado desde os anos de administração do governador Almir Gabriel e continuado pelo seu sucessor. O que definia e/ou ainda responde à política do Ensino Médio são os princípios da proposta curricular das diretrizes de 2000 e do perfil da LDBN organizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, na concepção de uma formação cuja ênfase está no sentido das habilidades e competências, porém muito mais situada na perspectiva de expansão, tendo como fundamento uma formação voltada para a continuidade dos estudos, reproduzindo a histórica dicotomia entre a formação e a necessidade do mundo do trabalho.

Além disso, segundo Dagmar Zibas (2005) as reformas que estavam em curso no início do século, reforçadas pelas transformações econômicas exigiam também outros parâmetros formativos para juventude que adentrava o Ensino Médio. Para ela, desde o final dos anos 1990 havia uma discussão eloquente na sociedade mundial e nacional que defendia “(...) a necessidade de formação dos jovens com base em novos conhecimentos e competências, de modo que possam interagir com as profundas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade.” (IDEM, p.2). Mas que traziam princípios vinculado às dinâmicas propostas pelo mercado, desconhecendo as próprias necessidades nacionais e, porque não dizer, as dinâmicas regionais do Estado Paraense. Essa perspectiva ressoa tanto na fala dos Gestores do Sistema quanto nas dos Gestores de Escolas e Professores: a ausência de uma política construída para o Ensino Médio no Estado do Pará.

Essa constatação conduz-nos ao segundo sentido que aparece na pesquisa: da interpretação sobre a perspectiva do Governo do Estado a partir de 2007, ou seja, de sua ação voltada ao Ensino Médio, que se compreende na ideia da reestruturação e superação da política anterior, circunscrevendo como um momento de debate e elaboração de parâmetros diferentes para a política no Estado Paraense, marcaria o caminho que se aproximaria das propostas nacionais que buscavam superar os ditames da reforma anterior a 2003. A ênfase seria de superar a dualidade sistêmica traduzida nos governos anteriores.

Por intermédio da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, o Estado reincorporou as escolas de Trabalho e Produção ao sistema formal de ensino, da mesma forma que buscou, por via de diversas publicações, estabelecer novos marcos ao Ensino Médio, tendo como influência os parâmetros definidos pelo Governo Federal, tanto nas balizas do Decreto nº 5.154/2004, quanto da Resolução nº 04/2010, que reformula as diretrizes curriculares da

Educação Básica, tendo em vista redefinir o caráter identitário do Ensino Médio, resgatado no conceito da integração, formação geral e mundo do trabalho.

Essa perspectiva do contexto governamental encontra ressonância nos dados levantados na pesquisa, segundo o Gestor do Sistema II. Em essência, o Estado Paraense, em particular na sua gestão, definiu diretrizes amplas centradas na integração, buscando dar um norte às diversas experiências e execução do Ensino Médio no Estado, no qual a primeira ação estabelecida foi fazer uma reestruturação do Ensino Médio no seio da Gestão na própria Secretaria de Educação. Segundo ele, quando assumiu a administração estabeleceu um novo modelo. Primeiro:

[...] foi acabar com as duas redes, trazendo para a Secretaria a gestão das escolas de trabalho e produção, eu não poderia trabalhar com aquele esquema que eu não concordava, não tinha como fazer a gestão, porque eu ficaria com a responsabilidade do ensino médio e técnico.(GESTOR DO SISTEMA II).

E acrescenta:

E a outra condição era que tivesse um único órgão, um único setor na Secretaria de Educação que legisse o curso técnico e o Ensino Médio, o que já revelava uma perspectiva de integração, porque antes existia na Secretaria de Educação, sei lá, nove, dez, onze coordenadorias: coordenadoria de educação Indígena, de Ensino Fundamental, de Educação Infantil, de Ensino Médio, Educação Profissional, Educação Diversidade. Então misturava áreas e lugares. (GESTOR DO SISTEMA II).

Assim, em sua fala, o caminho tomado pelo Governo foi reestruturar a organização da Educação Básica, buscando dar uma estrutura administrativa unificada à Secretaria de Educação e, no Ensino Médio, ao mesmo tempo, redirecionar a formação para o Ensino Médio integrado. Então, segundo ele, foram criadas três diretorias: Ensino Médio e Educação Profissional; Educação Infantil e Fundamental e Diversidade. “Então essas diretorias agregavam diferentes etapas da educação básica e tinham mais força.” (GESTOR DO SISTEMA II). Continuava reforçando o sentido da integração como fundamento da política a ser implementada na formação média no Pará, superando a dualidade sistêmica da expansão desse nível de ensino:

Então eu fui diretor de ensino médio e educação profissional, que foi essa diretoria criada, e tinha uma coordenação de Ensino Médio e uma coordenação de Ensino Técnico e uma única orientação, se trabalhava na perspectiva do ensino médio integrado: seja no Ensino Técnico, seja no Ensino Médio no médio não técnico. Então a ideia da integração era um conceito orientador do projeto pedagógico que nós assumimos na diretoria.(GESTOR DO SISTEMA II)

Essa perspectiva também é reforçada pela Gestora do Sistema I, em que o Estado, na busca por superar o caráter da dualidade sistêmica na gestão, deu continuidade à implantação no âmbito da formação para o trabalho com a criação das Escolas Tecnológicas e com o apoio de convênios firmados com o Ministério da Educação – MEC.

No que diz respeito ao mundo do trabalho, foi feito na época junto ao MEC, assinado um convênio. Então esse programa, na verdade, pretendia e assim aconteceu, financiar a construção das escolas tecnológicas em cada Estado. Então o que é que o governo faz? Pega essa escola sistema S e trás para Rede, a SEDUC ficou com uma rede de escolas tecnológicas, isso foi um fato. Então o que é que eu encontro quando eu chego na SEDUC? Um convênio feito anteriormente do qual seriam construídas 11 escolas tecnológicas com recurso do Governo Federal, no valor de R\$64.700.000,00. Esse recurso viria para a SEDUC construir 11 escolas tecnológicas. (GESTORA DO SISTEMA I).

A mesma perspectiva é destacada na fala da Gestora do Sistema III, de que houve mudanças no Ensino Profissional com reincorporação das escolas de trabalho e produção para o sistema, porém transformadas com a criação das escolas tecnológicas; referenciando, inclusive, como que direcionada para as cidades do interior; contudo, reavendo o sentido anterior da fragilidade da ação com experiências rápidas e sem continuidade.

Criação de diretrizes para Ensino Profissional houve, como houve elaboração de documentos que norteavam o caminho da política. O Ensino Médio Integrado seria o fundamento norteador da proposta; formações aconteceram, pequenas experiências também, inclusive para o interior, no entanto a expansão para o sistema e sua efetivação na cultura escolar foram freadas pelos motivos expostos de não continuidade do mandato. (GESTORA DO SISTEMA III).

Com isso, o que se vai verificar é que, mesmo com toda fragilidade apontada há pouco, o governo do Estado Paraense desse período proporá mudança na execução dessa política e irá estabelecer como princípio educativo norteador o caráter de uma formação integral omnilateral, tendo como eixos norteadores dessa política o trabalho, a ciência, a cultura e o desporto - elementos capazes, segundo os documentos elaborados no período, de dar ao aluno a capacidade reflexiva de inserir-se no mundo com uma perspectiva crítica; - é, da mesma forma, ser sujeito do próprio processo de formação, inserindo-se nas propostas curriculares definidas pelos organismos institucionais e nas comunidades escolares.

Nesse sentido, o Governo editou em 2008 o livro “Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública”, após um conjunto de seminários e reuniões que definem o Ensino Médio Integrado como política pública oficial do Estado voltada ao Ensino Médio e ao Ensino Profissionalizante. A proposta reafirma ainda a mentalidade de uma Educação Básica Média, estruturada em uma prática social cidadã, concedendo à pessoa a capacidade para

participar do mundo do trabalho e das atividades políticas sociais com uma convivência plena em comunidade e na família.

Além disso, sendo o Ensino Médio etapa final da Educação Básica, teria como fundamento precípua o significado de desenvolver o processo de autonomia do cidadão, respeitando as diversas dimensões da vida. Assim completa o documento:

Desde o ano de 2007 a Secretaria de Estado de Educação deu encaminhamento ao processo de construção da política de educação básica, com base nas deliberações da Conferência que aprovou as diretrizes, metas e objetivos para elaboração do Plano Estadual de Educação. Em relação ao Ensino Médio, as deliberações indicaram que o projeto do ensino médio integrado fosse assumido como política pública no Estado do Pará, visando tornar as escolas públicas de Ensino Médio mais atrativas aos jovens adultos e a assegurar espaços e formas de aprendizagens diversificados. (SEDUC, 2008, p. 11)

Pode-se concluir, com efeito, é que durante esse período o Estado Paraense procurou, no âmbito do sistema, elaborar diretrizes cujo princípio seria a integração. Buscou, por fim, a proposta da separação da formação profissional desvinculada do sistema, trazendo para a Secretaria de Educação as escolas de trabalho e produção e transformando-as em escola tecnológicas, buscando, portanto, dar a política educacional voltada ao Ensino Médio outra dimensão, que corresponderia adequar aos ditames nacionais que estruturavam novos parâmetros para a política nacional desse nível de Ensino.

Se, entretanto, se por um lado, no âmbito institucional, o Governo apontou avanços, nas legislações e nos procedimentos, por outro, por falta de maior organização interna e de um processo de intervenção sistêmica efetiva, as ações se contituíram de maneira isolada, sem que se efetivassem em políticas educacionais executadas tanto no sistema, como no universo da escola. Essa realidade aparece de forma contundente nos dados da pesquisa, o que seria o último aspecto apontado pelos dados estudados, segundo os quais a execução da política não se daria influenciada, principalmente, pelos percalços administrativos encontrados durante o período do mandato.

Essa perspectiva já se mostra como continuidade do que se havia dito anteriormente, da não execução da política pensada. Utilizando as vozes dos sujeitos ouvidos na pesquisa, o Gestor do Sistema II reconhece que, mesmo que tenha havido um quadro favorável de produção acadêmica e de elaboração de diretrizes, foi um período complicado, pelas dificuldades do tempo de gestão e pelos entraves da burocracia,

Então o Ensino Médio no Estado estava largado e está largado. Eu acho que sem orientação, sem orientação para os gestores. A Secretaria de Educação é uma

grande parafernália burocrática onde todo mundo trabalha, faz muita coisa, mas que não rende. Então acho que a coisa está perdida na própria burocracia, aí perdeu o rumo, não tem rumo, não tem sentido.

E diz mais:

Nós tentamos implementar, fizemos um documento, não teve tempo para ser implementado, mas não é uma questão de comparar ou dizer o que a gente fez, mas é muito grave a Secretaria de Educação não ter uma política. Qual é hoje o documento que orienta a política do ensino médio no Pará? É um documento do instituto UNIBANCO, jovem do futuro. A Secretaria de Educação não tem nenhum documento que diz: “Olha, a educação do Estado deve caminhar para isso.”

Na continuidade de sua fala, ampliam-se os percalços quando se reforça a ideia de que o tempo de elaboração é diferente do tempo de ação governamental, percebido principalmente pela dinâmica da política partidária. Em sua fala, no seu momento da gestão, a burocracia do sistema e a influência da política inviabilizaram o avanço de tais propostas. Não houve tempo para redimensionar o currículo e dar estruturas que fossem capazes de avançar na experiência da integração para o sistema.

Do ponto de vista do documento ele foi feito com uma boa discussão. Nós tivemos durante o ano em que nós estivemos lá, não só da nossa diretoria, mas toda a secretaria foi empenhada em construir esta política e, em particular do Ensino Médio, nós construímos uma política, fizemos uma boa discussão. O suficiente? Não. Exaustiva? Não. Nós fizemos uma boa discussão, construímos uma política baseada na integração, definimos princípios gerais, definimos diretrizes específicas. Então, isso nós conseguimos e eu fico muito feliz. Fizemos uma publicação completa, bonita inclusive do ponto de vista estético. Isso foi feito. Agora, a execução não teve tempo, o tempo de governo é diferente do tempo acadêmico, que é diferente do tempo de elaboração.(GESTOR DO SISTEMA II).

Essas dificuldades são também afirmadas pela Gestora do Sistema I, tanto as de ordem burocrática, quanto as de político-partidária. O gargalo se constituiria na burocracia do sistema e sua falta de agilidade na execução de verbas e de projetos essenciais ao desenvolvimento educacional, refletindo-se sobremaneira na continuidade da dualidade sistêmica do Ensino Médio e Profissional. Além disso, ações de justiça também contribuíram para não efetivação do que se propunha modificar no Ensino Médio:

Com a obrigatoriedade, por parte do Ministério Público, da demissão dos contratados, inviabilizava as ações de continuidade e um planejamento de ações em longo prazo. Segundo a SEDUC, havia recurso por parte do governo federal na ampliação e execução dessa modalidade, porém mesmo que tenham sido tomadas definições para ampliação de tais perspectivas, os entraves e as necessidades de um corpo docente, técnico e discente, deixou essa ação fragilizada permanecendo esse caráter de duas redes.

Tal fato também se reproduzia na fala da Gestora do Sistema III: a perspectiva de elaboração foi eficiente, mas o tempo político e a possibilidade de execução inviabilizaram as experimentações.

Os gestores da Secretaria de Educação tinham vontade de trabalhar os três eixos colocados na LDB. Aparecia, assim, uma vontade, bem, diria afirmativa, tanto nessa área do desenvolvimento do sujeito, do cidadão, como também do fortalecimento desse aluno enquanto capacidade de exercer uma profissão, de ter uma profissão através da proposta do Ensino Médio Integrado. Só, professor, que o tempo que eles ficaram ali, nos deu condições apenas de dialogar sobre isso. De elaborar documentos. Nós temos documentos que, eu diria assim, bastante consistentes, bastante afirmativos nesse campo, mas se você me perguntar nós tivemos vivências disso, não, os problemas políticos e pouco tempo de gestão não permitiram que fossem executados.

Assim, o sentido da descontinuidade abordado anteriormente fortalecia tais perspectivas, na medida em que as ações nem sempre traduziam em processo sequências de entendimento da política, bem como o tempo da política e da burocracia se constituíram em elementos dificultadores do processo de reformulação da proposta do Ensino Médio no Estado Paraense, o que nos leva a concluir que permanece até hoje na dinâmica desse nível na rede oficial de ensino é uma formação propedêutica frágil, tendo como consequência a permanência da dualidade sistêmica na continuidade das concepções do PEM anterior e do Ensino Profissional no universo do sistema e da escola.

Essa análise nos dirige à segunda característica ora exposta, de que, no âmbito da ação do Estado e da gestão administrativa local, além da elaboração da legislação, o cotidiano burocrático e a forma como a política educacional se efetivaram, foi resultado de pressões que se situam no sistema, seja de cunho político partidário, assim como, das exigências expressas nas reivindicações dos diversos setores sociais; além, das concepções ideológicas que fundam a dimensão administrativa dos gestores.

Nos dados observados da pesquisa, outro grande entrave que se constituiria na burocracia do sistema era a ausência de agilidade na execução de verbas e de projetos essenciais ao desenvolvimento educacional, principalmente dos gargalos políticos-partidários envolvidos na organização e gestão financeira dos recursos disponíveis à Educação. A influência da dimensão político-partidária envolvia interesse além da questão educacional e que, em essência, inviabilizava o desenvolvimento da expansão e da melhoria do Ensino Médio no Estado. Os elementos das disputas internas pela gestão dos recursos no Governo dificultavam uma ação planejada das ações voltadas ao Ensino Médio.

Esse elemento se destaca nas falas dos gestores do sistema entrevistados. Na voz do Gestor do Sistema II, além do pouco tempo da gestão no Governo, as pressões internas exercidas traziam percalços efetivos à consecução da ação planejada, em que a influência negativa da burocracia e da política nem sempre correspondiam às necessidades e realidades educacionais, Assim ele expressava: “Como diz o Paulo Freire, os interesses envolvidos são muito grandes e uma burocracia também muito grande. A SEDUC foi feita para não funcionar, o dia que funcionar muita gente vai perder dinheiro e vai perder poder.”

E acrescenta,

Quando a Secretária assumiu a Secretaria de Educação tinham 12 mil processos... 12 mil, 13 mil, 14 mil processos parados de pagamento, mas era processo de diária de professor, uma ajuda de custo de algum, uma diferença do salário do porteiro, um professor que foi dar uma palestra, uma empresa que construiu um muro, então, coisa de 500 reais, 2.000 reais, 5.000 reais. Doze... Eu não me lembro se era 12 ou se era 14 mil processos parados que não foram pagos.

Para ele, esses percalços administrativos traziam consequências efetivas nas realizações da Secretaria de Educação, influenciando negativamente na execução das ações, em que construções de escolas deveriam ser concretizadas ou mesmo reformadas, mas que pelas dificuldades apresentadas isso não acontecia.

E acrescenta:

Então, tem processo que precisava de 23 carimbos para sair! Então, os processos se perdem. Se a pessoa não gosta de ti, ela segura o processo. Funcionam muita troca de favores. Às vezes, não é nem com ganho financeiro, mas aquele negócio “eu gosto de ti, eu te ajudo”, então você tem que elogiar aquela pessoa, levar um presentinho, e as pessoas ficam, aí as coisas acontecem. (GESTOR DO SISTEMA II).

Além dessa dificuldade premente na execução da gestão, o tempo financeiro é outro percalço administrativo forte e que leva a favorecimentos. A necessidade urgente dos gastos a serem executados em períodos-limite favorece, senão a corrupção propriamente dita, mas execuções de ações desnecessárias pela necessidade do gasto, principalmente para evitar perda de recursos. Assim, ele reafirma:

No final das contas, quando chega em setembro, aí começa a correria, não gastou o dinheiro! Faz um grande evento, reúne 2000 professores. Num evento você gasta sete milhões de reais! Você, diz que teve formação, porque reuniu um contingente de pessoas: você paga diária, paga transporte, paga alimentação, paga aquela parafernália em um evento que não tem efetividade e, favorece interesses de setores que não são da educação. Por isso que eu digo, o dia que a burocracia funcionar, isso não iria acontecer.

Isto, contudo, sucede no âmbito da burocracia, se reforça na influência partidária e de interesses empresariais nos gastos dos recursos educacionais, o que nos leva ao caráter fisiológico estabelecido na estrutura do Estado. Os interesses interpostos nas falas dos sujeitos entrevistados demonstram o caráter da pressão exercida por aspectos outros, que não é o desenvolvimento da política educacional voltada ao Ensino Médio; mas há, sim, o sentido negativo da influência partidária, determinado, tanto pelos desvios a outros fins, como por elementos de fora da estrutura do sistema educacional, como políticos e ações necessárias e imediatas do Governo.

Também uma coisa muito ruim é a interferência política. Então, tem político que pensa que é dono de escola, ele vai indicar o diretor porque ele quer; eu sou parlamentar daquela área, eu que indico o diretor daquela escola. Então, tem muita cobrança, mas não é cobrança no bom sentido, uma interferência mesmo da política, mas é da política partidária, dos interesses partidários, às vezes, dos interesses mais mesquinhos que interferem na vida da Secretaria de Educação .(GESTOR DO SISTEMA II).

E continua,

Teve deputado que eu tive que atender que ele disse o seguinte para mim: “A escola é minha, eu é que decido quem é diretor e quem não é”. Teve deputado que foi numa escola e pegou todos os computadores do laboratório e levou para associação de morador que era controlada pela esposa, também tem gente que se acha dono do espaço escola.

Esse mesmo sentido surge na dinâmica dos interesses partidários e particulares do orçamento financeiro anual da educação no Estado Paraense. Segundo as vozes dos mesmos sujeitos ouvidos, o orçamento da Secretaria Estadual de Educação é um dos maiores do Estado, suplantando os de vários municípios, o que leva, no âmbito da gestão, à permanente pressão de setores tanto de ordem mais global, bem como na dinâmica estabelecida da relação do setor público com os interesses da iniciativa privada.

Desta estabelecidas, com efeito, a conexão com o entendimento sociológico descrito por Florestan Fernandes(2008)sobre sentido de classe assumido pelo Estado capitalista na evolução política nacional, em que a forma conservadora de desenvolvimento da economia, desde a colonização, incorporando à burocracia governamental os estamentos de classe próprios do período colonizador e do sentido patrimonialista oligárquicos do desenvolvimento na República constitui o significado fisiológico na forma de organização e gestão dos recursos públicos disponíveis na Modernidade burguesa brasileira. Ou seja, em torno da ação do Estado, não estão incrustados apenas o sentido do desenvolvimento

socioeconômico previsto, mas estão em volta os aspectos particulares de elites e de partidos na condução da vida pública.

A maioria privilegiada encara a si própria e a seus interesses como se a nação real começasse e terminasse nela. Por isso seus interesses particularistas são confundidos com os interesses da nação e resolvidos desse modo.(FERNANDES,2008, p. 52)

Esse sentido reflete-se na continuidade dos percalços apontados pelos sujeitos entrevistados. Ainda na voz do Gestor do Sistema II, como os recursos previstos com a Educação extrapolam os três bilhões de reais, atraem efetivamente os interesses de empresários e se atraem na instância central do Governo um olhar permanente sobre os recursos disponíveis na Secretaria de Educação e de seus gastos. Assim, ele interpreta:

O orçamento da SEDUC, quando eu fui de lá, era de três bilhões. Depois foi cortado, ficou em dois, ou até menos de dois, mas o orçamento era esse: três bilhões. Então, meu amigo, é muito dinheiro e, isso atrai os diversos interesses.

O mesmo sentido tem ressonância na fala da Gestora do Sistema I, ao destacar também que um dos fortes gargalos para sua gestão foi a influência políticos-partidárias na gestão financeira dos recursos disponíveis na Secretaria de Educação. Havia interesse, segundo ela, para além da questão educacional, o que, no interior da administração central, inviabilizava o desenvolvimento da expansão e da melhoria do Ensino Médio.

Os recursos conseguidos tornaram-se elementos para disputas internas, dificultando uma ação planejada das ações de sua gestão voltadas ao desenvolvimento do Ensino Médio. Em sua fala, durante sua gestão, ao seu orçamento foram acrescidos mais de 164 milhões de reais em convênios destinados ao Ensino Médio, porém esse montante, quando transformado em elementos financeiros, passou por um grande problema: a gestão do recurso se dava a partir do Tesouro Estadual “e que quem faz a gestão é a Secretaria da Fazenda. Quando o recurso chegou, em 1º de abril, nós travamos uma grande batalha interna para a gestão do recurso. Para ver com quem ficaria a gestão.”(GESTORA DO SISTEMA I).

Isto nos conduz a rematar, desde a perspectiva teórica de Licínio Lima(2001), que, além dos aspectos que compõem o sentido da formulação das políticas educacionais, há elementos inseridos na dinâmica da burocracia do Estado que, embora envolvidos na concepção política, não significam efetivação dos objetivos propostos, constituindo-se, em percalços para o processo de execução das políticas educacionais no universo da escola.

Pode-se garantir e que, além da elaboração da legislação, o dia a dia burocrático e a maneira como a política educacional acontece, é consequência das contradições situadas no sistema, tanto de caráter político-partidário, bem como das exigências expressas nos setores privados, assim como nas reivindicações e necessidades das esferas sociais e/ou das concepções ideológicas que instituem a dimensão administrativa dos gestores. No caso paraense, isto levou ao desvirtuamento das ações pensadas pelo Governo durante esse período.

4.2 Da Organização a Expansão do Ensino Médio no Interior.

Seguindo o fio condutor da reflexão, esse último tópico, que versa sobre a organização e a expansão do Ensino Médio, irá perquirir acerca da efetivação da política educacional à mercê das incongruências da ação do Estado: do mesmo modo em que o ente estatal propõe a política, ele se constitui no ser racionalizador econômico e de pessoal por meio dos diversos órgãos que medeiam a execução da política, tendo como consequência, em vários aspectos, o não cumprimento daquilo que se sugere nos objetivos das políticas educacionais, em especial para o Ensino Médio.

Por dentro dessa característica, pode-se afirmar que, embora na ênfase da política do Estado Paraense voltada ao Ensino Médio existe o caráter da dualidade sistêmica demonstrada anteriormente, porém pelo sentido racionalizador e executor do Estado, o que realmente irá se constituir como paradigma da expansão na Amazônia Paraense é a perspectiva do caráter propedêutico da formação voltado à continuidade dos estudos. E isso confirma o que já se vem refletindo: no atendimento precário e descontextualizado da realidade das populações a que se propõe atingir.

Nos discursos oficiais dos governos paraenses, desde o final da ditadura militar passando pelos governos ditos pós abertura-democrática, a perspectiva de expansão educacional, em especial do Ensino Médio, tem se constituído como um dos principais objetivos nos respectivos planos de governo.

É verdade que desde o final dos anos 80 do século imediatamente passado a Amazônia, mais propriamente o Estado do Pará, passou por profundas transformações em sua base produtiva, pois a implementação de grandes projetos de mineração e o crescimento

desenfreado de suas áreas urbanas trouxeram a necessidade de que nos discursos oficiais esse desenvolvimento fosse acompanhado pela elevação das condições sociais de sua população. Nesse caminho, a educação passa a ser reconhecida como esse elemento propulsor de transformação das mazelas ocasionadas com essa modificação. Na linguagem de Paulo Almeida (2000), refletindo sobre as perspectivas econômicas e sociais do final do primeiro mandato do governador Jader Barbalho, ele escreve que, diante do crescimento demográfico crescente,

A área educacional foi um dos setores “estratégicos” cuja demanda por atendimento nos serviços disponibilizados por tal esfera, culminou com a necessidade de ampliação de sua oferta em espaços habitacionais tidos como prioritário, tais como: as periferias urbanas, as áreas rurais e as áreas de grandes projetos. (2000, p. 66).

Ainda tomando como referência o estudo desse mesmo autor sobre as prescrições curriculares desse período, na reflexão histórica que ele faz para fundamentar o seu problema de pesquisa, está evidente que, ao mesmo tempo em que a Educação é posta como meta central no crescimento do Estado e elemento eficaz para equacionar as necessidades regionais, em essência o seu investimento não se dá como prioritário. Esse sentido ele destaca quando estuda os dados do Plano Paraense de Educação no último período da dos anos 1980 e início das modificações a serem implementadas desde dos anos 90 do século imediatamente anterior.

No que se refere ao Ensino Médio, mais propriamente sobre o 2º Grau, a realidade por ele descrita mostra certa contradição no avanço do atendimento no final desse período. Segundo ele,

Em relação ao ensino de 2º grau, a sua realidade permaneceu muito diversa, pois o crescimento deste nível continuou inexpressível. Entretanto, houve sensível aumento no número de aluno nele matriculados, superando o percentual de atendimento de 3,96% do ano de 1983 e atingido o patamar de 4,68% no final da década. Todavia, esta expansão também não foi suficiente para erradicar o déficit escolar existente no setor, em particular no meio rural, onde era flagrante a omissão do poder público estadual. (IDEM, 2000, p. 81).

Essa perspectiva, então, nos conduz a esse processo de expansão, principalmente voltado aos municípios do Estado Paraense. A via de crescimento desse nível acontecerá ainda durante o último governo do período militar. É certo que já havia em alguns municípios a experiência de Ensino Secundário sob a égide da Lei 5.692/71, que instruía a profissionalização compulsória de formação profissional, porém estas experiências aconteciam em cidades consideradas polos, que concentravam a maioria dos serviços

públicos, como bancos, hospitais e, conseqüentemente, educacionais; nas demais, o que existia eram o Ensino Primário e o Ginásio Normal como processos formativos.

O caminho, então, era introduzir esse nível de ensino em cidades de pequeno e grande porte com o intuito de elevar a formação da população no Estado, expandindo, principalmente, naqueles municípios onde, embora não houvessem profissionais qualificados, fossem criadas formas e modelos outros que possibilitassem o processo formativo. Primeiramente, o grande elemento que se abria tinha como perspectiva, além do caráter formativo de cada pessoa, o sentido de qualificar para atuação no nível do Ensino Fundamental, em especial com a formação desses alunos no Magistério Normal.

Mesmo, porém, que a justificativa fosse a formação de professores para atuar no Ensino Fundamental menor, havia o caráter racionalizador da ação do Estado, pois constituem outras modalidades de Ensino Profissional sairia muito mais caro e os resultados nem sempre seriam os esperados. Por isso, o processo se daria principalmente na expansão dessa modalidade de ensino.

Assim, segundo Paulo Almeida(2000), esse processo no Estado do Pará teria início no último governo paraense indicado pelo militares. A expansão iria acontecer por meio do modelo que se chamaria Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, porém fora da Secretaria Estadual de Educação. Seria criada para a gestão desse processo a Fundação Educacional do Pará, com autonomia financeira e estatuto próprio de organização. O desenvolvimento aconteceria por meio de uma metodologia de formação modular constituindo diversos blocos de disciplina executadas durante determinados períodos, o que favoreceria a utilização do mesmo corpo docente nas diversas localidades atendidas pelo programa. Assim justificava o Conselho Estadual de Educação, reforçando a perspectiva racionalizadora do Estado:

(...) a falta de recursos humanos qualificados para atuar nesse nível de ensino nos municípios. Daí ter surgido a ideia de implantar o ensino de 2º grau no interior do Estado por Organização Modular, onde professores licenciados pudessem dar aulas sem que ficassem permanentemente em um só local o ano todo.(CEE apud ALMEIDA, 2000, p. 87).

O SOME, de certo modo, foi uma experiência que deu resultados na expansão desse nível de ensino para as sedes de diversos municípios atendidos pelo programa. Segundo o mesmo autor, entretanto, o avanço de caráter quantitativo não seria suficiente para efetivar o sonho da universalização do nível médio nos diversos municípios do Estado, pois para ele o

processo de aumento de vagas ampliando o quantitativo de alunos atendidos não seria a única realidade do programa. As dificuldades surgiriam, ocasionadas, principalmente, pelas condições de infraestrutura física e pedagógica e elevado número de evasão e repetência levado a cabo pelo distanciamento na relação professor/aluno.

Esse aspecto por último mencionado irá sugerir que se, em parte, o programa tenha respondido de forma imediata a uma demanda a ser atendida nas sedes dos municípios, por outro, o sentido das dificuldades surgidas trazem consigo os três elementos que na pesquisa vêm sendo apontados, quais sejam: a racionalização do Estado, a expansão pela expansão e de certo grau de precariedade no avanço aos municípios da Amazônia Paraense.

Ainda tomando Paulo Almeida(2000) como referência, há um elemento importante que aparece em seu estudo sobre SOME, no qual a expansão se dará não com a constituição e estabelecimento de espaços próprios para o exercício da formação média, mas por meio dos espaços constituídos desde o Ensino Fundamental. E, mais que isso, em 1986, essa experiência se daria também em escolas de Ensino Fundamental pertencentes não apenas ao Estado, mas também aos municípios. Em convênios estabelecidos entre o Estado Paraense e as municipalidades, a responsabilidade de recebimento dos docentes e de alguns ambientes físicos – onde não havia estabelecimentos do Estado – seria do município, o que traria grandes problemas de ordem pedagógica e de frequência de professores no exercício de sua docência. Assim, para ilustrar tal momento, citamos novamente o autor:

Com estabelecimento do Convênio entre a SEDUC e a prefeituras, os professores do módulo tiveram amparo legal para poder reivindicar melhorias nas condições infraestruturais e pessoais. A partir de meados dos anos 80, passou a haver muitos confrontos entre o Estado e as organizações sociais onde se situavam professores, sindicatos e partidos políticos que lançavam críticas às diretrizes emanadas do poder estatal; como parte desse litígio, a política educacional representou um dos setores da pauta de lutas desse período.(ALMEIDA,2000, p.100)

Essa perspectiva, portanto, nos sugere que, malgrados os avanços que a experiência do SOME pode ter trazido de positiva para expansão, do nível médio nos municípios do Estado Paraense, pelos percalços apontados pelo estudo do autor, se constituiu no caráter da expansão pela expansão como irão apontar mais adiante os dados da pesquisa; confirmando, desse modo, o sentido da precariedade da oferta, que seria reconhecida nas justificativas dos programas que irão ser constituídos nos anos 1990, confirmando também o caráter racionalizador do Estado na execução da expansão do nível médio para os municípios.

A chegada dos anos 1990 e, por conseguinte, o novo século, trarão mudança no enfoque nacional, voltando-se às perspectivas de reestruturação do papel do Estado e um novo enfoque educativo impulsionado pelas transformações advindas do processo produtivo. Esse momento combinará com a alteração em âmbito da legislação da última Lei de Diretrizes da Educação Nacional, que tem como meta principal responder às perspectivas da sociedade com o fim do período discricionário, e, ao mesmo tempo, colocar em pauta uma reforma educacional que se coadunasse com as modificações produzidas na esfera da produção econômica e do conhecimento.

Esse momento dará outro enfoque no papel da Educação Básica, em especial na formação média. Efetivamente o Ensino Médio passa a ser, segundo a LDBN, como etapa final do desenvolvimento juvenil, tendo como diretrizes primeiras dar uma ampla formação, capaz de preparar as pessoas à continuidade dos estudos, inserirem-se no mundo do trabalho com habilidade e competência para as transformações em curso e garantir a preparação cidadã como elemento efetivo da formação integral.

Embora no primeiro momento a formação média tenha tido um caráter suplementar não obrigatório, por força de assinaturas de acordos e tratados internacionais, o Estado Nacional passou a estabelecer um olhar diferente a esse nível de ensino, comprometendo-se não apenas em expandi-lo como a fazer uma reforma profunda curricular e epistemológica do processo formativo.

A reforma curricular em nível de elaboração efetivamente aconteceu, porém o investimento com suporte capaz de transformar a face do Ensino Médio no Brasil não houve – os dados expostos neste trabalho demonstram tal realidade, principalmente nas regiões Nordeste e Norte, mesmo que tenha havido no início do século um crescimento considerável de expansão do número de matrículas.

Se essa realidade acontece no plano nacional, isto não será diferente quando voltamos a analisar a continuidade da expansão do Ensino Médio para os municípios da Amazônia Paraense. Dados levantados desde 1996, nas justificativas de documentos oficiais do Governo do Estado, demonstram isso. Na verdade, depois do processo interpretado como o fim do período militar e dos governos pós-abertura política, o que irá entrar em voga no procedimento de expansão na realidade local será o programa denominado Plano de Expansão do Ensino Médio – PEM, que traz como principal objetivo a universalização do Ensino Médio às diversas regiões e municípios do Estado Paraense.

Em essência, mesmo que se vinculou as perspectivas mais amplas, não mudará o modelo de expansão do Ensino Médio internamente no Estado. A perspectiva que o programa aponta é a da permanência da expansão do SOME, motivado principalmente pelos poucos recursos disponíveis pelo Estado e a baixa competência acadêmica existente no Pará. De certo modo, o que está novamente em pauta é a racionalização dos custos de investimento, tanto na gestão nacional como na reestruturação do Estado Paraense.

É por dentro desse contexto que o documento irá apontar para a continuidade da oferta da Educação Média para os municípios. O caminho já foi estudado no tópico anterior. Primeiro, universalizar o Ensino Fundamental sob a perspectiva do FUNDEF com a municipalização. Segundo, com base nesse processo, trazer para o Estado a responsabilidade do Ensino Médio e Profissional.

Acrescido a essa realidade, o documento faz uma incursão ao aspecto de crescimento do Ensino Fundamental com os investimentos que deram alento ao processo formativo na primeira fase da Educação Básica, trazendo como consequência a procura dessa população formada por acesso ao nível médio, o que irá demonstrar a falência das políticas anteriores e o processo de precarização do Ensino Médio. Assim expressa o documento:

Dessa forma, a Secretaria de Educação, que antes acomodava os estudantes do Ensino Médio, prioritariamente, nas salas ociosas das escolas de Ensino Fundamental, passou a requerer espaços nos turnos matutino e vespertino. Como não há espaços disponíveis nesses turnos em boa parte das cidades de porte médio e na Região Metropolitana de Belém, a SEDUC foi obrigada, desde 1998 a lançar mão do recurso de locar prédios escolares de escolas privadas para utilização nos turnos citados. A locação de imóveis foi, sem dúvida, uma medida adequada para superar, num momento crítico o excesso de demanda por vagas no Ensino Médio, no início do ano letivo. Mas, de outro lado, é preciso considerar que ela apresenta um caráter de extrema precariedade. (PARÁ-SEDUC, 1999. V.2, p. 9).

A constatação do documento, além de confirmar o sentido precário da expansão, revela outra realidade que será confirmada pelos dados da pesquisa: de que não houve um planejamento efetivo no avanço do Ensino Médio para os municípios. A ideia seria permanecer expandindo com a experiência do SOME e ocupando os espaços ociosos deixados pelo Ensino Fundamental, mesmo reconhecendo a necessidade de criação de espaços próprios que abrigassem o Ensino Médio.

As medidas emergenciais já referidas (aluguel de prédio e outras), têm vários significados: de um lado, a SEDUC praticamente esgotou as possibilidades ditas alternativas para continuar expandindo o Ensino Médio; portanto, a expansão da rede e do número de vagas implicará, a curto prazo, que se faça investimentos em construção e equipamento de uma rede de escolas especificamente projetada para o

Ensino Médio, para equacionar os problemas, pelo menos, nas áreas mais críticas da demanda. (IDEM, p. 11).

E mais:

Nas cidades de menor porte a pressão tem sido para implantar o Ensino Médio. E, é justamente nelas que a SEDUC encontra maior dificuldade em fazê-lo, de um lado, porque não há pessoal habilitado nas localidades ou nas cidades vizinhas, de outro, porque não há, no Plano de Cargos e Salários em vigor nenhuma forma de incentivo (financeiro ou de outra forma, como habitação) para estimular a interiorização de pessoal. Disso resulta que, até o presente momento, a única forma viável de interiorização para esses casos tem-se constituído na implantação pela via do Sistema de Organização Modular de Ensino-SOME, isto é, através de equipes de professores itinerantes. (Ibidem, p.14)

Mesmo o documento apontando que a alternativa se daria pela expansão do SOME, irá reconhecer o sentido precário dessa política, uma vez que como em geral funciona em escola de Ensino Fundamental não há estrutura preparada para o desenvolvimento dessa atividade. A falta de profissionais qualificados para acompanhamento administrativo e pedagógico, a ausência de biblioteca capaz de enriquecer o conhecimento dos alunos e o conflito administrativo de diretores, professores e alunos se constituem nos grandes entraves reconhecidos pela Secretaria de Educação para o êxito efetivo da expansão do Ensino Médio.

Dessa forma, o documento conclui sobre as características da expansão, confirmando o sentido precário e uma formação voltada para a continuidade dos estudos sem responder às diretrizes propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, confirmando o sentido racionalizador do Estado na execução do Ensino Médio.

O Ensino Médio da rede pública do Estado do Pará apresenta algumas características gerais, que são comuns ao Ensino Médio em quase todo País. Respeitadas as especificidades da realidade do Estado, destacam-se as seguintes:

- Ele se expande apoiado sobre as escolas do Ensino Fundamental (tanto no que concerne às instalações físicas quanto à maior parte do seu equipamento).
- É predominantemente noturno, (62%), embora esta característica esteja mudando gradativamente, nos anos mais recentes à medida que melhora o rendimento dos alunos do Fundamental, do que resulta a conclusão deste nível com idade mais baixa.
- Sofre da ausência de um tratamento específico e adequado em termos curriculares e de horário para o aluno-trabalhador do noturno.
- Não dispõe de recursos federais, sendo mantido exclusivamente pelo Governo dos Estados, razão pela qual padece de grandes carências.
- Apresenta historicamente, uma matriz curricular fragmentada (com número elevado de disciplinas), com conteúdos voltados especificamente para o exame vestibular, em detrimento da formação do aluno e sem ter como objetivo a formação de competência e habilidades. Esta característica já começou alterada com a implantação de uma nova matriz curricular no ano de 1999 na Rede Estadual do Pará. Outros passos são ainda necessários para consolidar o processo. Em especial

se destaca a definição de competência e habilidades por disciplinas e em decorrência a definição de novos conteúdos programáticos, mais objetivos; e também de metodologias mais eficazes de ensino

- Encontra-se sob pressão cada vez maior por vagas, em decorrência de três fatores: universalização do Ensino Fundamental, aumento da credibilidade no sistema público de ensino, face à melhoria do mesmo e ao aguçamento da crise econômica por que passa o País.

- Apesar de voltar-se, prioritariamente para os concursos vestibulares, ainda assim, apresenta baixos índices de aprovação nos concursos vestibulares das universidades públicas (40%).(PARÁ-SEDUC,1999.V. 2, p. 20).

Esse sentido da expansão com precarização apontada pelos dados PEM, cujo conteúdo formativo se dá pela ênfase de uma preparação propedêutica voltada para a continuidade dos estudos, será confirmada pelos dados da própria Secretaria de Educação quando, no ano de 2008– sob uma nova gestão – estabelece a diagnose desse nível de ensino, tendo em vista estabelecer novos princípios balizadores no conteúdo formativo da educação média na realidade local.

O que a narrativa do documento exprime é a continuidade da fragilidade da expansão, mesmo sob a égide do PEM anterior. Os percalços são os mesmos, a continuidade de estruturas precárias em diversas escolas tanto na Capital como em diversos municípios do Estado continua sendo a tônica do crescimento do Ensino Médio. Os dados apresentados no tópico anterior dão conta de tal realidade. É nesse contexto que o documento afirma que: “Os índices da Educação Básica nos remetem a uma realidade preocupante posto que há um descompasso entre o que é previsto pela legislação e o que de fato é realizado nas escolas”.(SEDUC,2008, p. 5).

Mais adiante, reforça o sentido precário da expansão estabelecido na política educacional local, em especial nos municípios. Assim, demarca o documento:

Ainda está em curso o Levantamento da Situação Escolar (LSE), mas as primeiras amostras de dados sinalizam a precária situação da rede, com muitas escolas ainda sem bibliotecas, salas de leitura, laboratórios de informática, além da carência de ambientes pedagógicos e estrutura física deteriorada, e ainda o fato de que em muitos municípios e localidades e inclusive na zona metropolitana funcionam escolas em locais improvisados e em anexos, que são espaços que vão sendo agregados à responsabilidade do gestor de uma escola para atender a demanda crescente de educandos, muitas vezes, o gestor de uma escola é responsável por vários anexos, que em alguns casos são distantes da escola sede, o que dificulta o acompanhamento do gestor, configurando-se como uma política degradante de ensino, pois precariamente atende a uma demanda que justificaria a construção de uma escola com quadro de trabalhadores da educação próprio.(IDEM, 2008, p,8).

Esse contexto já está vinculado aos anos do período definido na pesquisa e os dados não se mostraram diferentes. Na verdade, a referência continuará sendo o PEM no

desenvolvimento da política educacional voltada aos municípios, mesmo porque a continuidade se dará por tudo o que se refletiu nos tópicos anteriores sobre o contexto de desenvolvimento do Estado Paraense e sua ação voltada às políticas de formação média. Poderíamos afirmar é que, se houve alguma diferenciação, teria sido na constituição da política de formação profissional com a criação das escolas tecnológicas. Pelos entraves administrativos e o pouco tempo de mandato, entretanto, a política de expansão do Ensino Médio Integrado na rede ficou muito mais na elaboração do que na efetivação no universo escolar.

Quando se vai aos dados da pesquisa, as vozes dos gestores desse período trazem consigo muito mais a constatação do que mudanças efetivas no desenvolvimento da política. As falas respaldam o que se conclui dos anos anteriores. O primeiro aspecto importante levantado pelos dados da pesquisa, quando se refere ao processo de sua expansão, é que ela responde não a uma dinâmica expressa pela necessidade do crescimento com qualidade no processo formativo, mas a uma realidade imediata sem um objetivo que a vincule às dinâmicas do desenvolvimento do Estado. Seria o que se verifica: a expansão do atendimento pelo atendimento.

Esse sentido é reforçado pelo que o PEM já havia demonstrado: seu crescimento se dá pela batuta do Ensino Fundamental, dificultando à própria Secretaria de Educação a criação de uma cultura voltada ao Ensino Médio. Sua ampliação se daria em escolas cuja referência ambiente principal é o Ensino Fundamental, já que as políticas educacionais têm como principal referência esse nível de ensino. Neste sentido, reflete a Gestora do Sistema I entrevistada: “um Ensino Médio esfacelado, sem um planejamento efetivo de recurso e de definição pedagógica e curricular. O principal objetivo seria o Ensino fundamental.”

Segundo ela, a Secretaria possui uma dinâmica própria e um universo amplo de contingente populacional a ser atingido. Ela atende não só o Ensino Médio, mas também o Fundamental. Esse fato é determinante para o crescimento do Ensino Médio, que se daria a partir da continuidade de escola cuja cultura é estabelecida e “rotinizada” no Ensino Fundamental. Isso trouxe consequências efetivas no desenvolvimento, oferta e acompanhamento, pois em escolas cuja referência é o Ensino Fundamental, o Médio se constitui como aporte da gestão, sem que a dinâmica própria da juventude seja levada a contento e as políticas previstas sejam agendadas tendo como referência esse nível de ensino. Completa a gestora do I:

Então quando eu chego, eu encontro esse caos. Principalmente o médio passando por esse problema: Fundamental e Médio no mesmo espaço. A SEDUC tem quase um milhão de alunos matriculados seguramente eu lhe afirmo que não chegava 50% do Ensino Médio, eu diria que era impossível viver uma Secretaria que deveria ter a cara do Ensino Médio, de ter sua preocupação, e uma cultura mais de Ensino Fundamental, dificultando criar na escola uma cultura juvenil.

E acrescenta, refletindo sobre a situação encontrada, que o Estado assume nos municípios a formação média, porém num quadro de esfacelamento. Desse modo, ela completa:

Nós temos 2.216 escolas e um Ensino Médio evidentemente já em todo o município que representa, digamos, um avanço você ter a presença de uma escola estadual em cada município ou mais de uma nos municípios; polos como Altamira, Marabá, Bragança você já vai encontrar mais de uma grande escola estadual. Contudo, um Ensino Médio completamente esfacelado, seja do ponto de vista de apoio financeiro voltado para esse nível de ensino, construção de escolas, recursos didáticos. E principalmente composto de uma defasagem curricular. (GESTORA DO SISTEMA I).

Essa perspectiva na pesquisa é reforçada na fala do Gestor do Sistema II, quando afirma a ausência, na secretaria, de documentos que estabelecessem os princípios balizadores da política e de relatórios que possibilitassem o conhecimento da política desenvolvida, bem como de sua continuidade num ritual tradicional de passagem de uma gestão para outra. Na linguagem do Gestor, “A secretaria não possuía nenhum posicionamento frente ao Ensino Médio no Estado.”

As dificuldades apontadas pelo Gestor do Sistema II coincidem com aquelas da Gestora do Sistema I, tanto as de ordem burocrática como política, levando assim à permanência, até hoje, da dinâmica do Ensino Médio na rede oficial, de uma formação propedêutica frágil e uma expansão fragilizada, principalmente para as cidades do interior e localidades do campo com o crescimento do SOME, cuja estrutura depende também da ação dos governos municipais.

O mesmo se verifica na fala da Gestora do Sistema III. Segundo ela, havia a necessidade premente de uma reforma do desenho curricular que fora pensada, mas não foi efetivada durante essa gestão, permanecendo a proposta de uma formação geral voltada para continuidade dos estudos. A expansão com qualidade, em sua fala, deixou a desejar, principalmente na oferta do SOME em municípios que buscavam a implantação do Ensino Médio. O debate seria democrático, porém a implantação se dava de modo precário: o Estado não garantia infraestrutura, somente corpo docente, o que colocava ou transferia a manutenção para a esfera municipal. Em sua fala,

Eu conversava muito com os prefeitos, nessa região. Chamava nossa equipe por conta dessa luta das cidades, das comunidades pelo Ensino Médio, e a gente sempre colocava as fragilidades. Por exemplo, quando a gente coordenou a implantação do SOME no Acará, não foi uma ou duas reuniões, foram muitas reuniões, foram muitos encontros, para gente dizer da nossa dificuldade, porque a SEDUC, ele poderia colocar os professores na localidade, mas não poderia se comprometer em colocar uma estrutura de escola. (GESTORA DO SISTEMA III).

Além disso, mesmo que houvesse recursos para implantação de escolas, a burocracia do Estado dificultava sua execução, principalmente pela necessidade de legalização dos terrenos disponíveis para a construção, em especial no campo, para onde haveria verba disponível em convênios com o MEC. A realidade resultante deste processo, entretanto, mesmo com todo diálogo, foi que nenhuma escola fora construída em seu território da gestão, ficando a expansão sendo executada de forma precária por meio do SOME.

O MEC iria dispor desse recurso, porque o MEC tem uma facilidade de liberação de recurso pra construção de escolas nos municípios, escolas de Ensino Médio inclusive no campo. Acontece, professor, que a burocracia é muito complicada, isso aí não foi vontade política que faltou. Eu lhe digo isso. Os terrenos, por exemplo, que os municípios apontavam, eles não tinham legalização, tinha que passar por todo esse processo e a SEDUC até colaborou com isso, mas nós não conseguimos chegar ao final de quatro anos e construir essas novas escolas. Ficamos mesmo com o SOME em convênios precários dependentes das prefeituras. (GESTORA DO SISTEMA III).

Quando se analisam os desafios assumidos na gestão, se vincula ao que anteriormente havia sido mencionado sobre a democratização da gestão. É preciso acrescentar, no entanto, a necessidade de expansão das vagas no Ensino Médio com qualidade e garantindo a permanência do aluno na escola. Em sua fala, o grande desafio seria estabelecer uma identidade escolar e de currículo que respondesse à realidade do aluno do Ensino Médio. Segundo ela, buscou-se realizar tais perspectivas, no entanto, pela dinâmica estabelecida pelo tempo da política, não foi possível tal execução. Ela conclui:

Principalmente quando nós estamos à frente de certas gestões, vamos nos preocupar de fato em redimensionar esse nível de ensino, em construir uma proposta curricular que dê identidade para que esse nosso aluno se enxergue nesse espaço e queira também vir construir junto conosco esse Ensino Médio diferenciado e que realmente venha corresponder a essa construção de cidadania. Essa ideia tivemos, infelizmente pelo tempo da política não deu para colocá-la em prática. (GESTORA DO SISTEMA III)

Outro aspecto que surge nos resultados das análises dos documentos oficiais quanto das falas dos sujeitos da pesquisa referentes à expansão é sobre o papel assumido na gestão das políticas educacionais as Unidades Regionais de Ensinos.

Desde o PEM anterior, a referência seria dar a essas unidades estruturas físicas, informatizadas e de pessoal que fossem capazes de ser executoras de políticas nos territórios de suas responsabilidades. O que se verifica, no entanto, é a constituição de uma burocracia que muito mais serve como unidade fiscalizadora e de pessoal do que um *locus* específico de reflexão e implementação da política proposta pelo Estado.

Segundo os dados do PEM, as UREs foram criadas tendo como objetivo responder às ocupações dos espaços físicos do Estado, levando em consideração o acelerado crescimento populacional em determinados locais de expansão de fronteira econômica, em destaque aqueles situados próximos ou que recebiam influências diretas da implantação dos grandes projetos amazônicos (Carajás, Hidrelétrica de Tucuruí, Albrás-Alunorte, Bauxita do Trombetas, ouro em zonas de garimpo, abertura de estradas federais ou estaduais etc.), que traziam como consequências problemas sociais iminentes, tanto na área da saúde quanto nas condições de moradia e principalmente nas educacionais.

No entanto, segundo o documento, desde a origem a efetivação do plano foi desvirtuada. As áreas inicialmente previstas para atendimento não foram ser privilegiadas. “Na prática isto não ocorreu. A carência de recursos financeiros no orçamento do Estado impossibilitou de implantá-las nos espaços programados naquele primeiro momento.”(SEDUC, 1999. V. 2, p.11)

Ainda segundo o documento, além do caráter da má distribuição espacial, o grande problema de sua criação é que elas já surgem precarizadas. Na narrativa do documento,

Quando foram concebidas, a ideia era ter um especialista em cada uma das seguintes áreas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Na verdade, como no Plano de Cargos e Salários em vigor não há qualquer incentivo à interiorização de pessoal capacitado, a Secretaria não logrou êxito no preenchimento dessas vagas, que ficaram, assim, a descoberto, na maior parte delas. E isto afetou, evidentemente, a estrutura da unidade. (IDEM, p.16).

O que tornaria, por consequência, as URES a um papel secundário na burocracia administrativa, ou seja, na função protocolar de recebimento de documentos e, de fiscalizações imediatas das ações desenvolvidas nas escolas de sua abrangência, sem caráter nenhum de acompanhamento pedagógico. E mais, por vários anos, o cargo de Diretor de URE acabou se constituindo cabide de emprego a afilhados políticos – deputados, prefeitos ou outros políticos se valiam deles para constituir suas bases eleitorais, como ocorria na esfera da direção das escolas públicas.

Assim, pelo que se propunha, exercer uma função administrativa e pedagógica descentralizando essas ações da sede da Secretaria de Educação para mais próximas das realidades das escolas nos municípios, pouco aconteceu. Mesmo nos dias atuais, elas continuam se constituindo em locais de representação política e de pouco reconhecimento no universo da escola. Esse sentido é constatado nas vozes dos sujeitos entrevistados como mais um dos fatores que fragilizam a expansão das políticas educacionais, em especial, do Ensino Médio.

Na linguagem da Gestora do Sistema I entrevistada, um dos elementos que também implicam negativamente na ação e gestão do sistema é o não preparo em funções importantes como em direção de URES – Unidades Regionais de Ensino – e USES – Unidades SEDUC nas Escolas – de quadros qualificados para a descentralização da gestão. Em sua fala, ela reforça a permanência, constatada do PEM, de membros gestores provenientes de escolhas políticas, que tinham dificuldades na condução do processo em suas regiões de responsabilidade.

Então, muitos militantes não tiveram condições de acesso à escola e não tiveram, portanto, formação técnica. Eu acho que os governos de esquerda, governos populares tem dificuldades em ter técnicos, que tenha técnica e a política com projeto único popular, digamos assim. Tem essa dificuldade de encontrar pessoas com essa capacidade técnica. E o critério é ser político, teve muito isso. Não só no nosso governo, mas em todos os governos sempre tiveram esse critério o que dificulta a descentralização.

E adição a essa realidade, não havia também por parte do Estado e/ou da Secretaria preocupação em qualificá-los para o efetivo exercício de sua função. Assim, continua:

Eu não lembro desses gestores terem tido uma formação. Nós tínhamos muitas reuniões, debate, informação, mas não lembro de ter tido uma formação específica para fazer a gestão pedagógica da educação na sua região, não tenho esta informação, de isso ter feito parte pelo menos do plano da campanha, na área da educação. Acho que nunca houve na Secretaria essa preocupação de qualificá-los.

Além do mais, em âmbito de concepção administrativa, também faltava uma perspectiva de descentralização das ações, dando aos gestores da ponta maior autonomia pedagógica e financeira. A descentralização não é um ato simples do Poder Executivo, mas uma instituição de lei que não fora estabelecida pelos governos anteriores e, quando ela assumiu, já não haveria tempo para mudança de perspectiva. Ela completa:

A pessoa vai pegar todos aqueles outros municípios, você vai fazer a gestão de uma região, sem as mínimas condições. Os polos tinham que ter pelo menos autonomia, e isso aí quando eu cheguei foi uma frustração, porque no meu discurso de posse eu digo que eu vou fazer a descentralização financeira, eu afirmei isso. E, quando eu chego, não havia possibilidade mais disso, por que eu tinha que ter colocado, ou

melhor solicitado para que a governadora colocasse na lei de diretrizes orçamentárias, ter ido para Assembleia e assim ter condições de uma norma que estabelecesse a descentralização. (GESTORA DO SISTEMA I).

Isso, portanto, demonstra a fragilidade das políticas implementadas para expansão da formação média para os municípios do Estado, onde desde a origem o principal órgão gestor próximo do universo da escola ainda permanece desvinculado das funções para o que foi efetivamente pensado e, ainda, com carências de pessoal e de estrutura física distante de um ideal que tem como principal objetivo a descentralização, combinando autonomia financeira e pedagógica, capaz de responder aos desafios apontados para transformação educacional nos municípios, em especial do Ensino Médio.

Na verdade, concluímos no capítulo é que até hoje se mostrou, tanto pelas análises dos documentos quanto das falas dos sujeitos entrevistados, dois aspectos que fundam a ação do Estado voltado ao desenvolvimento das políticas do Ensino Médio: primeiro, de ordem mais global, da permanência do caráter dual sistêmico da política, definindo a separação entre uma formação geral na rede pública oficial e de outra voltada ao mundo do trabalho como elemento componente do processo produtivo local. E, segundo, mesmo que ainda esteja vinculada ao primeiro aspecto, o centro da expansão do Ensino Médio para os municípios do interior da Amazônia Paraense, apesar dos discursos governamentais da necessidade de expansão, pela forma como foi sendo implementada, ela acontece preponderantemente de maneira propedêutica, voltada à continuidade dos estudos e estruturada principalmente em condições frágeis que precisam ser modificadas.

Têm-se, desse modo, a confirmação da proposição que fundamentam nosso estudo: de um Ensino Médio posto na Amazônia que não responde à realidade de uma formação que dê suporte a uma prática social encarnada na cultura e na vida das populações autóctones do Estado, e de efetivamente compreender o município, então, como esse *locus* de encontro, de desenvolvimento de política e formação de cidadania, tornando-se o referencial para que seja possível entender a especificidade da dinâmica social da Amazônia.

5 FORMAÇÃO ESCOLAR, POLÍTICA EDUCACIONAL, PRÁTICA SOCIAL E O CONTEXTO REGIONAL

O capítulo busca responder ao problema de pesquisa, isto é, qual o papel das políticas de Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado Paraense na formação de alunos e na prática social de egressos? Em essência, procura entender se as perspectivas das políticas educacionais desenvolvidas no Pará e seu processo de universalização do Ensino Médio têm confluência com as necessidades regionais, constituindo-se nos sentidos apontados no objeto de estudo.

O caminho para essa resposta começa com o entendimento do contexto social regional em que está inserido o universo da escola. Nas vozes dos escolares pesquisados, aparece em destaque o meio social e familiar, que envolve o cotidiano dos discentes, influenciando sobremaneira tanto as atitudes dos alunos no comportamento disciplinar, quanto em seus processos formativos. Em destaque, se caracteriza pelos coletivos populares que adentraram o espaço das escolas públicas, em particular, alunos provenientes dos bairros periféricos da cidade e do campo, o que exige uma interpretação específica de como a formação proposta pela política educacional do Ensino Médio é absorvida pela formação do discente e, ao mesmo tempo, refletida na prática social de egressos da escola.

Essa via nos leva ao segundo momento do capítulo, no qual intencionamos analisar os documentos que dão corpo ao processo formativo dos discentes na escola, ou seja, o projeto político-pedagógico e o desenho curricular proposto pela política implementado na formação da escola. Ficam expressos nas falas das pessoas pesquisadas a descontextualização da política e a fragilidade do processo formativo, bem como a ênfase na ação educativa do professor quanto no processo formativo do aluno. Ou seja, como a ação docente influencia e contribui no envolvimento dele com sua formação.

O capítulo ainda atenta para o resultado do processo formativo na prática social de egressos da escola. Em essência, mesmo que haja uma valoração negativa da formação recebida pela sua fragilidade, são realçados o sentido e o olhar dos discentes e egressos na valoração positiva e na importância da escola como local de passagem, formação e encontro. Em geral, destaca-se a escola como *locus* propício e obrigatório para continuidade dos estudos e elevação do *status* social. É aonde irá se compreender o sentido da identidade da formação na vida e/ou na prática social de alunos e egressos da escola.

Por fim, estuda-se a execução da política educacional e sua contextualização na formação escolar, enfatizando aquilo que as diretrizes estabelecem como essenciais para regionalização do ensino, como a dimensão do contexto e da interdisciplinaridade, além da necessidade de compreender, no desenho curricular proposto, os aspectos da parte diversificada naquilo que vislumbra na formação os aspectos da cultura e do mundo do trabalho local. Tudo isso é perpassado pelas falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa e do referencial que dá suporte à interpretação dos dados pesquisados, constituindo-se, com efeito, o caráter conclusivo do estudo, onde efetivamente fazemos a análise dos documentos e das respostas dos sujeitos, situando os elementos conclusivos dos dados organizados. Enfim, restam estabelecidas as repostas à questão que define o problema da tese.

5.1 O Contexto Social na Região e da Escola

Talvez para nós, professores e estudantes de Ciências Sociais e Educação na Amazônia, o grande desafio resida no fato de que, mesmo que se necessite refletir a realidade com suporte em referenciais teóricos mais amplos, essa reflexão tem como elemento essencial características específicas que se fundam na dinâmica própria das injunções locais. A provocação é de sermos capazes de pensar a região em uma perspectiva cujo sentido nos aproxime o máximo possível das dinâmicas constitutivas do que poderíamos chamar de realidade amazônica.

Esse caminho deve ser trilhado em um horizonte que ponha em destaque as cidades do Estado Paraense, que, de certo modo, representam valores, costumes e dinâmicas próprias das injunções locais. Constitui-se, no nosso entendimento, em arenas que representam expressões políticas simbolizando empoderamentos de classes que envolvem populações tradicionais rurais e urbanas, que irão efetivamente exercer intensivas influências nas dinâmicas institucionais, principalmente na Educação.

Neste sentido, nos situa como ponto de partida tomar como *locus* próprio de análise o município, como uma rede que se identifica por características aproximadas numa ação constitutiva do que se pode chamar no sentido de uma microrregião ou de um local, como diria Fischer (2002):

Se o local refere-se a um âmbito espacial delimitado e pode ser identificado como base, território, microrregião – podendo ainda ser indicado por outras designações que sugerem constância ou uma certa inércia – contém igualmente, o sentido de espaço abstrato de relações sociais que se quer privilegiar e, portanto, indica movimento e interação de grupos sociais que se articulam e se põem em torno de interesse comuns. (P.12).

Por outro lado, por mais que eles constituam estrutura formal do Estado, trazem em si dinâmicas essenciais que representam não só valores e costumes tradicionais das populações que neles habitam, como também possuem injunções locais que dão características próprias às formas de formação e práticas dos diversos agentes sociais que os compõem.

Assim sendo, a novidade das teorias sociais contemporâneas, influenciadas pelas transformações sociais do final do século passado e início do século XXI, pôs para nós, educadores e estudantes que acreditamos em formas alternativas de existência, a necessidade de pensarmos as possibilidades humanas não apenas nas teorias que se fundamentam em uma mentalidade transformadora, centrada nos princípios iluministas do século XIX, mas também de podermos compreender a dinâmica social de resistência desde o *locus* que aponte mentalidades locais, mas que possibilitem um entendimento também de modos mais globalizantes, capazes, portanto, de traduzir os fenômenos totalizantes sem perder as características própria de existência, como diz Santos:

[...] Contudo, e aparentemente em contradição com a tendência, assiste-se a um desabrochar de novas identidades regionais e locais alicerçadas numa revalorização do direito às raízes (em contraposição com o direito à escolha). Este localismo, simultaneamente novo e antigo, outrora considerado pré-moderno e hoje em dia reclassificado como pós-moderno, é com frequência adaptado por grupos de indivíduos “translocalizados” (...) não podendo por isso ser explicado por um *genius loci*, isto é, por um sentido de lugar específico. (1995, p.20).

É nessa perspectiva que se assenta o olhar sobre o município, ou uma microrregião: um *locus* não apenas componente da esfera pública estatal, mas como um espaço, composto por homens e mulheres que vivem e refletem dinâmicas características de seu cotidiano, produzindo formas de existência, resistências e democracias traduzidas nos poderes que se constituem na elaboração de bem-estar e de hegemonias sociais alternativas.

Assim, se é verdade que se pode tomar como referência o município, ou seja, como um *locus* privilegiado que possibilita o entendimento de formas alternativas de existência e de democracias, por outro lado, isto vai nos exigir uma reflexão que avance caracteristicamente sobre as relações que se estabelecem nesse espaço, isto é, de buscar compreender como se dão

as formas constituintes da Educação Média e de que modo ela influencia nas práticas sociais das pessoas que habitam tal realidade.

É neste contexto que se exprimem os desafios das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado, seja pela esfera federal, seja estadual. Em geral, seus objetivos respondem muito mais aos ditames das diretrizes globais do que às necessidades regionais, o que os torna inócuos, pois a forma como são pensadas as ações públicas nos sistemas de ensino passam ao largo dos anseios e desafios das populações autóctones.

Neste enfoque, as políticas voltadas para a educação, tanto para o Ensino Fundamental e Médio, bem como o caráter do Ensino Profissionalizante, em geral, estão muito mais incorporadas aos princípios definidos pelas necessidades do grande capital e da globalização econômica – como mostramos nos capítulos anteriores – do que respondendo ao desenvolvimento regional e seus arranjos existenciais locais. Os aspectos da cultura globalizante suplantam intensamente os elementos das culturas tradicionais, deixando um vácuo na forma e no conteúdo da formação de homens e mulheres que habitam estes espaços.

Na verdade, o que se verifica no âmbito das políticas públicas em Educação voltadas para o sistema de ensino são diretrizes e programas que se fundam em princípios norteadores de uma mentalidade centradas em um mundo urbano e industrial, que incorporam a formação das pessoas voltadas ao comércio e formação de mão de obra para os grandes empreendimentos industriais, deixando ao largo o universo cultural e o mundo-trabalho regional; ou, então, definem processos formativos que se pautam em uma formação propedêutica de cultura geral frágil, que edificam uma visão de mundo distante do universo dos sujeitos que habitam essa realidade local.

Portanto, cabe a referência de começarmos a olhar a escola e o universo educacional desde desse enfoque, tomando o lugar e as expressões locais como fundamento das ações educacionais, ou seja, mesmo que as políticas educacionais tenham, em princípio, a unidade nacional e os ditames da economia global, elas precisam efetivamente referenciar o mundo próprio dos sujeitos que vivem e residem em outra dinâmica social, e que sejam capazes de dialogar e refletir as necessidades apontadas no universo amazônico.

Cabe ao Estado Paraense superar esses ditames que até hoje norteiam os fundamentos das ações econômicas e educacionais que perpassam as cidades, dando ao processo de desenvolvimento das políticas sociais a ênfase nos princípios e conteúdos que reflitam as

condições de desenvolvimento local. Portanto dialogando com os agentes que fundam outros sentidos e que constituem, com origem nas práticas cotidianas, sentidos outros às políticas públicas sociais e, principalmente, as educacionais.

Assim, há necessidade premente de uma nova mentalidade que conceba o papel da Educação desde um *locus* que possibilite constituir a expressão da cultura e dos processos econômicos e do mundo do trabalho próprios da vida e existência das populações amazônicas, que, no nosso entendimento, é o município.

Nesse sentido, a trajetória da reflexão procura estudar as políticas educacionais com suporte em um lugar cuja característica tenha uma dinâmica urbana e lida com o alcance dos desafios produzidos pelos grandes projetos industriais; ao mesmo tempo em que traz em sua elaboração uma forte presença de atividades tradicionais na constituição cultural de sua população – ribeirinha, quilombola e agricultor familiar – bem como em sua base produtiva, atividades econômicas marcadas pelo extrativismo, a pesca, o artesanato e a agricultura familiar.

Numa realidade complexa, estruturada, de um lado, pelo alcance das políticas de desenvolvimento do papel do Estado em sua perspectiva de geração de *commodities* voltadas ao mercado com a exportação de madeira e do minério da bauxita usada na produção de alumínio e do ferro. Segundo Violeta Loureiro (2010), desde os anos 60 do século imediatamente passado, a Amazônia passa por mudanças em sua base produtiva, hoje efetivamente incorporada ao grande capital e às políticas de exportação de matérias-primas básicas voltadas às indústrias de ponta. É o que ela enfatiza na sua interpretação:

O que pretendo destacar aqui são os novos aspectos que a Amazônia como fronteira assume atualmente. Entendo que a transformação básica reside no fato de que, cada vez mais velozmente, a fronteira amazônica se transforma numa fronteira de *commodities* voltadas para o mercado internacional. O processo tem início com três produtos: madeira, ferro e alumínio em lingotes. (P. 102).

Por outro lado, na contradição do desenvolvimento do capital, se verifica a resistência de cidades cuja dinâmica se reproduz no sentido de uma formação tradicional em suas raízes históricas, mas em completo movimento, capitaneado pela ocupação capitalista no universo da Amazônia, determinando, assim, a dupla face de diversos municípios, com populações tradicionais com seu modo de sobrevivência rural extrativista, mas polarizado pelas consequências do avanço industrial. Isto, segundo Edna Castro, dificulta a constituição efetiva da caracterização dos municípios amazônicos. Assim anota a autora:

Construir uma tipologia de cidades exigir-se-ia paradigma de interpretação e rigor na escolha de critérios. Embora não sendo objetivo deste trabalho, alguns elementos de síntese sobressaem à percepção. As cidades na Amazônia revelam diferenças que nos permitem entendê-las como espaço socioeconômico e cultural complexo, cuja diversidade tem raízes certamente na história dos lugares e das relações sociais estabelecidas em sua trajetória. (2009, p, 26).

Esse componente de caracterização de cidades paraenses, determinado pela tradição e pela contradição do avanço do capital, identifica, de certo modo, a dinâmica do Município que compõe o universo da pesquisa. A origem de Abaetetuba remonta a meados do século XVIII, mas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, não há consenso quanto às primeiras incursões que deram origem ao Município. Sabe-se é que, em 1745 Francisco de Azevedo Monteiro desembarcou com sua família nas margens do rio Tocantins refugiando-se de uma tempestade. Ainda segundo o IBGE, porém, para Palma Diniz, a fundação efetiva de Abaeté teria ocorrido por volta de 1750 mediante incursões feitas pelos padres capuchos que construíram o Convento da Uma e, em seguida, pelos Jesuítas explorando os rios Uraenga ou Ararenga, conforme informa o IBGE em seu portal na internet.

Na sua origem, o Município chamava-se Abaeté, que em língua indígena significa “homem forte e valente”. Segundo a mesma fonte, porém, por causa da legislação federal que não permitia a duplicidade de topônimos entre vilas e cidades, em 1944 seu título fora alterado para Abaetetuba, em que em tupi significa “lugar de homem ilustre”, sendo efetivamente elevada à condição de sede de Município no ano de 1911, com quatro distritos: Abaeté, Beja, Tucumanduba e Urubueua. Esse breve histórico fundamenta o caráter tradicional e antigo de sua população residente à beira dos rios e estradas que dão origem às dinâmicas socioeconômicas e culturais do Município.

Se, porém, um lado, sua origem remonta a aspectos tradicionais de sua composição social, já desde meados do século XX traz em seu histórico o componente da transformação pelo que passou e passa a realidade amazônica. Segundo dados do portal do IBGE, Abaetetuba tem uma área geográfica de 1.613,09m², sendo 70.843 m² no perímetro urbano e 48.309 m² no rural, com uma população de aproximadamente 120 mil habitantes. Dos anos 1960 a 80, o Município de Abaetetuba era grande produtor agrícola, agroindustrial e industrial e contava com cerca de 300 olarias, 36 engenhos de aguardente de cana, grandes plantios de pimenta-do-reino, mandioca, arroz, milho e extrativismo natural da madeira, do açaí, do miriti e da pesca. Enfim, exercia muitas atividades econômicas, empregando, gerando renda e ocupação, criando espaço no setor rural, evitando o êxodo rural.

A modernização industrial, o avanço tecnológico, a exigência do mercado, a não qualificação da mão de obra, a falta de pesquisa para cultivo alternativo e outros fizeram com que o Município e sua economia entrassem em declínio e, nos dias atuais, possui apenas um engenho com dificuldades de funcionamento e 100 olarias com o futuro bastante ameaçado.

Atualmente o Município é sustentado economicamente por funcionários públicos, beneficiários da Previdência Social e, com muito esforço, pela agricultura extrativista, que tem o açaí como principal fonte de arrecadação do povo das ilhas de Abaetetuba. Segundo Dicelma Brito,

A economia é baseada no comércio, na extração de óleos e gorduras vegetais, fruticultura, madeiras, palmito, açaí, pesca, na produção de artigos de cerâmica e artesanato em geral. No entanto, as dificuldades vivenciadas pelo povo do campo, estabelecem uma relação de descaso do poder público diante da diversidade vivenciada pelos diferentes sujeitos que habitam tal espaço. (2006, p.75).

O campo é formado por estradas e ilhas “(...) onde o povo que ali reside é formado por quilombolas, povos de estrada, lavradores, áreas ribeirinhas, povos que se diferenciam e se unem pelas suas especificidades” (ID, p.75), sendo essas ilhas num total de 20 habitadas por 38 mil habitantes, distribuídos em 64 comunidades que contam com as organizações de trabalhadores como sindicato de trabalhadores rurais, colônia de pescadores, Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba, Associação dos Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba e Comissão Pastoral da Terra - Região Guajarina, compondo o universo organizativo dessas populações.

Ainda segundo a mesma autora (IBID.) o Município, no final dos anos de 1980 e nos anos 1990 passou pelas transformações em curso na Amazônia trazidas pelos grandes projetos de mineração, em especial da bauxita para produção de alumínio na cidade de Barcarena, carreando consequências no processo de crescimento de Abaetetuba. Pelo sonho desencadeado com a industrialização, deu-se início ao intensivo movimento de crescimento da periferia do Município, com o aumento do êxodo rural e da migração de pessoas provenientes de outras localidades em busca de emprego e de melhoria de vida, o que geraria em curto espaço de tempo a necessidade por habitação, saneamento básico e de serviços como Saúde e Educação.

Em adição essa realidade, Abaetetuba está distante da Região Metropolitana de Belém por estrada aproximadamente 110 km e por via fluvial cerca de 60 km, o que, se por um lado aproxima da infraestrutura e dos serviços da Capital do Estado, por outro transfere problemas

próprios das grandes cidades, com destaque para a violência urbana juvenil e a intensificação do tráfico de drogas, acarretando problemas sérios à ordem pública e à dinâmica de existência daqueles que vivem no entorno rural e/ou no próprio centro da Cidade. Esse ambiente se reflete em documentos gerados em redes sociais que corroboram as interpretações da autora. No “blog” da Escola Estadual Magalhães Barata, de Abaetetuba, há a seguinte menção:

Atualmente, a ausência de um planejamento municipal eficiente com políticas públicas voltadas para a população, tímidas ações na área da educação, saúde e segurança, corroboram para o aumento da violência no município, concentrando sérios problemas de ordem econômica e social. Dentre os quais podemos citar a violência urbana com frequentes assassinatos, o fluxo de drogas e a prostituição de menores, dentre outros.¹³

No portal do IBGE, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM do município revela desde 1991 uma pequena variação de crescimento. No Censo de 1991, era de 0,386; dez anos depois, registrou-se crescimento para 0,501; e em 2010 uma variação menor, para 0,628, o que demonstra certo avanço nas condições sociais do Município nas três décadas pesquisadas.

No que se refere aos aspectos educacionais gerais, em especial no Ensino Médio, demonstra-se um relativo crescimento no levantamento das três últimas décadas estudadas, com destaque para o grande número de ofertas de vagas na rede pública de ensino, mais propriamente na oferta da rede estadual. Os dados demonstram também que, em 2007, o número de escolas aumentou em cinco chegando ao total de 14 escolas, sendo uma da rede particular, uma pública federal e três da rede pública estadual; e, na última década, de 2009 a 2012, não houve crescimento em número de escolas ofertando o Ensino Médio.

Quanto aos índices de matrículas, houve pequeno crescimento de 2007 a 2009, num total de 85; e um decréscimo significativo de 2009 a 2012, de 397 matrículas. Observa-se nesse período um aumento contínuo na rede privada, de 2007 a 2009, de 61 e de 2009 a 2012 um aumento de 181; o mesmo acontecendo na rede federal, de 2009 a 2012, de 66 matrículas. O decréscimo se deu exclusivamente na rede pública estadual, de 2009 a 2012, com 397 matrículas. Mesmo se considerando que essas matrículas possam ter sido preenchidas pelas redes federal e particular, mesmo assim, permanece um déficit de matrícula de 150 alunos, o que de certo modo segue a diminuição referenciada no Ensino Médio em todo País.

13 Portal da Escola Estadual Magalhães Barata, (2014, p.1)

Tabela 04- Abaetetuba: número de escolas, matrículas e docentes no Ensino Médio

ANO	ESCOLAS				MATRÍCULAS				DOCENTES			
	Privada	Pública Estadual	Pública Federal	Total	Privada	Pública Estadual	Pública Federal	Total	Privada	Pública Estadual	Pública Federal	Total
2007	2	11	0	13	225	6.709	0	6.934	31	333	0	364
2009	3	14	1	18	296	6.794	111	7.201	39	437	24	500
2012	3	14	1	18	477	6.397	177	7.051	49	463	33	545

Fonte: IBGE

Cabe, contudo acrescentar, quando se fala em Educação em Abaetetuba, que o universo educacional não se identifica apenas com um contexto urbano do Município, mas a imagem é de confluência de estudantes do centro, da periferia, com a chegada de alunos provenientes do campo. É comum pela manhã e final de tarde, em praças e nos arredores do centro, o encontro juvenil. Dos ônibus que vão e vêm das estradas, na feira a avenida do rio, a movimentação traduz a aproximação do tradicional com o moderno.

Em um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC de uma aluna da Licenciatura em Pedagogia das Águas, a imagem descrita absorve o sentimento que representa o ir e vir das ilhas no barco, meio de transporte que substitui o carro, que conjectura a política, que embeleza rapazes e moças e que trazem na formação o sentido do rural e do urbano como um mesmo caminho que se encontra na descida do cais¹⁴.

O cais representa a beira que, na narrativa da travessia exposta no trabalho de Pojo & Baia & Silva (2013), resume a perspectiva do encontro do rural e do urbano nas calçadas da feira e no embarque e desembarque das embarcações que confluem no comércio, na troca e nos serviços (Saúde e Educação) que identificam a Cidade e a realidade dos seres humanos residentes nesse espaço. Em suas falas, esse encontro é exposto da seguinte forma:

A vida humana atravessa e é atravessada pelas águas nos rios de Abaetetuba, pois é o fluxo e o tempo-espaço das águas que dirigem a vida. A ação social (trabalho, lazer, travessia, escola) é marcada pelo relógio natural impresso e expressado pelos rios responsáveis pelo vai e vem das pessoas, desenhando o movimentado trânsito de embarcações em direção as mais variadas localidades. (ID., p.168)

E, acrescentam os autores:

A beira (onde fica o trapiche) da cidade tem um papel indiscutível na vida dos abaetetubenses, estão ancoradas, desde cedo, embarcações diversas: canoas a remo, montaria, casco, batelão, bajara, barco à vela, rabudo, as quais apresentam cunhadas em suas laterais ou pintadas em suas paredes informações indicando a velocidade do percurso o preço da passagem o nome do dono etc. (IB., p.168).

14 SILVA, Josiane A. Entre o Rio e a Cidade: encontro de um povo. Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia das Águas, 2013.

Esse sentido, portanto, estabelece o universo que envolve a vida e a relação desta com o processo de ensino das escolas públicas na Cidade. O entendimento visto é que a descontextualização não leva em conta a riqueza dos jovens da Cidade, que conflui na dinâmica das estradas e ilhas; que na linguagem dos discentes se fazem vozes dos sítios e das narrativas da beleza e das dificuldades do que significa se formar em um município que tem em sua origem a tradição de suas populações e, no conflito, interpostos pelo avanço do capital: a transformação dos bairros em periferia, da calma da vida do campo, o desconforto da sobrevivência no meio urbano.

Assim, é nesse contexto que está a escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio, situada no centro da Cidade, em paralelo com duas grandes avenidas, e pensada para atender dois grandes bairros do Município. Essa localização facilita o acesso de discentes oriundos de vários bairros e alunos residentes no campo. Além disso, é umas das escolas que oferece Ensino Fundamental e Médio em anexos em estradas e ilhas de Abaetetuba.

Fundada em 1999, segundo dados da pesquisa, foi uma escola pensada para ser referencia na formação da Educação Básica no Município, considerada uma escola de grande porte. No início de suas atividades, a meta era para o atendimento de 1.900 alunos. Dados da Secretaria da Escola indicam que em 2012 atendeu entre o Ensino Fundamental e Médio um total de 2.160 discentes; no Ensino Médio 912, incluindo os alunos pertencentes à Educação de Jovens e Adultos - EJA Ensino Médio. Em 2005, ano de elaboração de seu projeto político-pedagógico, havia um total de 59 docentes; hoje, segundo dados da pesquisa, há cerca de 80 professores.

Os dados coletados na Secretaria da Escola demonstram certa evolução com algumas variações de ano para ano:

Tabela 05 - Abaetetuba: número de matrículas no Ensino Médio na Escola A

ANO	1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL/ ANO	EJA Médio
	M	T	N	Total	M	T	N	Total	M	T	N	Total		
2007	77	107	69	253	109	67	69	245	81	46	134	261	759	234
2008	94	90	130	314	77	91	107	265	78	61	136	275	854	198
2009	76	98	23	197	87	96	94	277	64	109	120	293	767	133
2010	104	100	31	235	51	92	42	185	73	76	96	245	665	143
2011	138	100	64	302	71	118	43	132	76	70	78	242	658	101
2012	129	115	56	300	97	97	72	266	69	102	34	205	771	141

Fonte: Secretaria da Escola

O que dá destaque no contexto social de sua criação é o caráter de seu atendimento voltado, principalmente, a alunos provenientes do meio popular. O marco doutrinal descrito em seu projeto político-pedagógico dá o seguinte destaque: os alunos em sua maioria veem principalmente, de dois bairros populosos da periferia da Cidade,

[...] além da zona rural, comunidades estas que cresceram de forma desordenada sem o mínimo de estruturação que pudesse oferecer aos indivíduos condições básicas de moradia, educação, saúde, esporte e lazer. Deste modo, a escola reflete parte dos problemas ocasionados pelas condições objetivas dos seus principais agentes sociais, caracterizadas por famílias de baixa renda, com poucas perspectivas de emprego. (PPP 2005, p. 5)

Esse aspecto evocado na justificativa de criação da escola se reflete nos dados da pesquisa como elementos, que, dentre outros, tornam descontextualizado o desenvolvimento da política educacional do Ensino Médio expandida pelo Estado Paraense no Município, pois o sentido da ampliação da Educação Média voltada a uma formação geral não daria conta da realidade vivenciada pela população escolar a ser atendida. Esse sentido recupera o distanciamento do processo formativo com aquilo que, segundo Arroyo (2011), se tornara uma realidade no ensino brasileiro, de que na escola pública atual passou a se constituir no universo formativo do que ele denomina de coletivos populares.

Segundo esse autor, a chegada dos coletivos populares ao ambiente da escola pública implica uma produção cultural de outras histórias, de outras memórias que refletem dinâmicas de vidas e existências nunca reconhecidas na sociedade. Nessa perspectiva, ele assinala que:

Os conhecimentos e a produção cultural são pressionados a reconhecer as outras histórias memórias dos outros que se fazem presentes na sociedade, nos campos, nas cidades e nas escolas. Ao se fazerem presentes como sujeitos de histórias-memórias, não se limitam a esperar que suas histórias-memórias sejam também incorporadas nos currículos e no material didático e literário, mas pressionam para que toda a história-memória oficial hegemônica seja recontada. (2011, p.293).

E acrescenta:

Sua pressão é mais radical: rever as fontes e os processos da produção dessa história, assim como rever a direção de sentido em que foi narrada e reconstruída, as formas como foi pensada a partir das formas inferiorizantes em que foram pensados eles como não sujeitos de histórias e os autodefinidos sujeitos únicos de uma história-memória únicas. (IDEM).

Esse sentido encontra ressonância nas vozes dos envolvidos nas narrativas da pesquisa. Quando se pergunta se a formação ministrada no Ensino Médio prepara para a vida numa dinâmica no Município, a resposta é não. Isso se justifica pela distância entre o que a

política propõe e os anseios da população, de uma clientela que, embora reconheça o papel da escola, não encontra correspondência para responder às suas necessidades imediatas.

O contexto é de alunos provenientes de uma camada popular nascida no interior – estrada e ilhas – em busca de emprego e renda na Cidade; e, que, portanto, não encontram na escola e na formação ministrada respostas imediatas para suas necessidades. A política educacional não reflete suas origens, o único privilégio dos alunos dessas localidades é o direito de sair mais cedo, não encontrando no conteúdo ministrado identidade consigo e a sua realidade.

Explica o gestor da escola entrevistado:

Nós temos alunos das áreas diversas. Nós temos alunos da zona rural, principalmente estradas, poucos das ilhas. Os alunos que nós temos das ilhas moram na proximidade lá do nosso anexo, lá no rio, na mesma localidade e a maioria são alunos que vêm dos bairros periféricos, cujas famílias, por ironia ou não, são oriundas do interior.

E, continua, reforçando esse mesmo sentido do distanciamento entre a política educacional e a realidade da população atendida.

O que eu analiso são famílias que vieram para cidade, abandonaram seus espaços lá em busca de melhorias de trabalho: Albrás Barcarena. Acabou? Eles ficaram concentrados nos bairros periféricos, formaram as pequenas favelas e de lá foram criando o mercado informal, muitos faziam parte do mercado informal. Com isso, creio que limitou muito as perspectivas desses alunos e nós não conseguimos de alguma forma incentivá-los a pensar mais alto nem a oferecer alguma coisa para ele que os ajudem a pensar mais alto, mais longe.

Partilhando da mesma reflexão, a coordenadora pedagógica da escola ressalta o distanciamento do seu planejamento e a aplicabilidade do conteúdo em consonância com a realidade do aluno. Há o intento de formulação diferente na formação, mas o universo do aluno e a vivência real na escola dificultam a execução do que foi pensado.

A formação na escola ainda não está respondendo do jeito que deveria. Sempre eu tenho a impressão que está escapando pelos dedos; tenho sempre essa impressão que ainda não se consegue. Acaba o ano e não se trabalhou aquilo que foi planejado. Está tudo diferente, fugiu do nosso controle e tudo que a gente planeja não dá certo, parece que foge ao nosso controle: que a realidade do aluno, sua vida, não corresponde ao que a política educacional propõe. (COORDENADORA DE ESCOLA 1).

Há, segundo o gestor e os coordenadores da escola, a necessidade premente de compreender por parte da política educacional e da escola os determinantes locais e os anseios desse aluno, para que com isso evitem o desinteresse e a evasão por motivos que seriam

facilmente respondidos se estes elementos fossem levados em conta. Precisa-se, segundo eles, de um Ensino Médio que seja capaz de inovar em suas práticas e que se vincule à realidade social dos alunos e de suas famílias.

Essa perspectiva que surge nas vozes das pessoas ouvidas na pesquisa traz consigo as implicações do que Arroyo chama das tensões e contradições do currículo e/ou do currículo como um território contestado pelos coletivos populares. Isto porque a forma como ação prescritiva da política reflete na escola e é mediada seja pelas estruturas organizacionais da escola quanto pela dimensão das ações dos professores e de outros profissionais da Educação e refletem os limites e possibilidades de uma ação formativa diferente.

Essas tensões postas nas escolas populares nas últimas décadas pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e culturas únicas, de uns processos-tempos de aprender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes. Pressiona por uma dessacralização do currículo e das diretrizes e desenhos curriculares; dessacralização que vinha sendo feitas nas escolas, nas redes e, sobretudo, nos coletivos de educadores e educandos, em responsáveis e ousados projetos coletivos de respeito e conhecimento da diversidade. (ARROYO, 2011, p. 42).

Ao mesmo tempo em que os sujeitos escolares executam a ação formadora, estabelecendo a autonomia mediadora da atividade pedagógica, demonstram-se os limites objetivos dessa ação, em que, mesmo com o olhar crítico sobre a política, o limite institucional definido pelos programas, estruturas e desenhos curriculares inviabiliza-se, de certo modo, um processo de formação diferente centrado na realidade dos coletivos que adentram esse espaço escolar. Desse modo, o autor continua:

A reação conservadora está aí, endurecendo diretrizes, normas, oferecendo reorientações curriculares prontas, controlando avaliações, privilegiando competências em áreas já privilegiadas, retomando a reprovação retenção. Legitimando material didático apesar de sexista e racista. Sobretudo, controlando os agentes desses rituais sagradas, os mestres. (ID, p 42).

Em essência, todavia, a formação no Ensino Médio para os profissionais da escola é importante como necessidade de passagem e amadurecimento pessoal, mas como formação para vida e para as demais dimensões a que se propõe é frágil e não responde às dinâmicas do local. A forma como se pensa na política educacional e sua relação com o universo da escola é distante e não consegue ouvir quem está envolvido no processo, segundo o gestor.

Nós temos resultados assim muito pequenos diante da proposta, que é a proposta do Ensino Médio no Brasil. Inclusive agora estamos aderindo a uma nova proposta chamada Ensino Médio Inovador, que nada mais é uma política de resultados. Trabalhar com resultados direto do Ensino Médio para melhorar o IDEB, mas está longe de ser essa formação para vida, quer dizer, o que eu aprendo na escola, o que

eu escuto na escola é algo que tem pouco a ver com o meu dia a dia, com a minha formação enquanto pessoa, enquanto cidadão.

E acrescenta:

No caso quando eu digo que a escola é algo estanque dentro dela. A sociedade parece que não existe nela, entendeu? Então eu vejo assim, o Ensino Médio hoje, a escola em comum como um todo, ela não está conseguindo preparar o jovem para vida, não está.

Com esse mesmo sentido, o segundo coordenador dá ênfase à organização da escola e ao distanciamento desta em relação à vida dos discentes; para ele, a maneira de como são recebidos os alunos, principalmente os provenientes do campo, demonstra a dificuldade de compreensão da política e da prática no interior da instituição. Não há, como reflete Arroyo (2011), um olhar diferenciado às dinâmicas do aluno do meio popular que adentram a escola. Suas dificuldades, suas histórias, não são ouvidas e compreendidas como constituintes de uma realidade que exige outra maneira de compreensão de seu cotidiano e de sua existência. Assim completa o coordenador:

Na escola é difícil ver os alunos do campo com outro olhar; na verdade são incorporados ao que se faz a única regalia que eles têm de diferente dos outros alunos que moram na cidade, é o fato de sair mais cedo, por causa do ônibus, que passa 11h, tem que sair 10h30, é a única regalia porque o resto está no mesmo barco, no mesmo tratamento, com as mesmas dificuldades; são inclusive até mais interessados, dão bons resultados; mesmo porque, diante de tantas dificuldades que eles passam, eles investem em si mesmos. Mas parece que escola e o governo não enxergam isso.

Com isso, para as pessoas ouvidas, há necessidade de pensar uma formação que se estruture com suporte nos anseios dos alunos, da realidade de sua família e, dependendo do turno, a vida do sujeito adulto, que busca no Ensino Médio a alternativa imediata do diploma para se inserir no mundo do trabalho, o que dificulta seu envolvimento com a formação.

A escola precisa ser inventiva e criativa em suas aulas e no repasse do conteúdo, tornando-o atraente e envolvente; conseguindo a atenção dos alunos e evitando os altos índices de evasão, principalmente dos alunos do turno da noite, buscando sempre compreender o sentido e o interesse dos que frequentam a escola.

Assim, mesmo que haja na fala do gestor e dos coordenadores da escola uma expressão de desencanto, há a crítica e/ou a resistência com o reflexo da política educacional na formação ministrada na escola. O sentido é que o planejamento global deva ouvir os agentes envolvidos no processo formativo e, então, estabelecer a dinâmica do sistema e da escola. Este elemento retoma a compreensão de Arroyo dos limites impostos pelos

organismos responsáveis pela elaboração das propostas educacionais à prática educativa do profissional da educação. Mesmo que identificando os entraves impostos e apontando para uma ação de autonomia, há o reflexo da contradição e tensão entre a resistência e a resignação ante as estruturas organizacionais e curriculares vigentes no cotidiano da prática na escola.

Essa compreensão descrita pelos coordenadores e o gestor da escola sobre a descontextualização da política e o contexto social que a envolve, é refletida também nas vozes dos professores. Para eles, a escola pública é comumente frequentada por alunos do meio popular, que chegam desprovidos de quase tudo - alimentação, problemas familiares - que precisam entrar imediatamente no mercado de trabalho, seja este formal, em lojas ou supermercados, ou no trabalho informal, para que garantam a sobrevivência; quando não estão antecipando as responsabilidades familiares, marcadas por casamento precoce e gravidez indesejada.

Em geral, se destacam dois aspectos: a) o ambiente de carência que envolve os alunos da escola pública, que vão desde o ambiente psicológico familiar ao caráter de necessidades básicas, como alimentação e garantia de sobrevivência. A voz do professor é contundente quanto a essas carências e que trazem consequências efetivas à formação na escola.

Então, um aluno que vem para escola pública é aquele que tem todo tipo de dificuldades, digamos assim, familiar, psicológica. O contexto que ele vive não é de extrema pobreza, mas são pessoas pobres que vêm pra cá às vezes até sem a merenda, uma complementação daquilo que ele tem deficiência de alimentação em casa. Tanto dos que vêm dos bairros da cidade e principalmente daqueles que residem no campo. Então, o aluno vem com fome para uma sala quente, superlotada e com uma acústica horrível; aí fica muito difícil, se não impossível, mas muito difícil para ele ter um aprendizado satisfatório. (PROFESSOR G).

Além disso, complementa, dizendo que a escola pública é local da solução tanto das dificuldades familiares no acompanhamento da formação moral, social, quanto de um lugar de recebimento para aquelas famílias que não têm onde deixar os filhos pela necessidade de trabalho; então, em seu entendimento, a escola pública atual constitui o cerne da formação humana e cidadã dos alunos do meio popular. Nessa perspectiva, ele continua:

Assim, eu percebo, que a escola pública está mais como um depósito, um lugar que: “ah! eu quero me livrar, eu tenho que trabalhar, então meu filho vai para escola.” Então a família traz essa criança, esse jovem. E esse acompanhamento acaba ali, o compromisso do pai é fazer com que o filho chegue à escola, de lá ele acha que a formação tanto moral, intelectual do filho dele é por conta da escola. E nisso o Estado não se dá conta dessa realidade das necessidades das famílias do meio popular que acabam refletindo na escola.

b) aspecto surge nas falas, como consequência do distanciamento da elaboração da política e o ambiente que envolve a escola. É a negação da realidade social dos envolvidos com a escola - ribeirinhos, camponeses, quilombolas e outras pessoas que convivem nesse espaço, mas que não são reconhecidos como entes do conhecimento, tanto da sua realidade vivencial como de sujeitos de direito, não se reconhecendo nem suas dificuldades de estarem ou chegarem às escolas, o que dirá de se inserir na sua cultura...! Desse modo, contempla a fala de outro professor:

A política programada, planejada é utópica. Ela não contempla várias realidades. Por exemplo, ela não contempla lá que o professor e o aluno acorde cinco e meia da manhã e tenha que ir para um cais pegar um barco com quatro a cinco dedos, de canoa, para a água entrar; que ele passe por “perrengues”, travessia, não contempla nada disso. É tudo muito bonito, muito organizado, tudo certo! Mas “não contempla a realidade.

Assim, para os professores, o desafio da escola é atender a realidade desse novo aluno que está na escola pública, trazendo anseios e interesses que não correspondem à cultura escolar ou mentalidade na visão do professor. O universo é de alunos do meio popular que não conhecem limites, vêm de famílias desestruturadas, em alguns casos violentas, além da antecipação do amadurecimento juvenil, no qual a necessidade de emprego e renda, de antecipação da atividade sexual e de casamento, determina o envolvimento e o sentido do aluno com o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, dificulta uma ação coordenada de formação por parte da escola com a participação da família, dando à escola tarefas que não seriam próprias de sua missão na sociedade.

É esse o contexto social *locus* pesquisado e do ambiente social que envolve a realidade da Educação no Município, o que demonstra a contradição premente da tensão que se reflete na prática educativa, isto é, a continuidade da permanente distância entre o sentido da política e a necessidade do atendimento diferente no universo da escola. Traduzindo, portanto, o que anteriormente destacamos, retomando as reflexões de Arroyo, a presença dos coletivos populares colocaram em xeque as estruturas tradicionais do currículo e da vida dos profissionais da Educação, constituindo, assim, na dinâmica entre a resistência e a resignação diante das estruturas organizacionais que se impõem no processo formativo o que irá apontar mais adiante os limites da formação para a continuidade dos estudos e a ênfase na formação para a cidadania.

Esse resultado preliminar faz-nos avançar para o segundo tópico da reflexão e ir à busca do entendimento de como os princípios que norteiam o desenvolvimento das políticas educacionais se constituem na formação da escola e de que maneira essa formação se reflete

na vida dos alunos e na prática social dos egressos, pois o que as vozes apontam é a descontextualização dos fundamentos da política em relação às necessidades do contexto das populações atendidas na escola pública do Município.

5.2 Da Política Educacional do Ensino Médio aos Reflexos na Formação da Escola

O contexto expressado no tópico anterior nos leva à busca de uma dimensão teórica que favoreça o entendimento sobre a política educacional e/ou o papel do conhecimento oficial desenvolvido pelas instâncias dos poderes nacionais, suas relações globais, bem como seu reflexo nos instrumentos que dão suporte à formação nas escolas. Essa perspectiva teórica refere-se ao entendimento elaborado por Michael Apple, em sua reflexão com amparo na crítica sobre a Teoria da Reprodução, em que o conhecimento oficial constitui aparelho reprodutor da ideologia dominante e da manutenção dos *status* sociais estabelecidos. O autor, mesmo situando em questão o caráter estrutural da análise, não negar à influência da exploração capitalista, contudo abrirá outra perspectiva sobre a educação: o papel importante assumido pelas formas curriculares constituídas pelos sistemas educacionais.

Embora em sua interpretação não institua um vínculo mecânico entre as formas orgânicas estruturais da sociedade capitalista, como definia Althusser, estabelecendo o sentido quase imediato entre a base economia e a superestrutura social, por outro lado, retomando as concepções dos autores da Sociologia Crítica, o autor reconhece o vínculo de determinação entre as características da economia capitalista e sua relação de classe, influenciando nas formas simbólicas, tanto na dimensão cultural da sociedade, quanto no caráter efetivo educacional expressos pela via das propostas curriculares. Assim, ele define:

Além disso, devemos completar a análise de cunho econômico com uma abordagem que se incline mais fortemente a uma orientação cultural ideológica, a fim de entendermos completamente as complexas maneiras pelas quais as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são mediadas nas práticas concretas dos educadores quando realizam seus trabalhos escolares. O foco, então, deve também estar nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade desigual e a formação da consciência de seus indivíduos. (APPLE, 2006, p. 36).

Assim sendo, na sua reflexão, o que traz como fundamento não é a simples determinação econômica às formas simbólicas e/ou educacionais em curso, na linguagem de Tomás Tadeu da Silva (2011). Aquilo que ocorre tanto na cultura quanto na Educação, para

Apple, é mediado pelas ações humanas, portanto, há elementos ideológicos e de poder que estabelecem os vínculos ou a seleção dos conhecimentos a serem desenvolvidos, tanto nas formas culturais quanto educacionais da sociedade.

Nessa concepção, ele traz como fundamento o caráter da contradição estabelecido desde o conceito gramsciano de hegemonia, destacando a ideia de conflito permanente em curso na sociedade civil, no qual a manutenção do poder por parte dos grupos dominantes passa pela efetivação de formas ideológicas de convencimento que tornam seu modo de vida, valores morais e éticos como padrões a serem assumidos pelos demais membros das diversas camadas sociais. É nesse intento que formas mais sofisticadas de dominação se fazem elementos necessários, maneiras mais simbólicas de convencimento. Nesse caminho intencional dos setores hegemônicos da sociedade é que a cultura e a educação se tornam estruturas eficazes para manutenção do poder.

À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica – capital cultural –, que as escolas preservam e distribuem. (APPLE, 2006, p.37).

E, acrescenta:

Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidades de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação. (IDEM).

É esse sentido, portanto, que reforça o lugar do conhecimento oficial na estruturação do conhecimento nas instituições. Ele traz o conflito estabelecido ou mediado pelas relações humanas, envolto pela dinâmica de classe e de poder instituída pelos grupos hegemônicos, cujas definições curriculares não constituem elaborações neutras, mas se relacionam com o poder das camadas hegemônicas reprodutoras no currículo de processos que favorecem os interesses de classes e os diversos lugares a serem ocupados pelos demais membros de outros setores menos favorecidos na sociedade. Assim, segundo Tomás Tadeu da Silva (2011), cabe a seguinte sequência de perguntas: quais interesses determinaram a seleção dos conteúdos? De quem trata esse conhecimento? Quais dinâmicas de poder se encontram privilegiadas no desenho curricular proposto?

Esse sentido reforça o lugar e a distância que ocupa o currículo oficial na estrutura capitalista vigente, refletindo não um conhecimento abstrato, sem cor, sexo ou classe, mas a apropriação hegemônica dos setores favorecidos pelo modelo social vigente, o que se justifica nas falas dos envolvidos na pesquisa sobre o caráter descontextualizado da execução da política no universo escolar. Mesmo em um ambiente de conhecimento, há a contradição da resistência e da resignação ante a proposta curricular expressa pela ação do Governo paraense.

Assim, é nesse leitmotiv teórico que o autor reflete o conteúdo das reformas educacionais e/ou curriculares praticadas com base na reestruturação do Estado e da economia, tomadas desde o final dos anos 1980, mas que ainda repercutem nas ações governamentais até os dias de nosso estudo. Para ele, em a “Educação e Poder”, as questões das reformas introduzidas pela nova direita mais conservadora trazem embutidas as dinâmicas estruturais que o sistema aponta, refletidas, principalmente, na economia e nas relações de poder que influenciarão peremptoriamente nas formas simbólicas refletidas na cultura e na educação. “Elas apontam para questões estruturais. Nossos problemas são sistêmicos, cada um deles sendo produzidos pelos outros.”(APPLE, 1989, p. 20). E acrescenta: “Cada aspecto do processo social no Estado e na política, na vida cultural em nossos modos de produzir, distribuir e consumir serve para afetar as relações dentro do outros (e entre eles)”.(IDEM.).

É nesse sentido que se justifica a distância entre o papel definido nas reformas educacionais e as ações descritas pelos partícipes da pesquisa. O elemento essencial é que o conhecimento oficial ocupa um lugar privilegiado na relação de poder, em que, além das estruturas físicas, o conteúdo curricular reflete formas de dominação que se introduzem em um campo de conflito minado pela resistência e pela resignação mediadora dos envolvidos na ação formadora.

É importante compreender, quando se estuda a gestão da política educacional no universo da escola, que seu desenvolvimento não significa, por outro lado, a simples reprodução das normas ou princípios definidos pelos organismos do Estado. Tal ação, porém, ultrapassando o sentido que a política propõe, está incursa num contexto cuja execução depende tanto da compreensão quanto do envolvimento dos agentes responsáveis de sua implementação no tecido escolar.

É certo que as determinações e as atividades sistêmicas estabelecem as prescrições e as estruturas organizacionais para a evolução do processo formativo, mas, em última

instância, é a autonomia relativa das pessoas imersas nesse ambiente que dá sentido àquilo que está proposto pelas políticas educacionais pensadas na esfera do Estado.

Essa perspectiva nos faz retomar a compreensão teórica desenvolvida por Licínio Lima (2001), para quem, transpostas ao caráter burocrático que assume as definições das normas e/ou das políticas estabelecidas pelo Estado no plano das orientações para ação, essas orientações no âmbito acadêmico estabelecem uma interface efetiva com o contexto de onde essas ações serão realizadas.

Segundo ele, essas orientações normativas, políticas, regulamentos etc, denotam a face oficial da organização sistêmica, no entanto isto não é igual à garantia efetiva de seu cumprimento, pois, entre a perspectiva da elaboração e sua efetivação no seio da escola, há elementos intermediários que influem, bem como a concepção em voga dos indivíduos envolvidos e sua autonomia tornam determinantes para o sucesso de sua aplicação. Nesse sentido, ele assinala:

Entre a concepção/produção normativa e a sua execução no contexto escolar, encontramos um longo percurso e um complexo processo de comunicação. Sem pretensões de exaustividade tipológicas, podemos identificar várias faces desse processo e diversos tipos de intervenção por parte de diferentes instâncias e atores, admitindo que a mensagem originalmente produzida vá sofrendo alteração de forma e de conteúdo. (LIMA, 2001, p. 62).

E mais adiante, acrescenta:

Da decodificação, realizada a diferentes níveis e por diferentes atores, pode resultar uma interpretação diversa, se não contrária, daquela que foi realizada em outros níveis. As condições de recepção, o canal utilizado, os códigos atualizados pelos receptores, etc., poderão por si só operar transformações de sentido no conteúdo interdito da mensagem. (IDEM, p. 63).

Ainda seguindo esse fio raciocinativo do autor, o caráter autônomo da escola se explica porque ela não é mero local de reprodução das normas, currículos e programas constituídos na esfera sistêmica, pois, nesse ambiente, além da interpretação específica definida pelos seus agentes, pode-se, ao mesmo tempo, gerar tanto normas oficiais escritas em regulamento atualizando em conformidade com o que está prescrito, quanto criar rupturas e resistências, por intermédio da infidelidade do caráter formal e informal das ações no contexto escolar. Assim, ele conclui:

Na verdade, a infidelidade seria mais corretamente compreendida se considerada fidelidade dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias. Admitindo-se, porém, a infidelidade normativa como contraponto ao normativismo burocrático, podem desenhar-se diferentes formas de infidelidade. Desde logo, quanto ao motivo: desconhecimento dos normativos, falta de clareza dos normativos,

reprodução deficiente dos conteúdos normativos, erro não intencional interpretação ou de aplicação, erro intencional de interpretação ou de aplicação são apenas alguns dos motivos possíveis. (IBIDEM, p. 64)

Portanto, é o que o autor define como o plano da anarquia organizada, próprio da escola como esse ente sistêmico, no qual mesmo que receba a influência direta da ação prescrita pelo Estado e de seu sistema burocrático racional, está consubstanciado da autonomia relativa de seus membros, sejam eles gestores, professores alunos componentes e familiares, no qual para o plano da execução da ação, a compreensão das pessoas e seu envolvimento tornam-se essenciais para o implemento ou não da política educacional proposta.

É essa perspectiva teórica que também serve de suporte quando se vai ao universo da escola para se entender quais os reflexos e as determinações da política educacional média desenvolvida pelo Estado Paraense no ambiente escolar. O que se verifica nas expressões nas falas do gestor, coordenadores e professores demonstra ressonância quando interpretam o conteúdo dessa dicções. A perspectiva é a tensão traduzida entre a resignação, a infidelidade e/ou a resistência de compromisso motivado pelo processo descontextualizado da elaboração da política educacional do Ensino Médio apontada pelo Estado neste Município da Amazônia paraense.

Em suas falas, recuperam o caráter do papel do Estado como esse ente elaborador e racionalizador da política educacional, no entanto, para eles, o *locus* e/ou o contexto fundante que constitui a definição destas políticas é a realidade distante estruturada com origem nos interesses do mercado, da economia e/ou das necessidades do avanço do capital.

Há, na linguagem dos sujeitos entrevistados, uma distância efetiva entre a elaboração dos objetivos da política e sua execução no universo da escola, tendo reflexo negativo na formação dos alunos. O lugar de onde as políticas são elaboradas é o contexto de apresentação dos índices apontados pelas demandas das instituições internacionais, ensejando o conflito entre a dificuldade de formar integralmente o aluno e a própria estrutura de formação da escola, não possibilitando a superação da dualidade estrutural, mesmo que, em tese os alunos e professores queiram. É nesse enfoque que é fundamentada a fala do gestor da escola:

Hoje você cria os PCNs, amanhã você cria o IDEB e depois você vai colocando propostas, projetos para a escola, que no desenho são muito bons, diria até excelentes, mas que na prática requerem certas estruturas que favoreçam este fazer pedagógico, que favoreçam ao professor ter condições de trabalhar sem que ele tenha que correr com a aula para dar um resultado em trinta dias.

Além do mais, ele acrescenta que a estrutura organizada no ambiente escolar traduzido pela organização do sistema não favorece a aproximação da formação ministrada na escola e o contexto real do aluno e suas precariedades; pois o cotidiano das tarefas e resultados exigidos aos professores pelos índices tabulados não leva à transformação da relação professor/aluno, estabelecendo laços humanizados no processo formativo. O Gestor complementa:

Sem que ele, professor, deixe de pensar que, mais do que uma pessoa que está ali na sala de aula, um garoto, um adolescente, querendo receber informações, conhecimentos, está um cidadão, e que é repleto de direitos, de deveres e que quer que tenha anseio de compreender a sociedade no qual está inserido para poder se envolver com ela. Para poder saber o que ele vai ser ou o que ele quer ser lá no futuro.

O coordenador da escola reforça o sentido da descontextualização da política educacional do Ensino Médio, quando destaca a distância entre a organização do conteúdo ministrado e os anseios dos alunos. Nesse tocante, retoma o caráter da dualidade sistêmica que não possibilita responder ao desejo da formação acompanhado com preparação ao acesso ao mundo do trabalho, ou seja, não se toma a dimensão concreta da vida dos alunos, da condição social de seus membros familiares como elementos de referência para elaboração e execução da política educacional,

O Ensino Médio ele é uma continuação do Ensino Fundamental, a forma como está organizado e a maneira como as aulas são trabalhadas, só reforçam que o aluno não é; e, que não está atendendo as suas expectativas, principalmente a essa questão voltada para o trabalho, continua ainda convivendo com aquele dualismo histórico do Ensino Médio. (COORDENADOR DE ESCOLA 2)

Ele acrescenta:

Ou totalmente teórico ou ele é técnico instrumental, então a gente ainda não conseguiu reunir essas duas vertentes, de trabalho e formação geral para que ele possa realmente responder, esse conjunto de intenções que estão na lei e no desejo do aluno e de seus familiares. (COORDENADOR DE ESCOLA 2)

As respostas dos professores refletem o mesmo sentido dado pelo gestor e os coordenadores da escola. Retomam igual caráter no papel do Estado e da política educacional, reconhecem que seus fundamentos estão distantes da realidade efetiva das escolas. As políticas educacionais, segundo eles, são pensadas para responder a outras dinâmicas, ou seja, de um projeto de sociedade centrado em uma face industrial conjecturada, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste, universalizada para as outras regiões do País, sem a devida reflexão nem o necessário diálogo. Isto significa distanciamento, principalmente do mundo amazônico.

Esse discurso do distanciamento retoma os aspectos suscitados por Apple (2006) e Licínio Lima (2001), do descompromisso e/ou da resistência dos envolvidos no universo da escola com a efetividade da ação institucional prescrita. Na linguagem dos professores, como o norte da elaboração da política educacional não leva em consideração a realidade regional e o contexto da escola, a consequência é o desconhecimento dos principais agentes envolvidos na vida escolar, em essência, professores, pais e alunos, dos princípios que norteiam essas políticas. A pergunta é:

Os professores conhecem quais são realmente as políticas que o governo tem pra dentro da escola? Muitos professores desconhecem. Não existe uma preocupação do governo de levar o conhecimento aos educadores, qual é a política que ele pensa para educação. O outro segundo grande erro é achar que todo aluno que está no Ensino Médio tem que seguir uma linha governamental de trabalho. (PROFESSOR A).

Nesse mesmo caminho reflete outra professora:

Se nós fôssemos analisar as políticas que são feitas para o Ensino Médio, no papel elas são excelentes, mas quando a gente vê na prática, eu acho que não só a questão da formação do professor, mas a estrutura física... para contribuir numa melhoria no ensino, a gente encontra várias falhas, principalmente, no acompanhamento da dificuldade do aluno e de seu contexto. (PROFESSORA F).

Não havendo diálogo na elaboração da política, permanece o desconhecimento. Com isso, as políticas educacionais e seus objetivos estabelecidos passam a não responder à realidade dos alunos e de suas vivências. E esse fato conduz a uma formação cujo objetivo se estabelece em uma proposta em que a ênfase na formação se dá, principalmente, voltada à continuidade dos estudos, o que conduz à desconexão entre o que se busca formar na escola e o real interesse dos alunos.

A gente pensa que todas as escolas possuem projetos, mas não são projetos regionalizados, projeto governamental é parâmetro nacional. Mas será que esse modelo de projeto, de política implementada pelo governo faz a escola pública? Será que ela tem o mesmo efeito na Amazônia, como tem o mesmo efeito nos grandes centros? (PROFESSOR A).

E acrescenta:

A gente percebe as pessoas estão dentro da escola, educadores, mas não conhecem a política, não sabem qual a sua finalidade. Hoje tem inúmeros projetos governamentais dentro da escola. Tem o Segundo Tempo, tem o Mais Educação, mas a gente conhece qual a finalidade disso? Como foi pensado? Por quem foi pensado? Pois eu percebo assim que é muito focado dentro de uma visão que às vezes não está dentro da necessidade do aluno. Ela pinta na escola a partir de currículos, a partir de algumas orientações dadas, volta para o mercado de trabalho, etc. Mas acho que não está vinculado a necessidade local. Não devemos pensar o projeto educacional somente para direcionar o aluno para universidade. (PROFESSOR A)

No entendimento dos professores, o sentido da resistência e da resignação na prática formativa continua, o conflito entre a crítica e aplicabilidade dos conteúdos da política se constitui na tônica dos discursos: pegam-se modelos do Sul e Sudeste para implementar na Amazônia, sendo que a realidade é outra, a população é outra, a formação social do povo é outra. Então, nunca essa perspectiva dará certo, a chance acerto é muito pequena, pois lá é uma realidade, porque lá o desenvolvimento é um, aqui o pensar desenvolvimento é outro. O grande nó da questão é justamente essa universalização descontextualizada dessa política pública, achar que a pessoa tem que criar uma fórmula e essa fórmula vai dar certo em todo o Território Nacional, sem contar com as especificidades de cada região. Para os professores, é um erro.

Quando a gente fala dessas políticas públicas, elas tentam universalizar a formação no ensino, em nível de Ensino Médio. Então a gente tem que pensar, como bem colocou o Professor, a questão da região. Porque a gente vê, pelo menos na escola a maioria dos alunos eles tem um contato muito próximo com a região ou das Ilhas ou então da estrada, como chamam a região, do interior mesmo, da zona rural. (PROFESSORA C).

E completa a professora:

Em nível de Amazônia, de Abaetetuba, essa relação com as ilhas, com a colônia... Ela é muito intensa. Entendeu? Então é muito melhor pensar uma dinâmica, uma política para cá a nível regional e ver o que é que esses alunos querem, de que forma eles podem desenvolver mais o seu território. (PROFESSORA C).

Existe, por conseguinte, a distância entre os objetivos sistêmicos do desenho curricular que refletem como determinação na formação da escola e os coletivos populares que adentram esse espaço, como assinala Arroyo (2011). Para os participantes da pesquisa, não se toma a dimensão concreta da vida dos alunos, da condição social de seus componentes familiares como elementos de referência para elaboração e execução da política educacional; além disso, o Estado ao mesmo tempo em que é elaborador, funciona também como esse ente racional da execução da política educacional. Nesse caminho, retomamos a fala do gestor da escola para ilustrar a consequência:

Então a escola vai ser cobrada por uma questão de resultados. A cada dois anos tu tens que dar um resultado para a sociedade e às vezes esse saber que as instituições cobram, ele não conseguiu ser natural, ele não conseguiu ser trabalhado no dia a dia enquanto escola. Eu vejo assim, essa situação desse perfil formativo, o desenho é muito bom, mas na prática tem suas deficiências e por “n” fatores, não só pela preparação do profissional, pela estrutura da escola, pela situação da família e pelas condições que esse aluno, que esse jovem tem na própria escola, mas também pelo distanciamento da elaboração da política.

E acrescenta:

Então se pensa: não se investe como deveria. Como os recursos são diluídos, quando chega à ponta, chegam só as migalhas e quando chega não são bem utilizados por falta de preparação da própria escola, dos professores e das próprias secretarias que acabam deixando as coisas muito soltas.

Nesse sentido, o que rematamos, tomando os referenciais teóricos e os resultados das falas dos envolvidos na pesquisa, é que a formação então constituída na escola fica prejudicada, primeiro pelo distanciamento da elaboração da política do contexto dos agentes que compõem o universo da escola. Segundo, pelo caráter racionalizador e executor do Estado, que não cumpre o que propõe e, por último, pela própria cultura escolar, em especial, dos professores que caminham entre a resistência nos discursos e na resignação da prática diante do que está proposto para o processo formativo. Ainda respeitando a fala do gestor, falta o despertar para essa dinâmica dialógica do ser humano/ser humano, caminhando na superação da ênfase somente na formação geral e conteudista, distante da realidade do aluno. Mesmo no discurso negativo da resignação, contudo, no âmbito da resistência, irá se encontrar na linguagem dos professores o caminho da adequação do conteúdo à realidade do aluno, o que traz consigo o caráter não estático da prática e o papel do professor como esse mediador na relação conhecimento estabelecido e formação na escola. Como define Arroyo,

Reagindo a essa subordinação, os (as) professores (as) vão construindo em coletivo outra identidade profissional mais aberta, mais rica e enriquecedora, mais plural. Um dever profissional e existencial da contradição docente-educadora. (2011, p. 26).

Assim, com esteio no que foi exposto, o caminho agora é compreender como no âmbito da escola é refletido o sentido prescrito da formação, ou seja, incorporado no Projeto Político-Pedagógico – PPP e o traduzindo no desenho curricular proposto pela política educacional do Ensino Médio. Essa perspectiva de estudo nos traz a necessidade de compreensão do que se entende pelo caráter formativo ou, em outro sentido, o que se define por formação com amparo na compreensão de currículo.

Retomamos, portanto, a reflexão de Jurjo Santomé (1998), quando acentua que não se pode compreender o sentido formativo se não se estabelecer uma compreensão ampla de currículo. Cabe, entretanto, esclarecer que não tencionamos fazer uma teoria sobre currículo, mas, com base em definições de autores, fundamentar a perspectiva de formação interposta na proposta da política educacional de Ensino Médio implementada pelo Estado Paraense e, ao mesmo tempo, como esse sentido estabelecido é entendido pelos agentes envolvidos na formação na escola.

Entre o que se desenha no processo de formação proposto nas políticas educacionais e a sua concreticidade na prática social da vida de gestores, coordenadores, professores e alunos há diferença significativa. Isso nos exige ir à busca de um referencial teórico que nos possibilite o entendimento das teias a envolve nas práticas que fundamentam a formação no contexto da escola.

O caminho a ser percorrido é compreender a dinâmica do espaço escolar, tomando o conceito de currículo, compreendendo-o como política que se estrutura e envolve as práticas sociais que se relacionados ao universo da escola; não somente como reflexo das normas que se estruturam em suporte na ação do Estado, mas, também, no que se compreende no universo das ações dos sujeitos o sentido da contradição entre a resistência e a resignação a envolver a prática escolar.

Comumente, a interpretação sobre o currículo esteve vinculada a uma ideia de educação centrada na transmissão de conteúdos, distante das experiências dos agentes que se encentram no espaço escolar. Em consequência disso, durante vários anos, falar de currículo nos remetia à compreensão tradicional da mera listagem de conteúdos sem significado direto com as teias escolares. Nessa concepção, o currículo desperdiçava as práticas sociais dos agentes quando não se relacionava às experiências e ao conhecimento.

Tradicionalmente a concepção tecnicista e instrumental do currículo desenvolvida por Tayler e Bobbit prevaleceu no desenvolvimento das políticas educacionais. A mentalidade curricular projetada com suporte em objetivos racionais e técnicos incorporados a resultados processados como medida levava à interpretação do papel da escola e das suas relações como meros componentes heivados como resultado efetivo do que se planejava administrativamente e de forma sistêmica. Sob esta óptica, segundo Tomas Tadeu da Silva (2011), o currículo configurava-se em um conjunto de elementos, técnicas e procedimentos a serem efetivamente mensurados, desconsiderando as relações que envolvem a prática escolar. Para o autor,

O que Bobbit fez, como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de “currículo”. Aquilo que Bobbit dizia ser “currículo” passou, efetivamente a ser “currículo”. Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, “aquilo” que Bobbit definiu como sendo currículo tornou-se realidade. (2011, p.13).

A hierarquização do conhecimento destrói a possibilidade do envolvimento dos sujeitos, transformando-os em simples reprodutores dos saberes historicamente constituídos. Refazer essa imagem em direção a outra concepção, fundamentada no diálogo e na

emancipação dos sujeitos do processo educativo, nos conduz ao estudo e à reflexão, com o objetivo de compreender que serem diversas as instâncias que se envolvem na elaboração da estrutura curricular.

Isto nos remete a pensar as relações escolares desde outra perspectiva, tendo em vista compreender a dinâmica que funda as vivências e os projetos que se constituem como práticas na formação das pessoas. Esta perspectiva deve nos conduzir ao universo da escola, retomando parâmetros teóricos críticos que apontem a seleção curricular como resultado das determinações políticas, econômicas, sociais e culturais que são partes da realidade escolar.

Entendemos que a elaboração do conhecimento na escola não é um ato desinteressado e neutro, e sim é fruto de lutas, conflitos e negociações. Dessa maneira, compreendemos que o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade do social.

A ideia é retomar as análises com apoio nas teorias críticas sobre o currículo, que nos levam a pensar na importância de incorporar ao debate curricular as características das escolas públicas e o universo que as compõe no Brasil e na Amazônia Paraense. Na verdade, desde o final dos anos 1980, com o acesso contínuo do número de alunos proveniente das classes populares no Ensino Médio público, repensar a dimensão do currículo passou a ser uma exigência.

O conceito de currículo a ser trabalhado será compreendido como processo que, segundo a perspectiva de Sacristán (1998), se exprime como ponte permanente entre a dinâmica teoria e prática que pressupõem um projeto globalizador dos problemas vinculados ao currículo, que, num contexto democrático, deve avocar em propostas de maior autonomia para o sistema em relação à administração e ao professorado, para modelar sua prática e as relações que compreendem o espaço escolar. Assim, parafraseando Grundy, o autor acentua:

Para que o currículo contribua para o interesse emancipatório, deve ser entendido como uma práxis, opção que, segundo Grundy (1987, p. 114 e SS), se apoia nos princípios a seguir indicados:

- a) Deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, mais do que ser entendida como plano que é preciso cumprir, pois se constrói através de uma interação entre refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado por uma espiral de pesquisa-ação.
- b) Uma vez que a práxis tem lugar num mundo real e não em outro, hipotético, o processo de construção do currículo não deveria se separar do processo de realização nas condições concretas dentro das quais se desenvolve.

- c) A práxis opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural, significando, com isso, que não pode se referir de forma exclusiva a problemas de aprendizagem, já que se trata de um ato social, o que leva a ver o ambiente de aprendizagem como algo social, entendendo a interação entre ensino e aprendizagem dentro de determinadas condições.
- d) O mundo da práxis é um mundo construído, não natural. Assim, o conteúdo do currículo é uma construção social. Através da aprendizagem do currículo, os alunos se convertem em ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, o que deve obrigá-los a refletir sobre o conhecimento, incluindo o do professor.
- e) Do princípio anterior se deduz que a práxis assume o processo de criação de significado como construção social, não carente de conflitos, pois se descobre que esse significado acaba sendo imposto pelo que tem mais poder para controlar o currículo. (SACRISTÁN, 1998, p. 48-49).

É essa concepção de currículo que norteia a nossa compreensão da dinâmica da escola e da formação que envolve a prática dos gestores, coordenadores, docentes e discentes: um universo que pressupõe um *locus* privilegiado para compreender ideias e valores que são partes do aporte de significados dos agentes sociais envolvidos na Amazônia paraense.

Ainda na perspectiva de Sacristán (1998), impõe-se valorizar os conteúdos curriculares como conexão da cultura escolar e da cultura social, mais concretamente no contexto prático em que se desenvolvem tais experiências, que, por sua vez, está multicondicionado pelos diversos fatores que se confluem em sujeitos ativos do diálogo entre o projeto curricular e a realidade social. Em sua fala: “Sendo, portanto expressão da relação teoria-prática em nível social e cultural, o currículo molda a própria relação na prática educativa concreta e é, por sua vez, afetado pela mesma.” (IDEM, p.53).

É por dentro dessa concepção que se vai ao caráter prescritivo do projeto político-pedagógico da escola e, com esteio nele estudar o desenho curricular proposto que influi na formação dos alunos. Na verdade, ele se traduz numa carta de intenções. A pressuposição é de constituir uma dinâmica formativa que, além do predeterminado na política, tem a intenção de adequar ao contexto político, social e econômico em que está inserida a população atendida.

De certa forma, sua organização e seu conteúdo se traduzem em um documento cujo aspecto demonstra uma perspectiva burocrática de responder às exigências sistêmicas de se ter um documento que norteie o funcionamento escolar. Ele está distribuído em 12 partes, das quais destacamos apenas as seguintes: marco situacional, marco doutrinal, marco referencial, caracterização da escola, regime de funcionamento, justificativa, metas e principais problemas. O documento não é novo, pois elaborado em 2005e, embora já destaque a realidade atual, precisa ser atualizado.

Traz, contudo, aspectos importantes em seu conteúdo, pois repercute o que se demonstra nas análises anteriores: o sentido descontextualizado e precário da política educacional e a contradição vivida pelos entes envolvidos na ação educativa da resistência e resignação ante da prescrição do documento – embora não aprofunde. O primeiro elemento de seu marco situacional é a necessidade de adequação da formação ao universo escolar dos sujeitos atendidos; composto de alunos de bairros periféricos com diversos problemas de ordem financeira e social, como família desajustada, em alguns aspectos violenta, e uso de drogas, fatores que rebatem no processo formativo dentro e fora do ambiente escolar.

Essa caracterização traz o segundo aspecto. Na sua justificativa, mesmo que se haja observado avanços na formação, ainda se verificam práticas pedagógicas que favorecem o sentido excludente e desigual da formação.

Apesar dos significativos avanços e das notáveis experiências em busca de uma educação menos excludente, ainda são comuns práticas pedagógicas que tendem a reproduzir os mecanismos sociais que exacerbam as desigualdades, pois não levam em conta os fatores preeminentes de um espaço cada vez mais plural e complexo que é a escola, tendo em vista a universalização do ensino nas últimas décadas. (PPP, 2005, p.15).

Neste mesmo sentido, destaca a trajetória de desafios para imprimir mudanças nesse contexto escolar, inserindo a formação cada vez mais na dinâmica da vida dos discentes, tendo em vista superar os percalços surgidos em seu percurso formativo. Desse modo, acrescenta:

Diariamente, convivemos com a dificuldade de fazer da escola um espaço onde todos tenham garantidos os seus direitos plenos de cidadão entre os quais se destaca: o acesso ao saber historicamente construído. Mas isso tem sido negado em cada gesto de evasão e reprovação, que são reflexos de muitas variáveis presentes no interior da escola e que não podem passar despercebidas por aqueles que acreditam ser a escola o espaço da coletividade. (IDEM).

Quando se vai ao desenho curricular proposto, não há uma elaboração sobre o perfil de egressos que a escola pretende formar, apenas se indica que a proposta é a oficial definida pelos órgãos governamentais: “Utilizada conforme o padrão unificado pela Secretaria Executiva de Educação e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.” (ID, p. 11).

Esse sentido nos indica a perspectiva, prenunciada nos tópicos anteriores de uma formação média descontextualizada, cuja ênfase se preestabelece na expectativa de formação geral propedêutica. A referência é a proposta curricular em curso implementada pelo PEM - 2003, praticada pela política de expansão do Estado Pará aos municípios da Amazônia paraense. Este fato encontra sustentáculo no marco referencial do PPP, cuja prerrogativa é o

perfil formativo da LDBN, qual seja: além de uma formação geral, a dimensão cidadã e a preparação para mundo do trabalho.

O aspecto central do documento, no entanto, trata da continuidade dos estudos, inclusive destacando a existência do convênio como preparação dos discentes para o exame vestibular e, mesmo com o fim dessa experiência decretada pela Secretaria de Educação ainda em 2005, permanece a intencionalidade com a aplicação do “simulado” como esse elemento avaliador e preparatório do aluno para o exame vestibular que, na perspectiva das falas, aponta para no que se pode contribuir com a formação do aluno - aspecto ao qual será dada ênfase nas vozes dos sujeitos pesquisados, principalmente do gestor, coordenadores e professores.

Assim, quando se vai aos dados coletados da pesquisa sobre o sentido formativo incluso nas linhas do PPP da escola, dois aspectos surgem como referência nas vozes dos pesquisados. O primeiro é no perfil já referenciado de uma formação geral propedêutica inscrita principalmente pela influência dos exames das instituições superiores. O segundo, no sentido da resistência na intuição formativa dos professores, gestor e coordenadores, motivados pelo ambiente da população atendida, a premente necessidade de uma formação para a cidadania.

Quando se pergunta qual o perfil formativo que se encontra como principal referência no *corpus* descrito no PPP, as primeiras vozes ouvidas dão destaque à ideia do sentido da descontextualização da política do Ensino Médio na formação ministrada na escola. O fundamento são os princípios gerais norteados pelas legislações educacionais e os exames vestibulares das instituições superiores. Assim expressa um dos coordenadores:

O nosso projeto na verdade ele está limitado com as diretrizes curriculares que são dadas pelo sistema, pela rede estadual. Então não adianta você pensar um Projeto Político-Pedagógico inovador se você continua reproduzindo essa estrutura curricular que é imposta pelo próprio sistema. (COORDENADOR 2).

Nesse mesmo raciocínio, destaca o gestor da escola, a ênfase da resposta é que são os três perfis - continuidade dos estudos, preparação para o trabalho e formação cidadã. São esses os fundamentos que segundo ele estão nas entrelinhas do documento, entretanto, na prática formativa da escola, a referência na continuidade dos estudos.

Enquanto escola nós percebemos que nós destacamos no PPP as três ideias e nós estamos conseguindo trabalhar satisfatoriamente a preparação para a continuidade dos estudos, para a faculdade. A gente acaba destacando e valorizando mais isso, até nas nossas parcerias, a gente acaba destacando muito isso, tanto com as

universidades quanto com os cursinhos: incentivar o aluno para fazer a faculdade.
(GESTOR DA ESCOLA)

Isto para eles leva a uma formação escolar fragilizada, mesmo com essa ênfase na continuidade dos estudos. Em suas falas, a escola, ao optar por definir uma formação voltada para uma dimensão propedêutica, a faz descontextualizada e frágil distante das necessidades reais da vida do aluno e de suas famílias, porque a intenção ou é responder à dinâmica do mercado ou aos processos seletivos definidos pelas instituições de nível superior. Nas entrelinhas de sua fala, no entanto, menciona a resistência com a necessidade de ênfase na preparação cidadã do discente: “Está muito focado na preparação para o vestibular, na provinha Brasil e estamos esquecendo essa outra dimensão. Talvez por isso estejamos enfrentando um problema sério agora, quanto às disciplinas e quanto ao rendimento escolar.”
(GESTOR DA ESCOLA).

E acrescenta:

Nós não estamos conseguindo oferecer para os nossos alunos, para a família desses alunos, perspectivas. Parece que está sendo uma educação mecânica. O nosso projeto é bonito no papel, mas no seu desenrolar está sendo muito mecânico e por “n” fatores, falta compromisso de alguns colegas, talvez essa falta de compreensão do próprio processo, porque nós fizemos renovação de profissionais ao longo do ano, muita hora atividade, então fica difícil para alguns conceberem que fazem parte do projeto, construir o projeto, e ter compromisso com esse projeto.

Nesse sentido, ele reforça a descontextualização da política, quando a principal ênfase na formação é a preparação para entrada nas universidades, mas que também dá força a resistência como maneira de contribuir com a cidadania do aluno:

O nosso maior potencial sempre foi preparar para a universidade. Por uma compreensão talvez nossa de que não basta você ofertar uma mão de obra com pouca qualificação. A ideia é que a universidade ainda é aquele campo de maior discussão onde a pessoa pode almejar nas diversas áreas uma profissão e ter embasamento para contribuir mais com a sociedade, embasamento científico.

Nas falas, isso seria preocupante no Ensino Médio Regular porque o atendimento não se dá apenas aos jovens que buscam acesso ao Ensino Superior, mas o ambiente da escola é também constituído por aqueles que veem na preparação média a possibilidade de acesso ao mundo do trabalho. Isto levaria ao pouco envolvimento do aluno com sua formação, em especial no turno noturno, em que estaria distante dos objetivos por eles traçados na escola, o que tem trazido fortes consequências, principalmente com um número considerável de evasão.

À noite nós estamos perdendo alunos, à noite, porque a maioria está nessa faixa etária que busca a escola em busca de trabalho. Então a maioria ela está na escola ainda no ensino médio regular por falta de opção. Porque diante de uma oferta de

curso técnico essa demanda ela vai, vai para o curso profissionalizante. Porque não enxerga na escola regular, no ensino regular, esse vínculo para o trabalho, para o mundo do trabalho. (COORDENADOR 2).

Isto reforçaria as perspectivas teóricas de Arroyo e Sacristã, quando se referem à interferência negativa do sistema na ação formativa da escola. A ausência do planejamento das políticas de professores como mediadores essenciais na execução do currículo levaria a uma atividade distante, que caminha entre a autonomia pedagógica de quem executa a ação e os limites estabelecidos pela prescrição ou pela cultura imposta à escola, inviabilizando uma maior mobilidade de quem executa essas políticas, trazendo, assim, nas vozes dos professores e dos demais profissionais, a constatação da fragilidade na formação executada pela escola.

Por outro lado, o segundo aspecto que demonstra resistência e autonomia dos profissionais envolvidos no processo formativo, o que estaria incluso no projeto político pedagógico e nas atividades formativas dos professores, seria um olhar sensível dos envolvidos com a formação, cujo objetivo apontaria para a formação cidadã, ocasionada, principalmente, pelo aparecimento de casos de violência na escola.

Nas respostas do gestor e dos coordenadores, essa realidade trazida pelo caráter da violência que nos últimos anos cresceu em torno da escola, trouxe consigo destacada importância no planejamento escolar. A continuidade dos estudos é a referência, mas seu sentido está no fortalecimento de uma formação cidadã, em que, além do avanço no conhecimento, se observa a necessidade de uma formação voltada para uma prática social centrada em valores éticos, e até religiosos, capazes de responder aos conflitos que assolam o ambiente escolar e a vida da sociedade.

Então as discussões de planejamento, de avaliação, as horas pedagógicas, elas estão muito centradas na disciplina ou indisciplina de nossos alunos do que com nosso foco maior. Parece-me que nós enquanto profissionais já chegamos preocupados assim: nós queremos um aluno comportado, mas o que é que a gente está oferecendo a ele? Até onde esse aluno pode chegar? Essa discussão a gente está esquecendo e precisamos retomar para apontar possibilidades sociais. (GESTOR DA ESCOLA).

Afirma, ainda:

Então parece que hoje a gente começou a entender que só o nosso papel de passar conteúdos e tentar preparar os alunos (principalmente os do médio) para a universidade não é o suficiente, é preciso trabalhar a formação do nosso aluno, a formação cristã, cidadã, pessoal, para que ele se compreenda primeiro como ser, como sujeito e a partir daí ele tenha opções. (GESTOR DA ESCOLA).

Com este mesmo enfoque, preocupada com o caráter cidadão da formação a coordenadora pedagógica da escola destaca:

O principal objetivo desse nosso projeto é fazer com que esse aluno tenha essa formação cristã, essa formação de vida e, sobretudo que aprenda, acho que a aprendizagem é o principal objetivo de qualquer escola, que ele saia daqui aprendendo alguma coisa, que não seja da vida, mas seja dos estudos, que ele vai precisar em qualquer momento da vida dele. (IDEM).

Há, entretanto, o reconhecimento deles de que o resultado da formação desenvolvida pela escola é ainda uma formação descontextualizada e apática, sem conseguir formar uma pessoa crítica e pronta para os desafios a serem enfrentados na sociedade. Para eles, este perfil, embora reconhecido entre os pares, ainda é trabalhado com certa debilidade, sem conseguir claramente se tornar tão significativo no corpo do PPP. Nas falas de outros professores, de alunos e egressos, porém, a referência à formação cidadã se torna uma ênfase e destaca que irá influir nas ações práticas dos envolvidos com a formação.

Então, resultado: quando o aluno sai da escola, quando ele vai assumir o seu papel na sociedade, é um sujeito passivo. Não aprendeu com a escola, a escola não o ajudou a ser ativo. Essa tem sido a diferença. “Tanto é verdade que se você analisar hoje, no cenário político, no cenário social da cidade, você vai ver poucas pessoas ativas, com iniciativas, que tenham condições de fazer uma boa reflexão.” (GESTOR DA ESCOLA).

A justificativa apontada para essa deficiência na formação está nos problemas contínuos gerados pela organização do sistema. Exemplo: a falta de solução para a ausência de professores, o que causa o rodízio permanente e, conseqüentemente, resulta em fragilidade na formação, considerando que tal rodízio interfere na compreensão deles e, de compromisso com a realidade escolar e o conteúdo mínimo exigido pela base comum. Diz o coordenador pedagógico sobre a fragilidade formativa:

Então, apesar da LDB dar abertura para que as escolas tenham certa autonomia, quanto se trata de questão curricular não dá. Há o rodízio permanente de professores em diversas escolas. Porque o professor ele é lotado para dar certa quantidade de aula e também, ter que trabalhar um determinado conteúdo mínimo exigido pela Base Nacional Comum e, por aquilo que a própria secretaria de educação impõe. Se ele não tem tempo fragiliza a formação (sic). (COORDENADOR 2)

A interpretação ora exposta não será diferente entre os professores sobre o perfil formativo do desenho curricular proposto no Projeto Político-Pedagógico da escola: continuidade dos estudos e formação cidadã. Quando perguntado qual o reflexo direto dessa política na formação intencionada na escola, as respostas coincidem com as do gestor e dos

coordenadores da escola: a descontextualização da política educacional do Ensino Médio com o contexto escolar, mas, também, a busca de possibilitar ao aluno uma formação cidadã.

Na linguagem dos professores, o sentido da resignação com as propostas do sistema e a resistência reflexiva expressa pela inconformidade com o que é proposto compõem, essencialmente seus olhares sobre o PPP. Para eles, trazem como fundamento as propostas da política educacional do Governo, mesmo que haja na escola uma autonomia que enseja importante reflexão, com a qual a comunidade busca adequar essas propostas a sua realidade. Para eles, no entanto, a resposta da formação é superficial ante a necessidade da comunidade que adentra essa realidade escolar. O Projeto Político-Pedagógico é frágil: “O PPP não atende nem as políticas de governo, nem as necessidades dos alunos.”(PROFESSOR A). Nesse sentido, complementa outro professor:

A gente tenta atender de forma minimamente a questão da continuidade dos estudos, a gente acaba seguindo alguns programas oficiais, incentivando, conversando para que o aluno possa buscar a universidade, continuar seus estudos. E a questão cidadã também, bastante. Vejo assim, a gente não consegue contemplar muito a questão do mundo do trabalho. Mesmo por que quando se fala em mundo do trabalho, em nível de alunos, eles já pensam em algo muito de imediato. (PROFESSOR D).

Esse raciocínio é completado por outro, no entanto, ele destaca que, mesmo havendo planejamento que tenha em vista a realidade do aluno, quando comparado com o recomendado pelos organismos educacionais no desenho curricular o que se verifica é a distância entre o proposto e o executado na prática.

O projeto político-pedagógico da escola tenta englobar tudo o que está de bonitinho nele, a gente monta aqui um projeto todo legal, faz o nosso período de formação, período de planejamento, a gente coloca todos os objetivos, quantitativa, quais são as metas que nós queremos alcançar e tudo; mas a gente tem essa dificuldade de adaptar para nossa realidade. (PROFESSOR G).

E mais:

Porque o projeto-político pedagógico da escola tem que ser da realidade em torno da comunidade daquela escola e quando a gente tenta pegar esse projeto político e o que esta na LDB, o que recomenda o Conselho Estadual e Nacional de educação, a gente vê que isso não se reflete na prática, mesmo porque as dificuldades aparecem e essas dificuldades, elas não vão dando conta, não vamos conseguindo vencer aquilo que foi planejado, aquilo que foi colocado como meta no projeto político pedagógico da escola... Mesmo que se busque ao menos uma formação para o ser cidadão.

Na verdade, as expressões anteriores, mesmo que apontem para o sentido da resignação, expressam resistência ou infidelidade com o que está proposto de forma geral pela política. Ainda que reconheçam os limites gerados pelo sistema, o caminho que assinalam é a

necessidade de o Projeto Político-Pedagógico expressar as circunstâncias do ambiente que envolve sua aplicabilidade. Isto repõe a importância das concepções traduzidas por Licínio Lima (2001) sobre as infidelidades dos agentes responsáveis, em que tanto elas podem ser ocasionadas por decisões deliberadas deles, quanto pelos aspectos institucionais mediadores do sistema: carga horária, proposta curricular, calendário etc.

Nas falas dos professores, recupera-se a descontextualização do que é proposto pela política educacional. De certo modo, o que vem como possibilidade formativa entra em choque com a cultura e os valores da escola. A realidade de violência e o distanciamento do sentido que o aluno atribui ao conhecimento não corresponde ao que a política educacional almeja. Neste sentido,

As políticas do governo quando chegam, elas entram em choque com valores. Valores que acabam se refletindo dentro da escola. A gente não vê aluno na escola que vai só com a necessidade da busca do conhecimento. É o aluno que está lá, como foi colocado aqui, que o pai força ele a ir para escola e a mãe está lá no portão vigiando; o aluno que vai ou a aluna que quer fugir da doutrina em casa muitas das vezes do marido; é o aluno que procura a escola por que ele tem o relacionamento do esporte ou outras coisas dentro da escola. Mas não o interesse com o aprendizado. (PROFESSOR A).

Segundo ele, tomado por essa realidade, o PPP irá refletir o momento vivido pela escola, o imediato, a tensão social – a violência na escola – o que influencia no interior dela, e também determina a ênfase na formação, conduzindo-a, principalmente, para a continuidade dos estudos como elemento formador e propulsor de uma prática social cidadã, embora a continuidade dos estudos seja o sentido último da formação. Assim, o mesmo professor continua:

Então, os valores com as políticas do governo se chocam na escola, e aí surgem problemas estruturais. Essa questão de educação cidadã, ela é muito antiga, muito antiga, tanto quando os problemas que vem aumentando dentro da escola. O quadro que o aluno chega lá e rasga, risca; a parede e pinta; é o professor que não vai. E no PPP são discutidas essas questões estruturais, dissociado de valores e política. Então acho que o PPP não atende nem o social nem a política, ele acaba voltado para uma discussão de resolver problemas estruturais da escola.

Neste contexto, reflete outro professor, pondo em dúvida as atribuições do PPP e o sentido da política como elemento capaz de dar resposta à vida do aluno, e realça o papel do processo formativo por meio de uma formação cidadã. Para ele, é utópica essa perspectiva se não houver mudança no comportamento social do aluno.

Eu vejo assim, que hoje claramente é a questão do cidadão que me parece um tanto que utópica, é... Porque eu quero que você seja cidadão, mas será que tu queres ser cidadão? Não basta só eu te colocar as situações, não é? Parece que tem que quebrar

esse “muro da resistência”, enquanto não se quebra essa resistência, não vai se chegar a lugar nenhum. (PROFESSOR H).

É consenso o fato de que, embora no papel o PPP busque essa adequação da política com a escola e sua realidade, ele constitui mais um documento de intenções do que algo a ser aplicado na prática. Para a professora, “essa elaboração do PPP eu acho que ela tem uma falha muito grande, por que a gente elabora esse PPP e lamentavelmente ele fica guardado. Não é uma coisa que a gente traz o tempo todo para discussão.” (PROFESSORA B).

E continua, destacando a formação para a cidadania, mas a ausência de avaliação permanente do que foi estabelecido no PPP, se constituindo, segundo ela, na grande falha:

Todas essas questões, da cidadania, do seguimento dos estudos. Ela é sim trabalhada. Ela mostra que a gente, que esse aluno pode ter uma perspectiva de futuro. Então, o ingresso no mercado de trabalho, e dar continuidade nos estudos e essa questão da cidadania, elas são necessidades. Claro que nem todos os alunos vão ingressar para esses caminhos. Cada um escolhe o que deseja. Mas eu acho que o grande problema está justamente em a gente não discutir anualmente essas situações. (PROFESSORA B).

Isto se justifica, segundo eles, por três motivos: as incongruências da burocracia, o distanciamento da proposta curricular e a intervenção negativa do Estado na determinação da lotação e cargas horárias. Tais aspectos dificultam a efetivação do PPP pela escola e pela própria comunidade, e este passa a constituir muito mais uma elaboração teórica do que algo que efetivamente determine a formação do aluno. “Quer dizer, a gente pensa um projeto, quer fazer, mas na hora a gente esbarra na questão burocrática: não pode o professor ser lotado em espaço nenhum na escola. Entendeu? Então o governo acaba não colaborando; não colaborando para isso.”(PROFESSORA C).

E acrescenta:

Então esse despertar do aluno, que poderia partir dos projetos dos professores, esbarra principalmente nessa questão governamental. Por que foi isso que eu vi um retrocesso nos últimos anos pra cá. A partir das experiências realmente que aconteceram dentro da própria escola.

É possível perceber nas falas dos entrevistados é que o PPP busca refletir os documentos que norteiam as políticas educacionais estabelecidas pelo Estado e pelos conselhos de Educação, porém, quando vai para sua execução, não acontece, em razão dos entraves que aparecem. O primeiro é que, em essência, ele está distante da realidade dos alunos. Segundo, fala-se da presença e diálogo com as famílias que, na prática, não sucede: para os pais cabe à escola formar seus filhos e a escola não consegue incorporá-los a sua

realidade diária, convoca-os para reuniões e poucos aparecem. Neste contexto, reflete o professor, no PPP no planejamento são elaboradas os objetivos, mas “(...) nem sempre a gente consegue cumprir tudo que está ali, encontro com pais, questão de trazer o pai para dentro da escola para contribuir com a educação do filho dele, a gente faz reuniões a maioria não vem.” (PROFESSOR G).

E acrescenta:

No projeto o que mais ele tenta engajar é o tripé da LDB, ele vai de acordo com a LDB, mas quando a gente vai para prática é aquele ensino tipo, como a gente já frisou várias vezes pensando no cara sair daqui para o mercado de trabalho, a gente não tem aquela rotina de palestras para conscientizar, formar mesmo ele como cidadão preparado para sociedade, não tem.

Em geral o que se verifica nas vozes dos docentes é a tensão permanente entre a formação prescrita no desenho da política e a permanente necessidade de adequar à formação as necessidades sociais, em especial em um ambiente de elaboração cidadã, mesmo envolto em um contexto de fragilidade. Assim, a ideia de formação é privilegiar os três perfis propostos pela LDB, porém a execução se dá de forma fragilizada: na intenção é a continuidade dos estudos para o exame vestibular e a busca por uma formação cidadã; e na compreensão dos alunos uma preparação mínima para o mundo do trabalho, isto é, para o comércio e o mercado informal.

Assim, o PPP responde muito mais à realidade estrutural da escola e seus problemas do que a uma execução efetiva proposta pela política educacional. Nesse sentido, a distância na elaboração da política educacional do Governo e a cultura cotidiana da escola determinam a ação formativa dos alunos, trazendo a resistência e a resignação diante do sistema, como reflete Arroyo (2011). Mais que isto, os coletivos populares trazem novas existências que abalam as estruturas sistêmicas e as certezas da cultura da escola.

A continuidade dos estudos, no entanto, é adotada também pela influência dos processos seletivos das instituições superiores e seus modelos de provas, influenciando diretamente o desenho curricular proposto pela Secretaria de Educação.

A questão da continuidade como eu falei, a gente trabalha um pouco voltado pra cima dos conteúdos oficiais e eu acho que isso daí é uma questão a ser discutida em instâncias superiores, quando uma das colegas falou em analisar, em analisar um pouquinho o Ensino Fundamental, eu falo também o superior. Como se dá hoje a forma de ingresso no Ensino Superior? Então, a gente vive um pouco atrelado a isso também, essas discussões aí, desses ingressos no Nível Superior que influencia bastante no Médio. (PROFESSOR D).

Mesmo que essa perspectiva seja abalada pela tensão da não identidade do aluno com a formação na escola, o que conduz a intencionalidade desses discentes segundo os professores são os seus interesses imediatos preponderantes no seu caminho formativo, ou seja, embora haja continuidade dos estudos, o sentido é a inserção no mundo do emprego, que pressupõe uma instância na formação para a cidadania.

Com efeito, as conclusões iniciais a que podemos chegar sobre o olhar dos docentes acerca dos reflexos da política do Ensino Médio no Projeto Político Pedagógico da escola nos dão os seguintes resultados: primeiro, continua a tensão entre o que é proposto pela política e a forma como isto repercute na sua efetivação na escola, constituindo-se pela resistência, o que leva o PPP pensar mais a formação cidadã do que a efetiva continuidade dos estudos; embora esta seja o elemento norteador da ação formativa; segundo, há a contínua declaração de que a organização do sistema não está adequada ao ambiente escolar e à própria proposta curricular, o que dificulta o planejamento das ações da escola, levando à resignação e às resistências por parte dos professores; e, por fim, as inserções dos coletivos populares significam tanto tensão à política quanto à cultura escolar formativa da escola, trazendo percalços e resistências dos discentes, portanto, um ambiente de permanente contradição.

Além disso, há o aspecto central nas respostas das pessoas escutadas - o PPP referenciado até os dias da pesquisa não havia sido reformulado e, nas manifestações dos gestores, professores e coordenadores não havia previsão para tal feito. Isto designa mesmo com a crítica o grau de resignação desses sujeitos educativos com as determinações do sistema. O conteúdo curricular é o desenho proposto pelo sistema, ou melhor, pela Secretaria Estadual de Educação.

Essa realidade é refletida quando se interpretam a proposta curricular da política e seu rebatimento na formação.

A continuidade do estudo como efeito dos propositivos da política educacional do Ensino Médio no seio da escola nos leva ao entendimento de que a execução do processo formativo, além do caráter prescritivo encontrado nas definições do PPP e do desenho curricular, pressupõe atividades concretas que se desenvolvem na relação pedagógica que estrutura a perspectiva formativa. Essa ação se concretiza no processo de ensino-aprendizagem, que traz como pressuposto essencial desse processo a apreensão do conhecimento do aluno, mediado pela prática pedagógica exercida pela ação dos professores.

Retomamos a concepção teórica de Gimeno Sacristán (1991), quando acentua que não há processo formativo que prescindia dessa ação pedagógica. Para ele, a formação e/ou o currículo acontecem em uma prática pedagógica sendo, portanto,

[...] a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.(IDEM., p.26)

Essa compreensão não paira apenas na atividade de ensino-aprendizagem em si, mas ela envolve as multifaces da formação, desde o caráter prescritivo das legislações e dos desenhos curriculares, quanto do contexto sociocultural que envolve a instituição escola e atividade pedagógica propriamente definida na relação professor/aluno. Por isso, o caminho de reflexão que estabelecemos busca o entendimento dos princípios formativos aplicados pelas políticas educacionais no mundo acadêmico, interpretando as legislações com base nas práticas e compreensões estabelecidas pelos agentes responsáveis por essa ação de formativa.

Essa dimensão crítica e cultural do currículo como fundamento das práticas educativas nos leva além da reflexão proposta por Sacristán, de se buscar outro fundamento teórico que favoreça também o diálogo entre o conhecimento expresso na escola pública e a vivência dos sujeitos em seu cotidiano social. Essa perspectiva encontra ressonância nas proposições sobre currículo definidas por Henry Giroux (1997).

Na verdade, ele traz em seu conteúdo a necessidade de superação da racionalidade prescrita pelas políticas educacionais e a dinâmica imposta pelo currículo oculto nas práticas escolares. A sua dimensão teórica busca o diálogo entre a dinâmica do conhecimento e a vivência social dos sujeitos envolvidos no universo escolar. Na interpretação de Tomás Tadeu da Silva (2011), a ênfase de sua concepção reside no olhar da influência da cultura popular na formação desenvolvida na escola.

Nesse entendimento, Giroux assere que o caráter burocrático da racionalidade sistêmica do mundo capitalista leva ao desenvolvimento do currículo como negador das dimensões históricas, éticas e políticas experimentadas pelos alunos em sua prática social. O conhecimento estabelecido no universo das escolas públicas não constitui a dialogicidade do saber prescrito com a cultura vivenciada tanto pelos coordenadores, gestores, educadores, quanto pelos educandos; em sua perspectiva, o conhecimento oficial é ideológico, acrítico e determinante de uma dominação social, ou seja: “O conhecimento é com frequência aceito

como uma verdade que legítima uma visão específica do mundo que é questionável ou evidentemente falsa.” (GIROUX, 1997, p.64).

Essa crítica explícita ao conhecimento oficial e ao seu caráter ahistórico e dominador, imposto pela cultura predominante, o conduz à perspectiva de compreender o currículo como política cultural que prescreve valores e determina preceitos sociais. Isto induz a pensar a necessidade de criação de outra dimensão política centrada em uma política cultural de resistência, capaz de levar alunos e professores a uma prática educativa que consiga estabelecer sentidos arrinados nos contextos social, cultural, econômico e político no qual estão inseridos.

Essa interpretação teórica desenvolvida por Giroux aproxima o saber escolar das vivências sociais, embute um novo conceito de prática pedagógica, que favorece o diálogo entre o conhecimento proposto e as experiências dos sujeitos envolvidos nas práticas escolares, sejam elas pedagógicas e de preparação para vida. O sentido da formação transpõe uma cultura curricular; pressupõem vivências e convivências das diversidades sociais do ato pedagógico e formativo.

Assim, em sua linguagem, uma vez compreendida a relação entre saber escolar e a sociedade, as questões sobre a natureza e o sentido da experiência da escolarização passam a ser vistas desde outro contexto teórico capaz de esclarecer o sentido muitas vezes ignorado entre conhecimento e controle social. Nessa perspectiva o autor ensina:

Ao ver as escolas dentro do contexto social mais amplo, os proponentes dos estudos sociais poderão começar a focalizar o ensino tácito que ocorre nas mesmas e a desvelar as mensagens ideológicas embutidas tanto no conteúdo do currículo formal, quanto nas relações sociais do encontro em sala de aula. Apenas recentemente é que alguns educadores começaram a levantar questões que apontam para a necessidade de um estudo completo das interconexões entre ideologia, instrução e currículo. (GIROUX, 1997, p.56).

Nesse enfoque, o processo de formação supera o sentido racional e burocrático do conhecimento escolar. A compreensão deste entendido como política cultural, recompõe os lugares dos agentes sociais envolvidos; nessa abordagem, o entendimento dos educandos como atores possuidores de identidade social sobrepuja o caráter apático que as práticas educativas tradicionais os impõem, ao mesmo tempo em que os reconhece como sujeitos capazes de dar significados e sentidos ao seu processo formativo.

O entendimento, então, proposto pelo autor é o de que a influência do mundo social no ato formativo está além do simples repasse do conhecimento proposto em sala de aula, pois

está no universo escolar mediante os sentidos e significados que professores e discentes interconectam com suas vivências e anseios; e que, portanto, as práticas escolares estão determinadas pela interação do contexto político, econômico e cultural mais amplo.

Esse aspecto desenvolvido traz um elemento importante de sua teoria, que é o caráter da possibilidade de resistência do ato educativo. A não passividade dos agentes como meros expectadores de sua formação desmistifica a face oculta do currículo tradicional - que define o lugar dos setores populares no espaço da produção e na definição do papel das pessoas na sociedade. Ao mesmo tempo, propõe outra dimensão de currículo, cujo sentido deve refletir o caráter cidadão e emancipatório das práticas educativas.

A formação e/ou currículo, então, passam a ser compreendidos como lugar e reflexo dos conflitos e das diversidades sociais; nessa reflexão, os elementos de classe e de poder se tornam constitutivos de sua teoria e importantes na resistência que se estabelece no espaço escolar, como também reflete Apple (1989).

Esse aspecto desenvolvido por Giroux torna-se claro quando em sua política cultural transforma os autores do ato educativo como intelectuais transformadores, pois em sua linguagem, influenciado pelo conceito gramsciano de hegemonia, o universo escolar é espaço de conflito e resistência, onde as normas e os preceitos tradicionais são questionados e desmistificados, ao mesmo tempo que as ações educativas são determinadas pelas concepções de mundo e de sociedade de alunos e professores. Além disso, ele acentua que,

Finalmente, encarar os estudantes e professores como intelectuais representa uma demanda adicional por um discurso crítico que analise como as formas culturais acercam-se das escolas e como tais formas são experimentadas subjetivamente. Isto significa que os educadores críticos precisam compreender como as formas materiais e vividas de cultura estão sujeitas à organização política, isto é, como são produzidas e reguladas. (IDEM, 1997, p.136).

Portanto são esses elementos de resistência e de conflito propostos na política cultural de Giroux que servem também de fundamento para a compreensão do papel da formação e da prática social que buscamos desvelar nas escolas públicas de Ensino Médio na Amazônia paraense. A ênfase reside no compreender como o contexto que constitui o cotidiano de professores, gestores, coordenadores e discentes se reflete no ato educativo e forma a dinâmica do aluno e de sua prática social.

O pressuposto que norteia é que pela própria cultura tradicional que fundamenta o currículo prescrito pelas políticas educacionais postas em curso pelo Estado no Ensino Médio,

não respondem às necessidades formativas do espaço amazônico. O que prevalece ainda nas práticas escolares das escolas públicas nos municípios são os contextos determinados de uma visão industrial produtivista frágil, que nega, de certa forma, as experiências sociais dos alunos, sua cultura e o mundo do trabalho local, e a apreensão do conhecimento científico acontece de modo distante da realidade regional.

É nesse sentido que se pensa a dimensão do currículo como fundamento do entendimento formativo da prática social, inerente às vivências dos agentes, imerso em um contexto que possibilita se pensar de forma alternativa a apreensão dos saberes populares refletidos nos conhecimentos científicos a serem desenvolvidos no espaço escolar.

Essa perspectiva teórica nos leva, então, ao entendimento da prática pedagógica na formação, retomando o ponto de vista dos agentes envolvidos sobre os seus olhares na formação desenvolvida no seio das escolas. É certo que, pela dinâmica do trabalho, a referência prescrita no desenho curricular proposto traz como fundamento as perspectivas definidas pelo programa de Expansão do Ensino Médio concretizado nos anos 1990.

O pressuposto que norteava a base curricular nacional trazia como elemento fundante uma dimensão de formação que se pautava nas perspectivas das habilidades e competências próprias das exigências impostas pela economia de mercado e dos novos processos produtivos em curso no desenvolvimento industrial, como se referiu anteriormente Apple (1989) sobre o papel do currículo oficial na manutenção do poder e da hegemonia dos grupos dominantes.

Nesse contexto, mesmo que a referência fossem as transformações traduzidas no âmago do capital, era também no âmbito da sociedade, mais especificamente na Educação, o campo de conflito pela manutenção das conquistas e de ampliação dos direitos sociais. Essa perspectiva apontaria, na esfera da legislação, esse caráter híbrido em que, ao mesmo tempo, se estabeleceriam como referência epistemológica os processos cognitivos industriais, trazendo elementos importantes que apontavam tanto para superação da dualidade estrutural, quanto da ampliação do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica.

Esses pressupostos fazem-nos retomar o artigo 36 da LDBN, que versa em seu *caput* sobre o caminho de reintroduzir a identidade formativa da educação média. Em sua finalidade, destaco nos três aspectos que preestabelecem o perfil formativo do aluno. O Ensino Médio como etapa final da Educação Básica tem as seguintes finalidades: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o

prosseguimento de estudos; e 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.

Assim, a dinâmica estabelecida pela influência das habilidades e competência, das finalidades pressuposta na LDBN, acompanhada das definições curriculares de uma base comum nacional e de uma parte diversificada; seria, *grosso modo* o norte que estabeleceria os elementos fundantes das diretrizes curriculares nacionais e, por conseguinte, em voga no sistema educacional do Estado paraense. A política, então, estaria centrada no PEM sobre a gestão e organização da Secretaria de Educação, como demonstramos no capítulo imediatamente anterior.

Então, é com esse enfoque que estudamos o sentido da prática educacional desenvolvida pelos agentes envolvidos na de pesquisa. É certo que a forma como eles incorporarão nas suas atividades não significará simples reprodução dos elementos prescritos, mas se traduzirão no entendimento das resistências e compromisso dos agentes com o processo formativo (LIMA, 2001).

Cabe destacar que o entendimento de prática que propomos não está subscrito na ação pedagógica de uma relação ensino-aprendizagem, mas numa dimensão mais ampla (SACRISTÁN, 1998), capaz de, no nosso entendimento, podem ser detectada por meio da intencionalidade exposta por parte de pessoa envolvida no processo formativo. Desse modo, o caminho é identificar por dentro das vozes os sentidos que expressam a compreensão do que propõe a política educacional, e como isso reflete na vivência e na tensão dos procedimentos estabelecidos na formação.

Tal ação pode então ser compreendida quando se vai aos dados da pesquisa. A pergunta inicial para detectar o que fundamenta o sentido da ação pedagógica dos professores no desenrolar do conteúdo é a seguinte: o que é primordial no seu planejamento para definição de seu conteúdo de aula e/ou a proposta curricular de sua disciplina?

Na verdade, o que vai ficar na intencionalidade do processo formativo na concepção dos professores não diverge do que já vem sendo expresso pelo gestor, coordenadores e os próprios professores, quando compreendem a influência da política educacional na elaboração do PPP da escola. Aparecem os seguintes aspectos: em suas intencionalidades é a resistência, mediante a formação cidadã, motivada tanto pelas atitudes de indisciplina dos alunos, quanto,

principalmente, pela necessidade de dar a essa clientela que vem do meio popular uma atitude crítica como forma de levá-los com suporte numa visão contextualizada ao envolvimento com o conhecimento ministrado.

São compelidos, porém, pela exigência do desenho curricular estabelecido pelo Estado, pela pressão exercida dos pais, por determinados alunos e pela cultura da escola, a voltarem à preparação para o exame vestibular e/ou a continuidade dos estudos.

Assim, diz um professor, “então o que é que a gente faz?”. Segundo ele, “faz uma seleção desses conteúdos que são apresentados, prioriza aqueles que são relevantes, tanto para a questão da continuidade do estudo quanto para as melhorias em relação às dificuldades que este aluno apresenta; e, em alguns casos, retoma o que não está lá e que é necessário para sua formação pessoal.” (PROFESSOR B).

Ante da necessidade do contexto, dar ao aluno uma preparação cidadã torna-se a referência para a organização e planejamento de sua disciplina:

Então a gente acaba implementando mais, o quê? O ser cidadão, porque se ele tiver uma consciência de repente ele pode pensar e se transformar. E fazer com que a vida dele seja diferente. E se perguntar: o quê que eu quero? O que quê eu desejo para minha vida? Eu acho que isso é importantíssimo em qualquer ser humano. (PROFESSOR B).

Nessa perspectiva, outros professores destacam essa prioridade da elaboração dos seus conteúdos. A ênfase na formação cidadã extrapola o processo ensino-aprendizagem, é constitutiva da realidade em que está inserida a cidade e a escola e da vivência dos alunos nos últimos anos. Assim, ele reflete: “A questão cidadã! A gente tem trabalhado bastante, mesmo porque a escola, ela é parte da sociedade. A gente não pode dissociar o interior da escola do que a gente vive nas redondezas, ao redor da escola. E a transformação em Abaetetuba de um período para cá, tornou a realidade complicada.”(PROFESSOR D).

E complementa,

Então, diante do cenário que a gente vive de violência e tudo mais, todos: professor de português, de matemática, às vezes passa... Se tem duas, se tem hora e meia de aula, ele passa meia hora no mínimo trabalhando coisas dessa situação. Tentando convencer o aluno de que esse lado pode levar a problemas maiores para ele.

Também reafirma o professor seguinte, enfatizando o caráter crítico na organização das atividades da aula. Para ele o sentido da formação se justifica quando o aluno é capaz de

ler a realidade e situar-se em torno dela, por isso a formação cidadã se torna a referência. conforme diz:

É, quando eu estou montando minha aula, o meu objetivo sempre é fazer com que aquele conteúdo ele seja interpretado logicamente da melhor maneira possível por parte do aluno, mas que a partir daquele conhecimento ele possa interpretar o mundo ao redor, não é? Interpretar a realidade e, ser capaz de se situar entorno dela com uma formação cidadã. (PROFESSOR G).

O enfoque direcionado pelos professores para uma dinâmica pedagógica crítica está relacionado muito mais com a necessidade de resistência do que com o perfil que segundo eles o desenho curricular oficial propõe. Isto nos faz retomar os elementos contraditórios que se expressam no universo da escola, ou melhor, a tensão entre o proposto do conhecimento oficial, a realidade do contexto escolar com sua cultura e os coletivos populares. Isto faz retomar a citação de Arroyo, quando discute o conflito entre a prática oficial e a resistência de professor e/ou educador, impulsionado pelos discentes dos bairros de periferia e do campo presentes na escola pública.

Mas será necessário ir além para garantirmos o direito de conhecer nossa história: conhecer tantos gestos, falas afirmativas de nossa condição docente. Saber da história de reações a tantos silenciamentos impostos aos coletivos docentes e aos coletivos populares com que trabalham. Tantos nós quanto a eles e seus filhos e suas filhas educandos (as) temos todos direitos a conhecer nossas histórias. (ARROYO, 2011, p. 58).

A descontextualização ressurge quando se reforça a questão do que efetivamente determina o conteúdo escolar. A resposta é contundente: a proposta curricular do MEC ou da Secretaria Estadual de Educação com uma formação quase que voltada unicamente para a continuidade dos estudos, pois, segundo eles, a autonomia da escola na definição do programa e do conteúdo é quase inexistente pela determinação do livro didático, ou dos programas definidos pelas instituições de Ensino Superior. Assim expressa o professor:

Eu acho que quando o MEC já nos dá lá uma lista de livros para o Ensino Médio para gente escolher, ali já vem fechado o que pode e o que não pode; já deixa alguns pontos do que pode e o que não pode, sem que a escola tenha a liberdade para essa concessão no currículo.(PROFESSOR A).

Essa resposta recupera o que se identifica no desenrolar do reflexo da política educacional do Ensino Médio no universo da escola, a descontextualização pela dessignificação, pois o que pressupõe não é a realidade objetiva do contexto social em que está inserida a formação, mas a determinação externa organizada desde outros objetivos seja de ordem interna pressuposto pela concepção do professor seja pela exigência dos exames instituídos pelas instituições de nível superior. Assim continua o professor,

Mas acaba que dentro das escolas a formação é direcionada para questão da universidade. Sempre o parâmetro é a universidade. A gente constrói um currículo dentro da escola, mas, só cinquenta por cento dele é aplicado. Ele não é aplicado integralmente, por que você já tem algo que prende: a questão do livro didático ou a concepção do professor; nunca o contexto do aluno.(PROFESSOR A).

Esse conduto da reflexão encontra ressonância em outras falas. Há reconhecimento da descontextualização com a continuidade do atendimento, privilegiando a formação propedêutica, tendo em vista os exames vestibulares, mas há também a menção de outros objetivos, tendo em vista o contexto do aluno, em especial, o do turno da noite, porém, pela dinâmica do interior da escola, acontece uma formação voltada para a continuidade dos estudos. Nesse contexto, diz a professora, “houve algumas alterações. Por que realmente desde que eu entrei, nos anos anteriores, a gente sempre procurava seguir, pautada nos conteúdos dos vestibulares PRISE, PSS. Hoje, devagar se pensam outras realidades.” (PROFESSORA C).

Nesse mesmo sentido, segue outro professor, já reconhecendo a necessidade de adequar o conteúdo às dinâmicas do interesse do aluno. Traz consigo, entretanto, elementos que significam o que anteriormente se indicou do atendimento diferenciado. Traz nas entrelinhas o que Giroux aponta em sua dimensão de currículo, de compreender que no universo da escola pública há outra realidade, cultura diversa que, no enfoque de Arroyo, se traduz nos coletivos populares. Isto, no entanto, não significa na voz reconhecimento dessa cultura diversa, mas adequação pela necessidade de minimamente estabelecer relações de conhecimento. Assim, complementa o professor:

Então, a gente tenta analisar de acordo com a turma o que a gente vai trabalhar. Hoje não dá pra fugir um pouquinho disso. Então, trabalhar o Ensino Médio da manhã e da noite a gente consegue perceber realidades diferentes. Então, a gente acaba no Ensino Médio da manhã seguindo aquela grade oficial. (PROFESSOR D).

E acrescenta:

A gente decidiu no planejamento trabalhar em função, um pouquinho, voltado mais para uma possível continuidade, para um possível processo seletivo de universidade. E a noite a gente tenta fazer algumas adequações. Certo?... Porque sempre eu comentava com os alunos, principalmente da noite. Se você não quer continuar seus estudos. Se você não quer entrar numa universidade. Passe pela escola, mas não saia da escola sem saber no mínimo as quatro operações e sem saber porcentagem. Por que isso aí é a vida e não vai fugir disso. No momento que você for para sociedade, você vai precisar fazer um cálculo uma continha básica que seja.

Essa perspectiva descrita pelos professores trouxe a dinâmica interposta do processo de formação expressa nas escolas públicas, o que nos faz buscar novamente no fundamento do

chão da escola pública brasileira, os elementos discutidos por Giroux que abrem essa possibilidade, mas que se aprofundam na compreensão de Arroyo acerca de currículo quando põe como referência o sentido estabelecido na escola dos coletivos populares.

Assim, ele traz as práticas escolares como campo para disputas que pressupõem expressões das diversidades culturais e políticas. Portanto, como território marcado pela normatização, porém inserido numa dinâmica política e social que se estabelece no espaço escolar como expressão da existência de agentes compostos de suas tramas sociais.

O currículo, então, como campo a disputa, é no seu entendimento o núcleo, o *locus* estruturador da identidade escolar, o território marcado profundamente pela normatização, o mais politizado e ressignificado nos últimos tempos. Isto, segundo ele, se encontra refletido no conjunto de diretrizes e normas que estruturam a legislação educacional:

Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, ético-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículo sempre se pensa em suas diretrizes, grandes estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política de poder. (ARROYO, 2011, p.13).

Esse fundamento interpretativo nos situa perto da realidade educacional daqueles que habitam o município amazônico, cercado de vozes de agentes que precisam ser ressoadas; seres humanos da cidade e do campo: ribeirinhos, quilombolas, camponeses e trabalhadores do comércio, realidades que não necessariamente se projetam nas políticas educacionais globais desenvolvidas pelo Estado e/ou pelo currículo oficial, e que muitas vezes estão ausentes do processo educativo expresso nos projetos político-pedagógicos das escolas, mesmo em seu ambiente de origem.

Isto nos exige retomar a dimensão das ausências dos coletivos populares do conhecimento oficial, as políticas e suas definições curriculares negam espaço, mesmo aos que vivenciam a realidade do conhecimento nas escolas que frequentam. Na interpretação do autor, essa ausência não se dá de forma ingênua, mas está imersa em uma realidade política que se pontua pela segregação das diversidades postas na sociedade brasileira e, por que não dizer, na Amazônia, reforçando, assim, o lugar do currículo ou do conhecimento oficial como *locus* de poder e privilégio de uma classe, como conceitua Apple:

Seu objetivo é fornecer as condições educacionais que acreditam ser necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina quanto para nos retornar a um passado romantizado do lar da família e da escola “ideais”. (1994, p.183).

Seria então preciso buscar as causas que justificam as ausências desse universo do conhecimento, tendo em vista que o saber escolar assume um caráter efetivo de uma totalidade racional única, de verdade absoluta, que expressa na segregação dessa diversidade. Ainda segundo Arroyo,

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais. (2011, p.143).

É nessa perspectiva que se avança na busca do entendimento da formação que funda as práticas sociais dos educandos imersos nas injunções do conhecimento na Amazônia paraense. A ideia é de que ainda persiste no currículo escolar das escolas públicas uma real insensibilidade com a população que a frequenta, mesmo com a resistência e a autonomia de quem executa essa formação, conforme temos demonstrado, no permanente dilema da resignação do estabelecido e na resistência do discurso e da prática da formação para a cidadania. Na expressão do mesmo autor, discentes que ainda se sentem como que fora de seu ninho, rorquanto o ato pedagógico não reflete seu cotidiano de existência e necessidade de sobrevivência.

Para Arroyo, a não adequação dos currículos, das práticas didáticas, dos calendários e dos parâmetros avaliativos é proposital e, portanto, reflete sobremaneira nos índices apresentados nas escolas públicas. Isto é resultado, segundo ele, do descuido das elites e do Estado em relação as populações carentes que estão nas escolas públicas atuais. Nesse sentido, o autor destaca:

A não adaptação dos currículos, das didáticas, dos tempos e dos parâmetros de avaliação teria levado aos altos índices de reprovação, evasão e defasagem que aumentaram com a chegada dos pobres. Esses índices, que vão crescendo na medida em que o número de alunos pobres vai aumentando, seriam um indicador inequívoco dessa postura insensível, desse ignorar a especificidade dos coletivos populares que foram chegando e sendo reprovados, defasados, por tratar todos com os mesmos parâmetros de medida, ignorando suas diferenças. (IDEM, p.159).

É neste caminho que se buscará o sentido da formação que funda o projeto educativo das escolas no mundo da cultura, da produção e do conhecimento na Amazônia, retomando qual o sentido das políticas educacionais do Ensino Médio na formação e na prática social dos discentes no universo do Município a ser estudado.

Pautando a compreensão da necessidade de superação do caráter segregador traduzido nos currículos desenvolvidos pelas políticas educacionais oficiais e compreendendo a prática educativa como direito, elemento essencial que possibilita a prática cidadã, pressupõem os coletivos populares com sua história, pressionando a formação de outro currículo.

Segundo Arroyo, a chegada dos coletivos populares ao ambiente da escola pública implica uma produção cultural de outras histórias, de outras memórias que refletem dinâmicas de vidas e existências jamais reconhecidas pela sociedade.

Essa perspectiva teórica se reproduz ao manter-se a pergunta sobre o que determina os objetivos dos conteúdos ministrados. Embora os professores reforcem a descontextualização da política, trazem, também, o abalo nas certezas didáticas da escola, trazem outros elementos que determinam a formação na escola, que são a fragilidade de conteúdo dos alunos e o fator da média para a aprovação. Segundo eles, a fragilidade de conteúdo demonstrada pelo aluno, principalmente na leitura e na interpretação de texto, é um elemento determinante para o envolvimento do estudante na continuidade dos estudos e na conclusão do Ensino Médio.

Quando a gente pensa nesse objetivo, se crê que quando você chegar lá vai encontrar todo mundo nivelado. Todos sabem interpretar, sabem introduzir. Infelizmente a gente não encontra isso. A gente encontra alunos com uma defasagem muito grande em relação à questão da leitura, em relação à questão da interpretação. (PROFESSORA B).

E continua dando destaque fragilidade de quem adentra o Ensino Médio, reforçando a descontextualização da política com o universo do aluno e a ausência daquilo que é proposto em dialogar com as culturas diversas que se encontram no interior da escola.

Então, quando você define os conteúdos no início do planejamento são baseados nessa grade curricular que nós recebemos, porém a gente acaba dando um norte diferente. Mas o meu principal objetivo, apesar de que eu preciso trabalhar as regras gramaticais, eu priorizo principalmente a questão da leitura, da interpretação e da produção textual. Mas a preparação para o vestibular é que mais está presente no objetivo da escola. (IDEM).

Segundo ela, os alunos do Ensino Médio saem com muita fragilidade do Ensino Fundamental, o que exige, para além da formação com o simples repasse do conteúdo a ser ministrado, o cuidado com a evolução do aprendizado, inclusive para cidadania, o que reforça a complexidade da formação no ambiente público e a tensão vivida pelo docente. Há, segundo eles, desconhecimento de conteúdos básicos para esse nível de ensino. Por esse motivo, a formação buscada fica entre a perspectiva cidadã e a continuidade dos estudos que determinam suas compreensões no repasse do conteúdo ministrado em suas aulas.

A gente não implementa toda essa grade, por que ela é impossível. É trabalhar com algo que no final do ano você não vai conseguir. Então o que é que a gente faz? A gente faz uma seleção desses conteúdos que são apresentados, prioriza aqueles que são relevantes, tanto para a questão da continuidade do estudo quanto para as melhorias em relação às dificuldades que este aluno apresenta; e, em alguns casos, retoma o que não está lá e que é necessário. (PROFESSORA B).

Esse caráter da descontextualização da política com a dessignificação e a resistência, expressa na necessidade de conformação da formação ao universo dos alunos, é reforçado pelos professores, quando assumem que entre o proposto formativo da política e o contexto da realidade há um abismo de desconhecimento, tanto pelo fato de o conteúdo ser uma elaboração distante da sala de aula, quanto pela impossibilidade de, diante da fragilidade surgida no cotidiano, se exigir que sejam feitas adequações. Como, porém, é dinâmica a escola pública e exige uma ação de planejamento tendo em vista a realidade social, desenvolve-se uma formação voltada para o contexto, muito embora, em essência, pelos limites estruturais impostos, permaneça a continuidade dos estudos como sendo a referência.

Porque a gente acha, esse assunto aqui está mais interessante, está mais contextualizado com a realidade, com o dia a dia, com a vivência de vocês, e a gente tenta fazer isso o máximo. Mas quando a gente vai se deparar com aquilo que é cobrado das universidades para que ele ingresse aí a gente acaba ficando um pouco amarrado nesse sentido. (PROFESSOR G).

E acrescenta outra professora, reforçando o mesmo sentido da contradição entre a resignação e a resistência das entrelinhas do discurso, embora reconhecendo a fragilidade, o elemento essencial do planejamento são os exames vestibulares, não levando em conta em essência as debilidades do aluno e do processo de ensino, o que reforça a concepção teórica de Apple, Giroux e Arroyo na perspectiva do universo da escola pública do papel negativo do currículo oficial. Desse modo expressa a professora:

A gente pega o conteúdo que é pedido no PRISE e a gente olha lá, que é basicamente diferente do da Universidade Federal, tira ali algumas coisas que são comuns cair também em concursos públicos, com base nisso que a gente prepara os nossos objetivos gerais, para ser seguido por todos os professores. Eu tenho uma preocupação muito grande em relação a essas deficiências que os alunos do Ensino Médio trazem desde o Ensino Fundamental, e eu tenho muito forte isso comigo que também é meu dever contribuir de alguma forma. Mas o sistema não vê isso. (PROFESSORA E).

Quando se faz a questão seguinte para os professores, sobre seus olhares acerca da intencionalidade do aluno com a escola, continua, em suas falas, a contradição entre os objetivos da política educacional e a vivência efetiva na realidade escolar, traduzidos pelo sentido e interesse do aluno e a fragilidade de domínio de conteúdo por parte deles.

Não há consenso entre os professores acerca do objetivo final do Ensino Médio. O que mais se aproxima são a continuidade dos estudos e a preparação para o mercado de trabalho. Em suas falas, entretanto, o que mais os alunos querem é a certificação para entrada no comércio local. Desse modo, a formação que está sendo proposta não responde à realidade concreta das comunidades e dos discentes. O conflito se dá pelo desejo e o sistema formar para o concurso vestibular, mediado pela contradição na ação pedagógica dos professores de cumprir o conteúdo ou adaptá-lo à realidade do aluno e a resistência por parte deste em ter na escola a certificação para entrada no emprego – o que demonstra a permanente tensão do processo formativo, ou seja, da dinâmica entre o conhecimento oficial, as interfaces do processo educativo desenvolvido pelos docentes e a tensão dos interesses dos discentes oriundos dos coletivos populares.

Segundo a professora entrevistada, a cultura da escola sempre foi preparar para o exame vestibular inclusive com experiência na formação e preparação do convênio, entretanto, nos dias de hoje, o desalento é a imagem de alunos que estão ali em busca da certificação. Portanto, completa:

Nós tínhamos aquela perspectiva de que trabalhar no Ensino Médio o foco era realmente levar o aluno para entrar na universidade. Tanto é que nós tínhamos ainda uma divisão. Nós tínhamos a área que trabalhava realmente essa relação que era o convênio e tínhamos as outras turmas que não estavam direcionadas. (PROFESSORA B).

E acrescenta:

Hoje, quando a gente entra numa sala de Ensino Médio e pergunta quantos alunos desejam fazer vestibular, a gente fica decepcionado porque inúmeros não sabem nem o que querem e, quando querem, respondem que estão na escola em busca do certificado.

O professor seguinte diz que a continuidade, durante muito tempo, foi o enfoque da escola. Havia alunos com identidade com aquilo que se propunha, isso em todos os turnos, no entanto, nos dias atuais, a relação é outra: faltam clareza e identidade do aluno com o saber da escola e a maioria está em busca da certificação. Assim, ele expressa:

Quando se falava em continuidade de estudos de manhã e à noite dava para trabalhar da mesma forma. De um período para cá. Vamos dizer, de dois a seis anos para cá, as diferenças são bastante. Então hoje a gente vive, assim como os alunos vivem um pouco esse dilema o que é que eu estou fazendo aqui? O que é que eu busco na escola? Em geral são frágeis no conteúdo e buscam a certificação para o emprego. (PROFESSOR D).

E complementa, no mesmo sentido, o professor seguinte:

Como é que esse aluno do Ensino Médio, que tipo de conhecimento que ele tem hoje? Uma reclamação geral, que a gente vê muito na sala dos professores, é que os alunos do terceiro, os alunos do segundo, os alunos do primeiro têm deficiência de leitura, têm deficiência de escrita, têm deficiência de interpretação. Por quê? Porque ele foi mal trabalhado no fundamental. E muitas vezes essa deficiência que ele leva nessas áreas para o Ensino Médio faz com que ele vá perdendo o gosto pelas coisas. Faz com que ele não se sinta capaz de progredir nos estudos. Assim o caminho é o certificação para encontrar o emprego.(PROFESSOR E).

Nesse sentido, a continuidade dos estudos e a formação voltada para o concurso vestibular já não se constitui o principal objetivo dos alunos. A imagem é que eles não encontram sentido no conhecimento que recebem, em geral não sabem o que querem fazer após o término do Ensino Médio. O motivo que os leva a esse nível de ensino é o diploma, para uns poucos a continuidade dos estudos, para a maioria o emprego imediato como exigência necessária para se inserir no mercado de trabalho local.

Assim, o que se pode concluir sobre o que pensam os professores dos reflexos da política na formação que é ministrada na escola e desta na formação dos discentes coincide com as perspectivas do gestor e dos coordenadores ouvidos na pesquisa. Caminha o conflito permanente da resignação com as imposições estruturais do sistema e sua organização, passando, assim, pela descontextualização e dessignificação da política com a imposição da formação para a continuidade dos estudos. Por outro lado, essa tensão è expressa na resistência colocada na infidelidade mediada no interesse dos objetivos de suas aulas, pois, além do conteúdo exigido, há nas entrelinhas dos discursos a mediação efetiva de sua ação formativa com a necessidade de adequação destes com as fragilidades de conteúdo apresentadas pelos alunos e a perspectiva de que seus conteúdos contemplem a formação para a cidadania. E, por fim, o conflito tanto dos objetivos da política e os interesses dos alunos, quanto dos objetivos estabelecidos pelos professores e os desafios dos desejos dos discentes, para maioria destes é a busca da certificação ou formação para o mundo do trabalho, traduzindo-se, assim, no conflito permanente do processo formativo na escola. Mais do que isso, de compreender que, além do desinteresse do aluno, há o sentido social que o mobiliza para o encontro com a formação, e isso ligado a cultura de vida dos coletivos populares, como anota Miguel Arroyo.

Essa perspectiva da tensão formativa na escola pública permanece quando se vai ao universo das respostas dos alunos sobre qual é o significado do Ensino Médio para sua formação, aproxima-se efetivamente do pensamento esboçado pelo gestor, coordenadores e professores acerca da descontextualização e/ou dessignificação da política educacional do

Ensino Médio, ou melhor, entre aquilo que está proposto e o sentido que ela assume na concepção de formação dos discentes, contudo, há também o reconhecimento da escola como esse *locus* específico e privilegiado da formação para vida.

São uníssonos em afirmar que o Ensino Médio é um tempo obrigatório de estudo, de passagem para quem quer buscar outros níveis de conhecimento; passagem na formação, certificação para quem procura emprego ou outra atividade na vida. São afirmações que reforçam a distância entre aquilo que a política educacional propõe e o sentido e o interesse dos alunos, citados nas falas anteriores.

O ensino médio é uma preparação para gente começar pensar no nosso futuro. Se for cursar Universidade, um emprego que a gente vai ter que ter. Para mim já é uma reta final para você pensar na sua vida, Um tempo de passagem, uma preparação que a pessoa fica para o seu futuro, assim o ensino médio para mim é isso ai, uma preparação para o que se quer fazer de verdade na vida, um tempo de passagem. (ALUNO A - T).

Esse sentido é reforçado, nas falas seguintes, como de tempo de passagem, preparação para o emprego e amadurecimento de vida. Recompõe as perspectivas teóricas de Giroux e Arroyo do universo do aluno da escola pública o caráter do emprego e da formação com qualidade, como componente do significado da formação para o aluno do meio popular. É com esse pensamento que expressam as falas seguintes dos discentes.

É uma das etapas mais importantes em minha opinião, por que é durante o Ensino Médio que acontece essa preparação para o emprego, para vida em sociedade é o ponto que agente se acha para se viver uma vida em família, uma vida em sociedade. Tanto em relação ao emprego, Quanto em relação ao estudo; eu acho que esse é o ponto crucial. Um tempo de amadurecimento.(ALUNA B -T).

E complementa o aluno seguinte:

Acho que antigamente a ideia que se tinha do Ensino Médio era de etapa final da educação; atualmente essa ideia tem sido mudada; não consideraria mais o ensino médio como etapa final, mas etapa intermediária. O ensino médio, sua conclusão inicia apenas mais uma etapa da vida na formação.(ALUNO C - M).

Assim, o Ensino Médio constitui etapa obrigatória da formação, pela obrigatoriedade das requisições dos demais níveis de ensino e da premente exigência para o emprego. Há o reconhecimento da formação no Ensino Médio como etapa de conhecimento mais aprofundado do Ensino Fundamental, momento de amadurecimento pessoal e de escolhas para a vida.

Os alunos retomam a compreensão de tempo de passagem e amadurecimento indispensável para tomada de decisão e de escolhas dos novos rumos, tanto pessoais como

profissionais, ou seja, de pensar o futuro e de buscar as qualificações necessárias. Torna-se, portanto, uma referência tanto para os que buscam a continuidade dos estudos em direção à universidade, como aos que tencioam uma formação para o trabalho em nível técnico.

Então o Ensino Médio é uma etapa para que possamos concluir; é o nosso futuro, no ensino médio aprendemos muitas coisas, coisas mais avançadas então é uma etapa, o início para que possamos conseguir entrar em uma universidade nos prepara para agente fazer o vestibular e não só isso, para o trabalho, para o emprego. (ALUNO C – T).

É o nosso futuro, porque uns vão decidir se vão fazer faculdade, uns vão querer um curso técnico, outros vão querer trabalhar em outras coisas em outras funções; além do que o terceiro ano do médio vem ajudando bastante para agente possa conseguir o que almejamos. Ele é mais aprofundado. (ALUNA B – M)

E conclui a aluna seguinte, destacando esse tempo de passagem e obrigatoriedade para os níveis seguintes na formação e na vida:

[..] o terceiro ano hoje para muitos não vale muita coisa. Mas o terceiro ano, o Ensino Médio é fundamental. Cada etapa da nossa vida é importante, desde lá do primeiro até ultima fase de estudo, até quando tiver fazendo a faculdade, tudo é fundamental. Só que para quem se dedica, não só a uma faculdade, mas também para fazer um curso técnico ou se empregar, o ensino médio é essencial.(ALUNO A – N)

Esse sentido exposto nas falas anteriores recupera o caráter teórico desenvolvido por Giroux e, mais especificamente, trabalhado por Arroyo, quando reflete sobre o conflito ou a tensão permanente do conhecimento na escola pública. Para ele, na entrada dos coletivos, não só põe em questão o papel do conhecimento oficial, da cultura escolar, mas, e principalmente trazem consigo novas histórias e identidades, pondo novos enfoques nas práticas formativas e, de certo modo, reabrem caminho para se discutir o papel do Ensino Médio na sociedade. Ainda conforme o autor, “Vivemos um impasse na sociedade que chega à docência, às escolas e aos currículos” (2011, p. 124).

Por outro lado, surge nas vozes a tensão com a negação da qualidade do conteúdo recebido. O aspecto que é destacado é do caráter da fragilidade do conteúdo repassado no processo de formação. Embora em suas vozes haja o reconhecimento da importância do Ensino Médio, porém enfatizam que o desenvolvimento do conhecimento não está adequado à necessidade de aprofundamento. Por ser este período intermediário, há a premente busca por melhor qualificação que não é encontrada somente na escola. Em suas expressões, para quem busca um emprego mais qualificado e a formação para a continuidade dos estudos, o conteúdo repassado não corresponde. O ensino, para a aluna entrevistada, ainda é frágil:

Particularmente, eu não posso falar assim: “Ah! Eu estou preparada para fazer uma faculdade, preparada para fazer uma prova do Enem e outras coisas”. Aqui na escola não estou preparada. Fazendo a comparação do conteúdo ensinado com a de outras escolas, o que nós temos aqui não prepara para continuidade dos estudos, não aprofunda para se fazer uma prova assim, entendeu. (ALUNA C – T).

A aluna seguinte dá ênfase à fragilidade do conteúdo e fala da necessidade de reforço.

Acho que uma pessoa que estuda só na escola pública, com notas, não está preparada para entrar ou fazer o nível superior. É por isso que hoje se tem cursinho para reforçar a preparação. Porque o Ensino Médio ajuda muito para gente saber, mas em minha opinião somente ele na sociedade não te dá qualificação necessária para cursar o nível superior. Pessoas que estão fazendo cursinho hoje são porque elas compreendem que só o Ensino Médio não dá essa formação. (ALUNA A – M).

Esses aspectos não diferem nos alunos do turno da noite. Em geral, os problemas são aprofundados. Em suas falas, há o reconhecimento da importância do Ensino Médio, porém acentuam que, para quem busca melhores condições de vida, o emprego e sonha com o nível superior, a formação é insuficiente. O universo noturno de alunos trabalhadores que vivem do comércio, empregadas domésticas e mães que veem na escola a possibilidade de entrada no mundo do trabalho e na continuidade dos estudos, entretanto afirmam a fragilidade do conteúdo recebido. Além disso, o problema de infraestrutura, o horário de trabalho dos alunos e não adequação dos conteúdos conforme os horários levam à fragilidade na formação. Na fala da aluna, esses são os grandes dificultadores da formação recebida:

Eu estava falando da infraestrutura da escola, que a gente está aqui se deparando com esse problema de todo o dia procurar um lugar para gente ter aula, têm professores que não dão aula, a gente está se deparando com esse problema agora que ontem agente fez uma prova e ninguém praticamente estava preparado, o professor falou para nós, semana passada, pegarmos uma apostila e estudar, aí agente foi, alguns pegaram as apostilas e outros não. (ALUNA A – N).

Essa fala recupera o sentido expresso pelo gestor, coordenadores e professores quando definem que entre os principais entraves que refletem negativamente para o não êxito da política educacional é a organização e a gestão do sistema. O Governo como elaborador e executor da política não favorece a superação dos percalços internos de estruturas e funcionamento nas escolas. Isto retoma a perspectiva de Apple(1989), quando destaca não ser a ação do Estado ingênua, pois ela faz parte do papel, do poder e do lugar que o conhecimento oficial tem a ser ministrado a grupos e/ou a setores sociais menos privilegiados na sociedade.

E continua, reforçando a ideia anterior dos alunos dos outros turnos, de que, na escola pública quem sonha com outras possibilidades na vida tem que ir à busca de outras formações em lugares diversos. Para continuidade dos estudos, é preciso aprofundamento em cursinhos preparatórios, pois o conteúdo recebido não é o suficiente.

Eu vou fazer sim, mas só ano que vem porque eu vou fazer um cursinho quando eu sair daqui, já no outro ano eu tenho que fazer um cursinho para poder fazer, para eu poder-me sentir preparada para fazer o Enem, porque a gente sai... A gente entra sete, às vezes sete e quinze, quase no segundo horário que o professor já entrou na sala, mas as vezes que ele começa a dar aula pra esperar os outros alunos que ainda vão chegar, ainda estão trabalhando, tem... raridade quando a gente sai onze horas. (ALUNA A – N).

As alunas seguintes destacam a inadequação dos conteúdos com os horários de trabalho, fragilizando ainda mais o processo formativo.

Eu acho que o Ensino Médio, para nós pelo menos, está faltando muito. Está certo que os alunos trabalham, outros não vêm porque chegam tarde do trabalho, aí quando chegam à escola não tem aula. Então, vão desanimando, até eu mesma já me desanimei um por conta disso... eu chegar aqui na escola não ter aula e, alternativa é eu ir para casa. (ALUNA B – N).

E completa outra aluna:

Pelo fato da gente estudar à noite os conteúdos são menores, eles resumem os assuntos para ficar mais fácil para alunos. Então a gente acaba perdendo muita coisa que o pessoal da manhã e o pessoal da tarde aprendem assuntos novos. Tem assunto que a gente nunca viu que eles já viram para o simulado, mas nós não; então não estávamos preparados para resolução do nosso simulado nem para fazer o exame do vestibular. (ALUNA C – N).

Esse sentido demonstra a fragilidade na formação e a não compreensão do Estado e/ou da escola com o ambiente que envolve a população atendida, reforçando a concepção teórica de Arroyo, do distanciamento entre aquilo que se pensa no currículo escolar e o concreto da realidade social dos discentes. Em outras palavras, a dificuldade de formação dos coletivos populares.

Além desse contexto, outro aspecto que aparece em evidência e traz consigo a tensão da resignação e a resistência na formação surgida anteriormente, é o papel dos professores para a formação cidadã, principalmente quando há essa aproximação de convívio professor-aluno. Em destaque, o incentivo para alçar voos maiores e colocar-se no mundo com dignidade. Como diz a discente:

Acho também que a maioria dos professores tem essa preocupação de nos preparar, mas é difícil falar, mas têm uns que não têm, a gente sente em alguns a falta de interesse de ensinar, de ajudar tem uns que falam assim, se vocês quiserem tirar dúvidas pode me perguntar. (ALUNA B – T).

Nas entrelinhas das falas, contudo, também surge o aspecto negativo dessa relação. Há certo distanciamento com alguns professores e falta de compromisso destes com a formação. A referência principal levantada pelos alunos é a fragilidade de conteúdo, motivada,

principalmente, pelo não compromisso dos professores com a formação dos alunos. É o que acrescenta a aluna:

Tem uns que só chegam à sala e nem dão aula, então muita das vezes isso desanima, muitos alunos às vezes nem vêm pra escola acho que por conta disso; eu também me sinto desanimada muitas vezes e eu falo: “ah, vai ter aula de tal professor não vou para escola por que sei que ele só vai lá olhar quem está na sala e vai embora. (ALUNA B – T).

Neste mesmo enfoque reforça outra aluna: “porque temos professores, mas não vem dar aula para gente entre outras matérias os professores só vão lá, só marca a página do livro e coloca lá como se nós tivéssemos já nascido sabendo.” (ALUNA C -T).

Segundo eles, há professores comprometidos que se esforçam no repasse do conteúdo, porém há um grande número que demonstra até conhecer, mas não se importa se os alunos estão aprendendo ou não. Há outros que efetivamente não dão aula ou nem explicam, passam apenas trabalho ou somente chegam às vésperas das avaliações e dão o conteúdo sem o mínimo de explicação. Assim, completa a discente:

O professor de geografia era muito legal, só que os alunos não prestavam atenção na aula dele e um dia perguntei pra ele: professor por que você não faz alguma coisa? Por que o senhor não os tira da sala? Por que tem alunos que quer prestar atenção e eles não nos permitem prestar atenção na sua aula e ele falou assim pra mim: Eu, eu já me formei, eu estou aqui como professor, no final do ano eu vou e tiro o meu dinheiro e vou receber no sentido de que, no final do ano independentemente se eu der aula ou não, no final do ano eu vou receber e vocês aqui não, vocês aqui estão para aprender, eu venho e faço a minha parte é de ensinar, agora vocês tem que fazer a parte de vocês que é de aprender e prestar atenção. (ALUNA C –T).

Segundo os alunos há aulas que não motivam a ida para a escola. Em algumas falas, os estudantes revelam que, se não fosse uma obrigação, melhor seria apenas ir ao cursinho onde há maior exigência para o aprendizado, o que reforça a fragilidade na formação recebida. Nesse aspecto, mesmo que a ênfase seja no perfil proposto pela política educacional na continuidade dos estudos, todos os discentes afirmam a fragilidade da escola pública na preparação para entrada na universidade. Em geral, é necessário fazer cursinho ou buscar por conta própria a ampliação e preparação pessoal para conseguir progressão nos estudos.

Ainda no tocante do entendimento do aluno, retoma-se a tensão e/ou conflito sobre a formação recebida na escola pública, aspecto que reforça a distância enfocada pelos outros agentes da pesquisa, entre o que se propõe no processo formativo enfatizado pela política educacional do ensino Médio e o sentido e o interesse do aluno. Na linguagem dos discentes, quando se pergunta: “O que pensam seus amigos do Ensino Médio?”, eles reafirmam a

mesma concepção, do Ensino Médio como esse tempo de passagem e o caminho que possibilita o acesso para a empregabilidade; entretanto, para eles, há a distância entre os objetivos da política e a formação para certificação. Em suas falas, para o maior número dos colegas não é a universidade seu principal objetivo, mas o término do terceiro ano. Isto favorece, segundo eles, o emprego imediato. Nessa perspectiva, afirma o aluno entrevistado:

Em conversa sobre o final do ano depois do término do Ensino Médio muitos dos nossos colegas procuram fazer uma faculdade ou fazer outro estudo, mas a maioria no caso quer terminar o terceiro ano para poder sair da escola; não pensam fazer faculdade, outros não querem fazer, querem fazer curso técnico e se empregar. (ALUNO A – T).

E afirma o aluno seguinte:

Estão meio divididos, alguns querem continuar o estudo, mas um grande número de pessoas quer só terminar. Cursar aqui na escola e terminar os estudos como se já tivesse concluído tudo o que se deve aprender, do que ficar estudando e sempre tentar evoluir. Assim, eles denominam, só terminar estudar e pronto sei lá começar trabalhar. (ALUNO D – T).

Essa constatação se dá na tensão vivida da formação no universo da escola pública, que gestor, coordenadores e professores anteriormente destacaram: a ausência de envolvimento dos próprios alunos com a formação proposta pela política, cuja ênfase está voltada para a continuidade dos estudos. Na expressão dos alunos, os colegas não estão no Ensino Médio somente para a progressão no ensino, mas estão também, em busca da certificação para o emprego.

Conheço pessoas que estudam somente para pegar no final do ano o certificado, entendeu? Para ter em papel que concluiu o Ensino Médio. Alguns eu entendo que são pais de família, mãe de família que trabalham o dia inteiro e de noite chegam em algumas escolas assim, em que os professores são condescendentes, então só vão lá mesmo para pegar... Para ter o certificado no final do ano, sem interesse algum de aprender. (ALUNO C – T)

Esta realidade se torna contundente entre os alunos do turno noturno. O objetivo é buscar a escola para responder à necessidade imediata de entrar no mercado de trabalho local.

Eu estou aqui na escola para tentar mais tarde conseguir fazer um curso talvez, começar a trabalhar mesmo e é isso; eu estou aqui há dezoito anos nessa cidade e na escola também. Eu acho assim, eu pelo menos só estou fazendo o Ensino Médio porque a gente tem que concluir mesmo, a gente começou desde a primeira série e tem que concluir, é a última etapa da escola. (ALUNO B- N).

E acrescenta a aluna seguinte: “Eu precisava estudar, eu precisava arrumar um trabalho, um emprego, fazer uma faculdade para também poder ajudar meu filho. As

dificuldades são muitas, mas é preciso para melhorar a vida e ser aceita no emprego.” (ALUNA C – N).

Essa realidade enfocada pelos alunos e refletida anteriormente pelos demais membros participantes da pesquisa reconstitui o conflito entre a dinâmica da política posta em prática pelo Governo do Estado paraense e a formação no Município estudado. O que está em pauta é a necessidade de superação da dualidade sistêmica da expansão que não conseguiu responder aos anseios de formação do conjunto populacional a ser atendido. No discurso está a imperiosa urgência de integração entre o processo formativo e o mundo do trabalho. Esta é a tônica das vozes que ressoam sobre a realidade educacional da escola pública do Município, elemento que reforça a interpretação de Marise Ramos, quando estuda o perfil da política educacional voltada à Educação Básica e a Formação Profissional, a partir dos anos 1990 do século anterior. As reformas tinham como principal objetivo as demandas levantadas pelo mercado, em detrimento de uma formação integral que respondesse às necessidades humanas, o que aprofundou o fosso entre a formação geral e o mundo do trabalho, o que, na linguagem dos gestores do sistema, influenciaria peremptoriamente na política educacional dos governos paraenses. Ainda, segundo Ramos, “A posição descolada da educação profissional e tecnológica em relação ao sistema educacional, assim como as políticas de formação para o trabalho, passou a ser orientada para os programas da capacitação de massa” (2012, p,35), o que refletiu efetivamente nas consequências formativas da escola pública no Brasil, separando formação geral da preparação para o trabalho. O mesmo refletiu na perspectiva da formação do Ensino Médio regular e/ou profissional do Estado paraense e, por conseguinte, no Município e na escola pesquisada, permanecendo o sentido da dualidade sistêmica e não respondendo o anseio de um número considerável de alunos.

Esse fato leva os discentes a reconhecerem que um dos motivos para o não envolvimento dos professores está ligado ao desinteresse do aluno, pois um grande número dos que frequentam a escola quer somente receber o diploma, não se importando com o aprofundamento do conhecimento propedêutico ministrado. E isso implica a desmotivação do próprio professor no repasse do conhecimento, isso reforça o olhar do conflito anterior no processo formativo enfocado por gestor, coordenadores e professores: na distância entre aquilo que as políticas propõem na formação mediada na escola e o sentido e interesse que motivam os alunos a fazerem o Ensino Médio.

Isso demonstra o que se vem afirmando em todo o trabalho e que se coaduna com as teorias que embasam tal reflexão, portanto, da distância do conhecimento oficial dos anseios dos que adentram a escola provenientes do meio popular, o que exige das instituições públicas outra dimensão de currículo, com uma formação crítica capaz de dar a essas pessoas possibilidades de conhecimento e reconhecimento destes como sujeito de direito.

De tal modo, se percebe é que para os alunos entrevistados o Ensino Médio traz a contradição inerente ao seu papel definido na política educacional. É tempo de passagem, local legítimo da formação. Por outro lado, pelos percalços estruturais, sua formação torna frágil e pouco reflete na preparação, principalmente, para a continuidade dos estudos e ao mundo do trabalho, pois quem aspira tem que buscar complemento de formação em outros lugares, em especial em cursinhos preparatórios. Segundo os discentes, a maioria não havia se inscrito no concurso vestibular porque não se sentia preparada. Os que o fizeram estavam desde o início do ano fazendo formação paralela nos cursos preparatórios. Somado a isso, vêm, ainda à falta de estrutura da escola, a carga horária excessiva dos professores e o descompromisso do Governo e/ou do Estado em relação à escola pública, o que leva à desmotivação e à evasão dos alunos; fato demonstrativo do reflexo negativo da política educacional na formação desenvolvida no universo escolar.

A continuidade desse discurso permanece quando se reflete com os alunos sobre a preparação para o trabalho, o conflito entre a resignação e a crítica no conteúdo das falas. Novamente, há a dessignificação do reflexo das proposições educacionais do sistema com as necessidades das populações atendidas. A negação da integração como elemento essencial da expansão, como se refletiu no capítulo anterior, trouxe a permanente distância entre os objetivos da política, a formação na escola e o real sentido e interesse do aluno.

Destaca-se que a formação recebida na escola não dá uma preparação assim tão qualificada, capaz de dar acesso às grandes ocupações industriais. Isto só é possível se eles, além do Ensino Médio, buscarem cursos que deem uma formação específica, tanto para o comércio local quanto para empregos na indústria. Na linguagem dos alunos, não há estrutura na escola que favoreça tal finalidade. Mesmo uma formação básica de informática é pouco pensada, ainda que a escola possua um laboratório. Isto reforça o sentido da dualidade sistêmica na expansão do Ensino Médio para as cidades do Estado paraense. Como afirma a aluna,

Então esse conhecimento que falta é que procuro em cursinho, e em escola profissionalizantes. E eu acho que o ensino médio, terceiro ano que eu estou cursando, há muita carência dessa preparação para o mercado de trabalho. A informática que é importante não se vê na escola mesmo que exista o laboratório. (ALUNA B – T).

Por dentro dessa reflexão, complementam os discentes seguintes, chamando a atenção para a carência na formação para o mundo do trabalho em especial, para empresas de maior porte, principalmente de quem está concluindo o Ensino Médio:

Assim, se você trabalhar numa loja, você tem que fazer um curso de operador de caixa, por exemplo, então é algo fora da escola, do Ensino Médio. Então foco sim essa carência, eu saindo daqui da escola no meu último ano, eu não vou a lugar nenhum ou empresa de grande porte, citando, por exemplo, Alunorte, só com o meu certificado do ensino médio conseguir um bom emprego não, então tenho que fazer um curso técnico ou fazer faculdade para poder conseguir um emprego bom. (ALUNA C – T).

Complementa o aluno seguinte: “Hoje em dia sair da escola tu não vás conseguir praticamente trabalho em lugar nenhum, por que eles querem pessoas preparadas para trabalhar que tenha formação em determinadas áreas, principalmente na área da informática.” (ALUNO D – T).

Essa reflexão demonstra como não houve, nos anos que enfocamos no estudo, na perspectiva da expansão do Ensino Médio para os municípios, a proposição do Ensino Médio Integrado, como forma de amenizar a dualidade sistêmica na política de Educação do Estado dos anos anteriores. Confirmando o que se refletiu, as proposições sistêmicas ficaram muito mais na intencionalidade do que efetivamente chegam ao universo escolar. Os aspectos enfocados na proposta curricular permaneceram no Ensino Médio Regular, na ênfase da formação para continuidade dos estudos em detrimento das demais dimensões formativas, estabelecendo, portanto, o papel ideológico e de classe ocupado pelo conhecimento oficial como define Apple (2006), determinando para diversos setores sociais o lugar de ocupação no processo de produção.

Assim, na percepção dos estudantes, na formação do Ensino Médio voltada à dimensão do mundo do trabalho, é garantido um aprendizado básico de Português e Matemática, o que é insuficiente para se afiançar preparação para o trabalho. Isto responde, nessa perspectiva, mais às atividades de menor qualificação ou ao trabalho de cunho informal ou de atividades corriqueiras com formação básica. Neste sentido, expressam:

Mas para trabalhar sem fazer faculdade, para aí fora vender o açaí, trabalhar na agricultura do pai, trabalhar na empresa do pai, é difícil se tu não tens conhecimento de matemática, não tens conhecimento de português, se tu não sabe escrever direito,

não sabe fazer a pontuação certa. Nesse ponto a escola prepara, ao básico. (ALUNO A – T).

Está expresso é que, em geral, o Ensino Médio não traz consigo uma tradição de formação para o mundo do trabalho. Os discentes compreendem é que, apesar da carência e das dificuldades, é a formação voltada para a continuidade dos estudos e do aprofundamento do Ensino Fundamental a se destacar. Em opinião, diz a aluna: “a escola em si, não ensina isso como eles falaram nós devemos buscar por nós mesmo, no entanto, é a: (1), continuidade dos estudos por que por mais que tenha todos esses problemas, todos esses aspectos negativos ela nos influencia a buscar mais os conhecimentos gerais.” (ALUNA B – T).

Apesar do reconhecimento da fragilidade na preparação para o trabalho, entretanto, surge nas vozes a contradição que aponta o caráter importante do processo formativo como elemento cidadão que envolve a formação, inclusive com uma preparação básica que influencia no entendimento dos conhecimentos seja para o mundo do trabalho, como para prática cotidiana de existência e convívio social.

Assim, na linguagem dos discentes recupera-se de certo modo o sentido identitário da formação do Ensino Médio. Segundo eles, existem elementos que favorecem uma preparação básica com os conhecimentos essenciais de Português e Matemática que auxiliam no mundo do trabalho e do emprego, além de um entendimento de algumas matérias como Química e Física, são importantes para a compreensão de fórmulas e operações nas formações técnicas, o mesmo acontecendo na preparação dos concursos públicos.

O Ensino Médio ajuda sim na preparação para o mercado de trabalho, ela colocou sobre o curso que ela fez, eu fiz o curso de operador de máquina a onde coisa que eu estudei no curso de operador de máquinas que eu nunca imaginava que eu ia ver lá, como a gente estudou. A gente estudou a física, estudou a matemática, estudou parte de geografia num curso de operador de máquinas. (ALUNO E – M).

E complementa o discente:

A escola oferece mais o básico para gente começar a exercer uma função no trabalho. Então, eu acho que ela oferece o básico que no caso é a educação, educação na hora de começar um bom emprego, a gente vai precisar disso, ter sabedoria para gente saber o que está fazendo, eu acho que a escola ajuda quanto à sabedoria, dá certos conhecimentos para gente lidar até mesmo com a sociedade. (ALUNO B – N).

Esses elementos da tensão e/ou da contradição no processo formativo da escola continuam quando ainda se discute sobre o mundo do trabalho, mas, e principalmente, quanto se aventa o sentido para uma dimensão cidadã. Assim, outro fator expresso pelos alunos é de

ordem de atitude na relação profissional e a constituição de habilidades para a vida. A primeira é de preparação recebida indiretamente no estabelecimento de relações com as outras pessoas de saber se expressar e conversar; outro é o exercício permanente de apresentação de seminários, efetivados em sala de aula, que favorecem o uso da fala e o modo de apresentar e se relacionar no emprego e nos cursos técnicos de formação profissional. Assim, são uníssonos na afirmação da importância do Ensino Médio na mediação e preparação para o trabalho, principalmente, no estabelecimento de relações.

Então eu digo que o Ensino Médio para o mercado de trabalho de hoje ajuda. Ajuda na aprendizagem como a gente tem seminários, teve coisas que eu tive que explicar por que quebrou tal coisa, por que tal peça não estava funcionando, então eu já não tive mais aquela vergonha. O Ensino Médio prepara para o mercado de trabalho principalmente para aquela pessoa que vai falar com o público, tendo professores assim como a gente tem que gosta muito de fazer seminários, ajuda também. (ALUNO D – M).

E complementa a aluna seguinte, entre a fragilidade e a preparação de habilidades para o mundo do trabalho:

Depende. Porque assim, eu trabalho numa loja, eu uso muito a matemática porque eu mexo muito com dinheiro, então algumas coisas ajudam sim, mas em outras coisas não quando atividade é específica. Serve quando eu quero ter uma conversa com uma pessoa, eu tenho que falar sobre assunto que tenha aqui na escola. Tudo o que eu aprendo aqui na escola eu uso de alguma forma, mesmo que eu nem saiba, mas eu estou usando de alguma forma na minha vida, no nosso trabalho. Desde que não seja específico. (ALUNA A – N).

Sobre o perfil da política educacional, quando se pergunta sobre a formação cidadã não há consenso entre os alunos. Para alguns, não se constitui uma preocupação efetiva na formação do aluno, para outros, faz parte, mas o conteúdo efetivo é de complemento entre a ação da escola e a participação da família na formação cidadã do aluno, o que, não entra em conflito com as falas dos demais agentes da pesquisa. Diz a aluna:

Nós temos essa consciência que a escola é uma primeira etapa da nossa educação, da nossa formação entendeu, saindo daqui logicamente ou alguns irão seguir a área de cursos técnicos outros fazendo faculdade. Então assim, a escola nos prepara, ela dá certa consciência pra gente é da primeira etapa, daqui em diante vai do que nós queremos seguir. (ALUNA C- T).

Tal ideia é complementada com o discente seguinte, pois há segundo ele uma formação voltada para cidadania mesmo que não faça parte do conteúdo específico da escola. A formação, mesmo que exista, é frágil:

Já penso que a escola dá sim esse determinado conhecimento sobre a vida só, particularmente diferente do trabalho, por que a vida hoje em dia não necessita de

conhecimento muito aprofundado sobre determinadas coisas e sim um conhecimento quase básico. Nesse sentido básico forma sim. (ALUNO D – T).

E acrescenta aluna seguinte, destacando o papel da família na formação cidadã: “No convívio social o que mais me ajuda não é o Ensino Médio e sim a minha família, o ensino que eu levo como eu já falei, é a minha família que me ensina muito a ser uma pessoa de bem.” (ALUNA A – M).

O que parece aproximar-se nas declarações dos alunos é a intencionalidade destacada pelos professores no conteúdo de sua disciplina, a afirmação de que na perspectiva da maioria, é o sentido cidadão para a formação. Na pergunta sobre o desenvolvimento desse perfil no conteúdo, o sentimento é que também é de fragilidade, porém é parte na intencionalidade dos docentes. Segundo os alunos, há temas importantes da atualidade não enfocados ou discutidos, deixando em geral muitas lacunas no conhecimento, mas destaca a resistência, quando cita essa ação na perspectiva dos professores. Assim destaca o aluno:

Fico assim na mediana. Eu acho que tem muitas coisas que a gente ainda precisa aprender, certos assuntos que com o aprendizado a gente vai evoluir, vamos ter conhecimento mais aprofundado; porque tem uns certos assuntos que ainda falta agente estudar, pelo menos eu, tem certos assuntos que eu ainda não sei muito bem o que significa. Não está muito na atualidade o conteúdo que se recebe, mas há professores que enfocam sim esses assuntos. (ALUNO B – N).

E continua essa perspectiva da preocupação de vários professores com a preparação para vida e o encaminhamento para que os alunos melhor se situem nas dificuldades que serão enfrentadas no mundo tanto na escola como na sociedade.

A gente sempre fala muito sobre isso com a professora, se debate sobre o que está acontecendo. Assim, eu acho que não totalmente, mas com certeza desde que a gente vem lá do Ensino Fundamental, já vêm nos preparando para isso, para ser uma pessoa melhor, para saber o que é certo, para saber os nossos direitos, sempre a gente estuda um pouco isso. (ALUNA A – N).

E acrescenta a discente seguinte dando o mesmo enfoque: “O ensino médio, pelo menos para gente, alguns professores tentam nos mostrar o que é certo, o que é errado, o que no caso, muitos querem dizer o que é verdade, o que é mentira.” (ALUNA C – N).

Esse aspecto reforça a fala dos professores quando lembram que uma das principais preocupações é com a formação cidadã do aluno, mesmo que não dominem o conteúdo, para que possam se situar na vida, aspecto que, segundo os professores, está fortemente inserido nos princípios que norteiam o PPP da escola, motivado principalmente pelo ambiente social

que circunda a escola e os acontecimentos de violência que de vez em enquanto surge no ambiente escolar.

Em essência, no entanto o que se pode concluir sobre a formação na intencionalidade do aluno é da contradição no seio da escola pública; de um lado, a fragilidade exposta na formação colocada, de outro o conflito da ação dos professores na formação cidadã e o reconhecimento da legitimidade da escola como esse *locus* do conhecimento. Assim, para alguns, a escola prepara basicamente para o trabalho e a cidadania, para outros é continuidade dos estudos, entretanto é evidente o reflexo negativo na formação da proposta educacional no desenvolvimento do conteúdo na escola pública, tanto pelas questões estruturais e de sistema como pela dinâmica da prática pedagógica e de compromisso social de alguns professores, refletindo efetivamente no modo como os alunos se envolvem com a formação no Ensino Médio. Isto confirma os aspectos teóricos enfocados anteriormente.

Quando provocados, entretanto, sobre o sentido da escola em sua vida, apesar de reconhecerem a fragilidade do aprendizado, emitem valores importantes: primeiro, legitimam a escola como esse local de aprendizado, afirmam que, apesar das dificuldades, se o aluno se dedicar, ele aprende. Segundo, é também o lugar da formação pessoal e do aprendizado para o convívio social. Embora possa parecer contraditório que a escola não dá uma formação cidadã completa, aparece em suas falas a dimensão da ética, do aprendizado, do modo de expressar e de levar para a vida conhecimentos importantes para sua prática social.

Em terceiro, o sentido de gostar da escola, local de encontro, de formação da amizade e de saber conviver em sociedade. Na expressão deles, “é daqui que teremos para sempre as verdadeiras amizades.” Em essência o grande aprendizado é o convívio social, as noções gerais de conhecimento e a formação para vida, mesmo que ela possua grandes fragilidades naquilo em que ela se propõe.

É ainda o local legítimo de formação. Sua principal virtude é a formação de conhecimentos e habilidades que de uma forma de outra irão servir para a vida, principalmente no modo de falar e se expressar, nas noções de Matemática e Português, o que favorece minimamente o acesso ao mundo do trabalho, pondo em destaque a certificação obrigatória.

Para os alunos do turno da noite, o Ensino Médio constitui etapa fundamental da formação; ela é base obrigatória para busca de outras possibilidades de vida e formação. Não

é a continuidade dos estudos e do trabalho que aparece como referência, mas a formação para a vida, se confundindo com formação cidadã, porém é o domínio básico do conhecimento de Matemática, Português e o modo de expressar e comunicar que influencia possibilitando o desempenho social de quem estuda. A expressão popular que melhor reflete tais falas é: “Ruim com ele, pior sem ele.” (ALUNO B – N).

É esse sentido de preparação para a vida mesmo: em um mundo exigente, mesmo com déficits, o Ensino Médio oferece essa formação básica necessária para a pessoa viver em sociedade e garantir minimamente sua sobrevivência. Embora nas falas haja o desencanto em relação ao conhecimento adquirido, com a fragilidade da preparação para continuidade dos estudos, para preparação para o trabalho, é na formação cidadã, que a escola tem nos discursos a legitimidade necessária para o crescimento pessoal e ao desenvolvimento do conhecimento, o que traz como referência identitária ao Ensino Médio.

Assim, o tópico nos leva à conclusão de que o conflito entre o reflexo que a política propõe e o que se efetiva na formação há uma premente distância. Caminha no conflito permanente da resignação com as implicações estruturais do sistema e sua organização, passando, assim, pela descontextualização e dessignificação da política com a imposição da formação para a continuidade dos estudos. Por outro lado, essa tensão é expressa na resistência colocada na infidelidade mediada no interesse posto nos objetivos das aulas dos professores, que, além do conteúdo exigido, há nas entrelinhas dos discursos a mediação efetiva de sua ação formativa com a necessidade de adequação destes com às fragilidades de conteúdo apresentadas pelos alunos e a perspectiva de que seus conteúdos contemplem a formação para cidadania. Por fim, o conflito tanto dos princípios da política e os interesses dos alunos, quanto dos objetivos estabelecidos pelos professores e os desafios dos desejos dos discentes em que, nas suas linguagens, para maioria, é a busca da certificação ou formação para o mundo do trabalho, traduzindo-se, assim, na tensão permanente do processo formativo na escola com a permanência da dualidade sistêmica.

Além disso, há de se compreender que, nos discursos dos agentes envolvidos na pesquisa, o sentido social que o mobiliza para o encontro com a formação, a escola tem nos discursos a legitimidade necessária para o crescimento pessoal, para o desenvolvimento do conhecimento e como um efetivo tempo de passagem e de formação.

5.3 Formação Escolar Regional e a Prática social

O último tópico, ora sob relato, busca responder a questão central da tese: a formação dos educandos e a prática social dos egressos refletem as implicações das políticas educacionais do Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado do Pará no Município de Abaetetuba? De outro modo, elas se adequam à realidade das pessoas que nela residem? Isto nos leva ao entendimento de que pensar a formação e a prática social nesse universo pressupõe uma compreensão que tenha como fundamento a perspectiva da diversidade e, ao mesmo tempo, compreendê-la como definição de população. Isto se explica porque a forma como os seres humanos estabelecem a relação com a natureza e estruturam sua existência trazem consigo elementos próprios que se organizam com origem nas dinâmicas específicas. Como aposta Saint-Clair Junior (2013), os rios como vias comerciais definiram relações de produção e comércio que estruturaram a organização dos espaços amazônicos.

Os primeiros núcleos urbanos amazônicos surgiram ao longo dos rios; isso porque essas vias desempenhavam papel estratégico no processo de circulação de mercadorias e pessoas, inicialmente devido a exploração das “drogas do sertão”, e, posteriormente, devido a outros fatores tais como a agricultura comercial e a exploração da borracha. Cada uma dessas expressões econômicas fez surgir cidades diversas ao longo dos rios. (SAINT-CLAIR, 2013, p.1).

Então, pensar o indivíduo amazônico pressupõe compreendê-lo na sua relação com a floresta, os rios, estradas vicinais e BRs etc, pois traz consigo as identidades de populações tradicionais - índios, ribeirinhos, quilombolas, trabalhadores rurais e de indivíduos que residem em núcleos e cidades urbanas. Todos estão envolvidos pelas relações de vivência que se fundam em alguns aspectos diretos com a natureza, e de outros em relações próprias determinadas pelo avanço do capital sobre a região. Ainda conforme o autor, essa formação do espaço irá passar por profundas transformações com a integração desencadeada, principalmente desde os anos 1960.

[...] com a integração regional ao restante do País, muitas transformações ocorreram e repercutiram de maneira decisiva na configuração de cidades. Um dos fatores que contribuíram para isso foi, sem dúvida nenhuma, a abertura de rodovias. Além disso, a política de integração da região ao restante do País e, de maneira mais intensa ao espaço mundial, imprimiu uma outra dinâmica econômica no espaço regional. (IDEM)

Seguindo esse mesmo fio de raciocínio, outra autora irá contextualizar como esse processo influenciou decisivamente na constituição da diversidade na população amazônica e sua forma de existência. Assim, segundo ela, o sentido exploratório das riquezas naturais na

trajetória histórica da região definiu as consequências na diversidade e na organização de sua população.

Pensar sobre a diversidade da Amazônia e as produções construídas de seus povos, é ter que reconhecer que estas só podem ser entendidas em relação com a história de exploração da diversidade de seus recursos naturais e populações humanas, chamadas inadvertidamente por alguns de sociedades invisíveis. Tanto biodiversidade (aspectos físicos) quanto a sociobiodiversidade (aspectos humanos da Amazônia), vêm sofrendo um processo de expropriação em que suas diferenças acabam por se transformar em profundas desigualdades. (ARAÚJO, 2009, p.41).

E acrescenta, incorporando a perspectiva negativa do tipo de modernização desenvolvido na região:

Desde o processo de modernização, aliás de uma certa modernização iniciada na década 60 do século passado, a exploração dos recursos naturais da região tem colocado em risco, além da biodiversidade, a sociodiversidade da Amazônia Brasileira, isto é, seus grupos humanos, com todo o seu imaginário e cultura. (IDEM, p.46).

Esses olhares trazem a perspectiva de como se funda a forma de pensar as políticas na Amazônia e seus municípios, e a maneira como a de exploração das riquezas naturais acontece e leva a atuação do Estado, que não corresponde às necessidades de uma realidade de diversidade regional. O sentido de políticas de *comodities* apontadas desde o período dos governos militares, passando pelos governos pós-abertura política, demonstra como o avanço do capital se fortaleceu em detrimento das formas tradicionais de sobrevivência e de relação da exploração de suas riquezas naturais. Ainda na fala de Sonia Araújo, parafraseando Octavio Ianni:

Esta expansão do capitalismo, que consolida a dependência do Estado Brasileiro, se dá com base em favores e incentivos fiscais e creditícios para a empresa privada e na subordinação da agricultura a indústria. A Amazônia, se transformou numa região importadora, cada vez mais importante, de produtos industriais ou insumos para fins industriais, que passa a contribuir, em escala crescente, para a acumulação do capital no centro-sul e no exterior. (IBIDEM, p. 45).

É nesse contexto o distanciamento entre a realidade da região, de sua população e do avanço do capital, que compreendemos os aspectos da diversidade e de como as políticas determinadas pelo Estado seja em sua esfera federal ou como do Estado regional influenciam nas determinações das injunções locais, em especial na Educação. Em outras palavras, de compreender como as políticas educacionais implementadas pelo Estado paraense irão influenciar na relação formação e prática social dos egressos, dados já ponderados nos tópicos anteriores, com olhar dos docentes e discentes, mas que reverbera elementos que refletem na ação efetiva na formação na escola e na prática social dos pesquisados.

Essa perspectiva, que exige uma fundamentação adequada de formação e de prática, é que estabelece a clarividência se as políticas educacionais respondem ou não com a experiência social desses indivíduos. Nesse sentido, partimos da compreensão de que a forma como as políticas educacionais são estabelecidas, em especial do Ensino Médio, refletem a contradição do processo educativo. De um lado, não leva em conta essa dinâmica própria das populações inseridas nesse universo. Os elementos constitutivos das políticas trazem elementos estruturais e de currículo que exigiriam a contextualização do conteúdo, porém refletem muito mais uma formação geral propedêutica voltada a uma dinâmica urbana do que as características regionais e, que, portanto, não seriam condizentes ou pelo menos não responderiam às necessidades das práticas sociais desses indivíduos. De outro lado, trazem elementos formativos que possibilitam o envolvimento do conhecimento do aluno e de egressos com habilidades que favorecem a pessoa se situar na dinâmica social, particularmente voltado à formação cidadã.

O entendimento dessa interpretação encontra fundamento nas vozes dos agentes envolvidos na pesquisa, desde a dinâmica mais ampla do sistema quanto ao universo formativo da escola, do gestor, coordenadores, professores, alunos e egressos. Esse contexto se dá nas expressões das respostas dadas. O pressuposto primeiro para responder a questões é a forma como a gestão da política em âmbito mais geral do Estado paraense é manifestada por seus agentes.

Desse modo, quando se pergunta aos gestores do sistema se as políticas do Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado respondem às necessidades das populações amazônicas, a resposta é categórica: não. Mesmo que tenha havido por parte do Governo a busca pelo diálogo e definição de políticas, principalmente para o interior do Estado e campo, seriam necessárias uma nova política curricular e a adequação dos diversos programas governamentais, tanto federais como estaduais, a realidade local e a sua diversidade: currículo, transporte etc.

Além disso, segundo eles, a grande fragilidade é a falta de descentralização do sistema, que permanece centralizado na gestão da sede da Secretaria Estadual de Educação, dificultado, primeiro, pelo tempo de legislação que inviabilizava a aprovação nas instâncias legislativas; e, segundo, pela falta de preparação pedagógica, técnica e financeira dos gestores que assumiam as Unidades Regionais de Ensino. Segundo a gestora: “não houve por parte das diversas gestões essa preocupação com a formação dos mesmos e/ou um programa de

capacitação. Discussões houve, mas preparação para a descentralização da gestão não.” (GESTORA DO SISTEMA 1).

Ainda conforme a mesma gestora, a Educação do Campo foi assumida como prioridade para regularizar principalmente a pedagogia da alternância, algo até então negado no Estado do Pará antes da gestão da Governadora em exercício. Na prática, a intencionalidade era a expansão e adequação do Sistema Integrado de Ensino – SOME, que indiretamente significa, como estudamos anteriormente, a expansão pela expansão, sem a devida reorganização estrutural e de currículo. Assim, para ela: “Ações houve discussões para superar a fragilidade de sua organização também, porém o tempo de gestão não favoreceu tal resolução, ficando na intencionalidade apenas.” (GESTORA DO SISTEMA 1). Efetivamente a gestora confirma a descontextualização da política e a inserção do Ensino Médio às realidades locais das cidades e campo do interior da Amazônia paraense.

Essa perspectiva nos faz recuperar o sentido teórico apontado por Moacir Carneiro, quando reflete o “Nó do Ensino Médio”, da dessignificação do Ensino Médio na evolução das políticas nacionais na contramão das exigências das transformações em curso expresso pelo novo processo de industrialização capitalista e a necessidade de aprofundamento dos aspectos dos direitos sociais na república nacional em especial do acesso das pessoas dos meios populares à formação média. Em sua linguagem,

A verdade é que o Ensino Médio Brasileiro, a partir do seu desalojamento das capitais, dos territórios urbanos favorecidos e de sua expansão para áreas sociais e geográficas populares passou a acumular fragilidades, deformações e disfunções. Isto porque hospedado em (...) estrutura sistêmica pouco desenvolvida.

É notório que o Estado brasileiro jamais planejou um Ensino Médio para receber alunos das classes populares. (CARNEIRO, 2012, p.23).

Este mesmo sentido mais organizacional e amplo do sistema e sua descontextualização é reforçada por outra gestora, ao assinalar a descontextualização da política relativamente à realidade regional, pois, somado a essa realidade, nas entrelinhas de sua fala, o caráter limitado ou relativo da autonomia das UREs seria um dos fatores que dificultariam tais ações em âmbito regional. O recurso era pouco, transporte havia, porém limitado.

Em sua fala, a autonomia pedagógica aparece de forma contraditória. Ela reconhece que teve toda a liberdade para escolha da equipe, porém,

Os resultados apresentados foram pequenos tendo em vista que o desenho curricular e a expansão eram ações que dependiam efetivamente da gestão central, o que

tornava a autonomia algo contraditoriamente não autônomo, sem possibilidades de implementação das políticas. (GESTORA DO SISTEMA 3).

Esse fato refletirá decisivamente quando se pergunta sobre o aspecto da regionalização ou do olhar para a realidade do interior nas cidades. Para ela não havia uma política direcionada para o interior. Isto se dava naquilo que gestores já haviam mencionado, pela dinâmica da política partidária e/ou pela possibilidade em si da política de ser contextualizada a partir da realidade local com a implantação do Ensino Médio Integrado. Ela faz, porém, a afirmação de que, “(...) na prática não se efetivara, pois nas formações e nos planejamentos faltavam ações que corroborassem para um novo olhar sobre as diversidades existentes nas populações do Estado.” (GESTORA DO SISTEMA 3).

Ainda segundo ela, mesmo que indiretamente, nas formações programadas pela Secretaria de Educação, se falasse em Amazônia, mundo-trabalho e cultura específica não eram elementos determinantes na definição da política. Isto terá sido determinante para que nessa gestão, como em outras, não tenham existido perspectiva pedagógica, infraestrutura e proposta curricular que dessem identidade às escolas fora da Capital. Isso em sua fala seria um dos grandes desafios e percalços a serem superados.

Isto efetivamente nos conduz a acentuar que, mesmo que se tenha havido mudança de concepção na gestão governamental durante o período que nos propomos estudar, permaneceu a distância entre aquilo que se ensina e a práxis cotidiana dos alunos e suas vivências efetivas nas populações que formam os municípios. Educação existe, mas não responde à dinâmica social em curso; um ensino de formação geral precário, que não encarna a cultura e o trabalho local e que pouco responde às demandas sociais das populações que buscam a formação nas escolas da cidade e do campo no Município da Amazônia paraense, mais precisamente em Abaetetuba. O tal confirma a perspectiva apontada pelo autor anteriormente citado: “Como ocorre em todas as áreas, o funcionamento da máquina pública não transborda na direção dos pobres. Esta tem sido a nossa história. Uma história de exclusão, também na educação básica e, sobretudo, no Ensino Médio.” (CARNEIRO, 2012 p. 24).

A fragilidade do sistema e a descontextualização da expansão se confirmam quando se ouvem os agentes envolvidos com o processo formativo na escola. Quando se retoma a pergunta da regionalização do ensino, as respostas se coadunam com as dos gestores do sistema, ou seja, a não contextualização dos conteúdos ensinados com a realidade da Amazônia.

Essa constatação traz consigo as reflexões de Nora Krawczyk (2003), quando reflete sobre as realidades nas escolas dos princípios norteadores das diretrizes curriculares postas em práticas desde 2000, que trouxeram como consequência percalços na própria compreensão dos agentes envolvidos e, principalmente, na estruturação orgânica das secretarias de educação estaduais e suas relações sistêmicas com as escolas. Problemas efetivos de cunho estruturais permaneceram, tanto quanto de ordem econômicas: estruturas precárias; quanto de ordem pedagógica e curricular - da não compreensão dos autores envolvidos na execução dos princípios norteadores das diretrizes. Em suas pesquisas dos aspectos, tornaram-se importantes para compreensão da realidade do Ensino Médio:

- 1- O cenário educacional em que convivem velhos e novos problemas aponta para a expansão do Ensino Médio com baixa qualidade, para a privatização da sua gestão e, simultaneamente, exibe um forte componente de exclusão.
- 2- A reforma político educacional do Ensino Médio, em curso, vem afetando sensivelmente o trabalho do professor e a dinâmica institucional da escola e, em muito menor grau a realidade educacional do aluno. (KRAWCZYK, 2003, p.172).

Esses aspectos são encontrados nas vozes dos entrevistados, principalmente, quando se reflete sobre os elementos que estruturam as diretrizes curriculares e os seus reflexos na formação no universo escolar. Para o gestor e os coordenadores, os elementos da política que fundamentam essa ação, como a interdisciplinaridade e a dimensão do contexto, não existem como ação curricular planejada, apenas nos projetos específicos como das feiras de ciência e semanas ou datas comemorativas. Não há, segundo eles, na escola, um ambiente ou uma cultura que favoreça os princípios que norteiam a contextualização da política educacional na realidade regional.

Esse aspecto só é observado em ações isoladas dos professores ou não existem, não fazem parte da organização curricular ou do planejamento, mesmo porque a forma como o sistema organiza a vida dos professores dificulta qualquer ação integrada e, por conseguinte, contextualizada. Assim destaca o Gestor da escola: “Nós temos muita dificuldade de compreender, essa é a realidade, compreender a interdisciplinaridade e principalmente como juntar várias cabeças para desenvolver um projeto que tenha condições de estar integrando essas coisas.” (GESTOR 1). E acrescenta: “O máximo que se consegue é fazer um projeto coletivo de algumas disciplinas, sob determinado tema onde cada um vai abordar de maneira isolada, mas não na proposta em si que foi pensada e desenhada e apresentada na própria LDB e também nos PCNs. Isto efetivamente não se consegue.” (GESTOR 1).

Nesse enfoque, completam os coordenadores sobre a fragilidade da execução dos elementos da política na formação escolar: “A interdisciplinaridade eu diria que ela acontece muito vagamente em uma feira de ciências, em uma feira literária aqui na escola, na sala de infelizmente... sabe?” (COORDENADORA1). E complementa outro coordenador: “Mas de certa forma isso fica só no plano conceitual, viu? Só no plano conceitual. No que se refere à questão da interdisciplinaridade.”(COORDENADOR 2). As afirmações reforçam a ideia da proposta da política educacional descontextualizada na formação, do ambiente, e da inserção do indivíduo na prática social encarnada em sua realidade de vida.

Isto reforça novamente as conclusões exposta por Nora Krawczyk, quando reflete as determinações sistêmicas que dificultam a efetivação dos princípios norteadores das diretrizes como a interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento. A ausência de organização do sistema, de certo, modo inviabiliza as mudanças no interior da escola. Assim ela descreve: “Ainda que em alguns estados a reforma curricular esteja mais adiantada que em outros, encontramos em todos as mesmas tendências. Esses princípios de reorganização curricular, no entanto não tem garantido as condições para a flexibilidade curricular suposta.”(KRAWCZYK, 2003, p. 175). E, acrescenta, sobre a falta de organização sistêmica e de estrutura:

A falta de uma política estadual na construção de um currículo local afeta as possibilidades de contextualização e regionalização do currículo. Além disso, a falta de uma direção estadual efetiva impede que as condições reais do universo escolar e seu ethos sejam considerados na elaboração do currículo, favorecendo a interferência das características de cada unidade escolar, a ponto de desqualificar o ensino. (IDEM.).

Elementos fortalecidos nas falas retomam a elaboração do papel do Estado na organização e gestão do sistema. Nelas o gestor e os coordenadores afirmam que essa ação organizativa do currículo deveria ser uma ação do Estado por via do sistema e de seus técnicos e que favorecessem essa dimensão organizativa na escola; porque a forma como as atividades estão constituídas no interior desta, envolvidas de outras atividades, dificulta essas ações, inclusive de serem assumidas pelo corpo técnico da escola.

Isto confirma a ideia de que tanto a interdisciplinaridade como a dimensão do contexto são princípios que a política define como essenciais, mas que na prática não são encontradas, na escola e no sistema, suportes estruturais e de currículo que favoreçam tal realização, o que explicita desde já a fragilidade da política educacional com o contexto de uma prática social

amazônica na formação dos alunos. Desse modo, dizem os coordenadores: “Não tem como partir da escola, da coordenação pedagógica reunir ou elaborar ou organizar esses conteúdos para que eles se tornem interdisciplinares, porque a gente precisa organizar esses conteúdos, qual é o tema? Isto tem que vir do sistema.” (COORDENADORA1).

E acrescenta, dando ênfase à dimensão sistêmica como responsável pela organização e proposta de planejamento:

Não conseguimos, tem que vir esse planejamento da secretaria ou do MEC, mais precisamente do MEC para Secretaria de Educação do Estado, do Estado para escola, não tem como nós mesmos fazer ele funcionar em toda a escola. Porque eu acho que eles têm técnicos, mais capacitados para fazer essa elaboração, essa organização curricular é uma questão de organizar os conteúdos, os eixos, entendeu? (COORDENADORA1).

Ainda nesse enfoque, reforça o coordenador seguinte, destacando a fragilidade da execução do sistema em especial do Estado local da política voltada ao Ensino Médio e sua repercussão na escola: “É aquela coisa que a gente fala, não há uma política educacional orientada pela Secretaria, o currículo não foi pensado dessa forma, por quê?” (COORDENADOR 2). E acrescenta, “Mas o que se tem são os livros que o MEC fornece, cada professor seleciona esse conteúdo, as vezes a gente até recomenda no planejamento que eles organizem dessa maneira, mas o sistema não permite.”(COORDENADOR 2).

A ideia é o descompasso da proposta da política educacional em relação à estrutura da escola. Não há ambiente para tal evento. A organização apontada pelo sistema não favorece para que a dimensão do contexto e da interdisciplinaridade se efetivem, pois falta uma ação planejada do sistema que leve à superação das práticas disciplinares; o desenho é estruturado para que funcione de forma individual: faltam estrutura e condições formativas para que tais realidades aconteçam. Assim, continua o coordenador,

[...] quando eu digo que fica apenas no plano, é que, não há na escola, ferramentas disponíveis que sejam suficientes para que esse aluno, por exemplo, ao receber uma aula de biologia, de química, ele tenha um laboratório por exemplo, para poder, ainda que tenha o espaço fazer a experiência interdisciplinar, falta prática; mas esse laboratório também não está estruturado para que esse aluno possa realmente manusear e viver essa experiência. (COORDENADOR 2).

Então, completa o gestor sobre a consequência dessa não estrutura:

A sala de aula acaba se transformando num ambiente: o tema e o exercício... tradicional. A relação da contextualização, do processo histórico, tudo isso, são poucos professores que conseguem abordar; até com medo de provocarem no aluno,

talvez alguma repulsa e eu creio que isso é que torna o processo formativo deficiente. (GESTOR 1).

Tal fato reforça as perspectiva da autora anteriormente citada, a respeito da fragilidade da política com a prática formativa na escola. As estruturas, a organização sistêmica e a ausência de uma proposta curricular assumida pelo Estado e incorporada pela escola conduz, portanto, ao que Carneiro (2012) acentua na sua interpretação: da designificação da política do Ensino Médio; sentido, portanto, continuado, quanto se vai à análise das vozes pesquisadas sobre o caráter da efetivação da parte diversificada enfocada nas propostas das diretrizes curriculares.

Quando se discute sobre a base comum nacional e a parte diversificada, o que sobressai é a indicação da intenção da formação geral, principalmente, daquelas disciplinas que apontam dificuldade de conteúdo, como a Matemática; é reconhecido o fato de que na discussão o que define não ser o caráter regional o prevalecente, mas a necessidade de aprofundamento do conteúdo necessário para a continuidade dos estudos; a realidade dos alunos e do local não é levada em conta, o que fragiliza ou torna inexistente uma formação que se encarne no universo amazônico.

A parte diversificada continua estruturando uma proposta de formação geral, não considerando a cultura e a realidade de uma prática formativa regional. Desse modo, expressa o Gestor: “na questão do desenho curricular, creio que a gente tem ficado mais na proposta que o Estado tem apresentado: a Base Comum Nacional”. E acrescenta, realçando, o que se discutiu anteriormente sobre a organização e gestão do sistema escolar, principalmente, a forma como a Secretaria de Educação se organiza não favorece tal modelo de formação, pois a maneira como ela dispõe da contratação e lotação dos professores dificulta esse procedimento.

Mas é essa base comum, que a gente segue a proposta curricular que a SEDUC apresenta. E na diversificada a gente acaba também aceitando as poucas modificações porque a escola ainda não tem autonomia para fazer essa proposição, até porque ela depende da contratação também de profissionais para certas áreas. Eu creio que nós ainda não temos essa autonomia. Portanto, temos deficiências ainda na grade comum, como artes, a parte da língua estrangeira, português e matemática, química, física, então ainda temos deficiência nessa situação que acabam sendo preenchida na parte diversificada. (GESTOR 1).

Para a coordenadora, a parte diversificada como componente curricular inserida na realidade regional não existe, pois se constitui como continuidade da base comum

estabelecida pela Secretaria como formação geral voltada à continuidade do estudo. Ela completa:

A diversificada que é o nosso caso aqui, qual é a parte diversificada? É a matemática financeira, por que a matemática financeira? Pelo nosso PDE, as disciplinas críticas, talvez não sejam somente aqui acho que é pelo Brasil todo, é a língua portuguesa e a matemática, então, por esse motivo a parte diversificada entrou a matemática financeira, eles têm mais aulas de matemática aquilo de daria para ser trabalhado somente matemática. (COORDENADORA1).

E acrescenta, destacando o enfoque da preparação para o exame vestibular:

Dessa forma, a gente pega o conteúdo que vem do vestibular e aí eles trabalham essa base nacional como ensino desse currículo do vestibular e a parte diversificada foi aumentada a carga horária para esses alunos do ensino médio, eles têm mais aulas de matemática e o nosso PDE também foi voltado para essas disciplinas críticas: língua portuguesa e matemática, na confecção de material próprio. (COORDENADORA 1).

No mesmo caminho, reforça o coordenador, afirmando a descontextualização da política em um dos principais elementos de contextualização da proposta curricular que seria a parte diversificada. Em sua linguagem, a escolha das disciplinas responde a diversos critérios menos o contexto regional e a realidade do aluno. Desse modo, assinala: “Em relação a essa parte diversificada, a Secretaria de Educação indica algumas disciplinas que são, que a escola pode escolher, é... Aqui na escola, só para se ter uma ideia, a escolha dessa disciplina ela não está condicionada aos interesses dos alunos.” E continua:

Entre os alunos, para produzir o nosso projeto Pedagógico nós fizemos uma pesquisa para saber quais eram os cursos que eles poderiam, que eles gostariam de fazer. E algo, e essa pesquisa revelou um interesse por determinadas disciplinas. Nenhuma reflete as disciplinas que foram tiradas na parte diversificada, por quê? É matemática financeira e português, que responde muito mais a carga horária dos professores do que o interesse do aluno. (COORDENADOR 2).

Então o que se conclui do entendimento dos gestores e coordenadores é a distância da política educacional em relação à realidade regional, o que influi diretamente na formação e práticas sociais dos envolvidos com o conhecimento na escola. Isto confirma nosso entendimento expresso no tópico passado, da contradição na escola entre a resignação com as determinações sistêmicas e a resistências vivenciadas nos discursos dos entrevistados, perspectiva corroborada nas conclusões da pesquisa desenvolvida Nora Krawczyk, se expressa sobre os seguintes aspectos da efetivação da política educacional:

“(…) é possível pensar que isso se deve pelos seguintes fatores: a) estrutura organizacional das Secretarias que não comporta organização curriculares alternativas; b) obrigação da escola de reformular sua grade curricular levando em conta os recursos humanos que já possui, o que inibe vários projetos inovadores na área diversificada previstas pelos PCNs; c) falta de recursos para novos investimentos; d) corporativismos docente que leva a escola a não propor nenhuma mudança que signifique alterações de condições de trabalho de seu corpo docente (2003, p. 176).

Esta perspectiva encontra-se no entendimento dos professores, traduzida também entre a resignação sistêmica e na atitude individual de resistência com pequenas ações que buscam a aproximação com a interdisciplinaridade e a contextualização do conteúdo, afirmando, porém a dessignificação da política no reflexo regional na formação e na prática social de alunos e egressos.

Quando se vai ao conteúdo das respostas dos professores permaneceu, as questões levantadas anteriormente pelos responsáveis pela gestão escolar. O problema da descontextualização da política educacional e da fragilidade na formação regional torna-se contundente quando se pergunta sobre a inserção regional no currículo. Reconhecem essa dimensão, no entanto, destacam seu caráter conteudista e frágil.

Não há por parte da escola uma ação planejada que busque dar ênfase, tendo em vista o mundo do trabalho regional e a dimensão rural e extrativa da região: reconhecendo, principalmente, as populações compostas de ribeirinhos, moradores da estrada, quilombolas etc. E, acima de tudo, o reconhecimento de formas de atividades diversificadas que fundam a vida na Amazônia. O conteúdo é histórico, porém como fatos distantes, sem levar em consideração a economia, a sobrevivência e a cultura das populações tradicionais. Em suas vozes há reconhecimento do regional, mas distante da concreticidade da vida dos indivíduos,

Eu só acho que essa questão regionalizada ela é feita sim pela escola, mas é feita de uma visão muito conteudista. Ela não é discutida de uma forma ampliada como deveria ser. A gente não vê um agricultor que queira que seu filho seja agricultor, a gente não vê um pescador que queira que seu filho seja pescador.(PROFESSOR A).

E acrescenta:

O problema é que a escola discute a questão regionalizada, por exemplo, a cabanagem, levando em consideração o ciclo da borracha, ela não tem uma discussão voltada para o ambiente econômico, para uma questão no sentido de dizer que o pescador ele pode alcançar o seu objetivo como pescador se ele desenvolver algumas técnicas, se ele desenvolver alguns meios para isso. Que o agricultor ele pode ser feliz no seu espaço, se ele desenvolver e conseguir aprimorar sua forma de produção. (PROFESSOR A).

Essa dinâmica é reforçada pelos professores seguintes. Continua a sensibilidade com o regional, mas a realidade da necessidade de cumprimento do conteúdo, somado ao aspecto de uma formação voltada para continuidade do estudo, dificulta o reconhecimento do contexto social do aluno.

Então a gente quando começa analisar essa perspectiva: o que é que cada aluno quer. Às vezes a gente deixa passar mesmo despercebido aos nossos olhos essas especificidades. A gente acaba generalizando muito na teoria, sabe que existem essas especificidades, mas no dia a dia, da sala de aula, da correria, do tempo, de ter que vencer um determinado tópico porque vai chegar o período de avaliação, a gente acaba deixando de lado um pouquinho essa especificidade. E não conversando, assim para saber realmente o que eles querem, quais são os anseios e como é que eles vão fazer diferente, seja lá no meio dos rios, das ilhas, seja lá na zona rural, seja aqui na cidade. (IDEM).

Esse aspecto da descontextualização do conteúdo é reforçado quando os professores dão destaque ao fato de que o regional não se encontra durante todo o percurso da formação do Ensino Médio; além disso, a dimensão do contexto regional não é uma ação planejada o que reforça o distanciamento do conteúdo da formação com a realidade local. Assim expressa a professora: “Na minha disciplina particularmente, essa questão mais regional, ela não aparece muito no primeiro, nem no segundo ano, ela vai aparecer mais lá no terceiro ano quando no conteúdo por exemplo das universidades é pedido para que se trabalhe a Amazônia.” (PROFESSORA E).

E adita a professora seguinte, destacando a ausência do regional em ser uma ação planejada que perpassa todo conteúdo, mas uma ação individual que depende da sensibilidade de cada professor: “Não, no planejamento. Quando acontece parte do professor, não tem no projeto político pedagógico vamos enquadrar a realidade do nosso aluno da estrada, aqui na escola nós temos muitos alunos da estrada, até mesmo do centro urbano que não é enquadrada. Não é uma questão que envolva todo conteúdo.” (PROFESSORA F).

Embora possa parecer contraditório, o aspecto da resistência está presente quando nas falas dos professores surge a sensibilidade com a realidade dos alunos. Para os professores é no diálogo que os motiva para se envolverem com os estudos; essa prática se insere no repasse do conteúdo da disciplina, estabelecendo pontos de aproximação com o regional. Além do reconhecimento da linguagem e da cultura nas expressões do lugar que manifestam o saber cotidiano das populações tradicionais. Para eles é preciso superar a realidade de preconceito com os alunos das localidades rurais que em algumas escolas são a maioria como em Abaetetuba. Assim comunica a professora:

Porque é na minha disciplina, então eu trago muito essa questão, do falar da região, que para muitos hoje ainda é visto como uma coisa errada, que desperta a questão da gargalhada, do riso, porque alguém que mora para estrada, alguém que mora nas ilhas fala de uma forma diferente. Então as pessoas ainda estão muito voltadas para isso, que aquelas pessoas falam errado, e eu tendo mostrar para eles que não é isso. É um falar diferente, é uma maneira diferente, mas que não pode ser de maneira nenhuma discriminado. (PROFESSORA B).

Por outro lado, há aspectos que demonstram resistência, mas de outro um sentido negativo do processo formativo observado pelos docentes relacionado ao aspecto regional. Há o reconhecimento de alguns professores sobre a fragilidade das opções de geração de emprego e renda e que a escola por via da sensibilidade desses docentes, possibilitam formação em disciplinas com teorias que gerem um conhecimento para responder à ação imediata no mercado informal e a empregabilidade. No entendimento desse mesmo docente, no entanto, essa não seria reconhecida como valor, pois o sentido do sucesso escolar estabelecido na cultura da escola é a continuidade dos estudos e os empregos reconhecidos como de empresas, indústrias e serviços públicos; mesmo que essa seja a realidade da minoria e/ou dos 10% reconhecidos como sucesso. Assim, completa o professor:

Aí, diante dessas necessidades aqui, para o comércio informal, para um comércio mesmo, trabalhar num comércio, lojas e tudo mais. Quê que eu vou precisar? Aí vem aquela situação: a escola está atendendo essas necessidades? Eu acho que sim, e, isso, pela falta de qualificação, de exigência para essas funções. Para eu montar minha banquinha de camelô, lá vender meu celular do Paraguai eu não preciso ter estudado muito. Eu preciso saber dum troco lá para o cara que vai me comprar um celular. Eu preciso saber isso daí. (PROFESSOR D).

Ele continua, mas reforçando a cultura da escola com o prosseguimento dos estudos como reconhecimento do bom trabalho da mesma na formação: “Tinha 300 alunos, eu conheço dez que estão trabalhando hoje como professor, como funcionários públicos, aqueles caras de tiveram sucesso maior do que aquele que está como camelô, por exemplo.” (PROFESSOR D).

Isto reforça novamente a perspectiva de Carneiro (2012), com a dessignificação da política implementada no Ensino Médio, em especial na escola pública, convalidando o que anteriormente assinalamos, que a expansão do Ensino Médio não veio acompanhada de uma qualificação que respondesse aos princípios determinados pela política educacional, que seja: de uma eficaz formação geral, de preparação para o trabalho e uma efetiva formação cidadã.

Assim sendo, é uníssona entre os professores a ideia de que o regional não é uma prática pensada e planejada pela escola, o currículo é a proposta tradicional apresentada pelo

Estado, sem a devida adequação do conteúdo à realidade do aluno. Quando ela acontece, é uma ação espontânea do professor e de sua sensibilidade.

Quando se vai às dimensões da interdisciplinaridade e do contexto que são prerequisites para a adequação da política Educacional do Ensino Médio, novamente as falas dos professores reforçam o que foi dito pelos gestores da escola, o distanciamento da política educacional deslocada da realidade regional. As dimensões do contexto e da interdisciplinaridade são realidades distantes ou quase inexistentes. A primeira fica ao cargo ou interesse de cada professor, no planejamento e no projeto político-pedagógico até são mencionados, porém sua efetividade fica comprometida na prática, diante da realidade de vida e carga horária dos professores, retomando no discurso os problemas de ordem sistêmica.

Quanto à interdisciplinaridade, não há estrutura nem tempo disponível dos professores para execução de um projeto desse porte. O tempo disponível e a carga horária dos professores também são principais dificultadores de uma ação interdisciplinar. Ação de interdisciplinaridade e de contexto, quando acontece, fica restrita a pequenos projetos ou às feiras de Ciências ou datas comemorativas, quando se torna possível a realização de uma ação mais planejada.

Além disso, retomam o aspecto da organização e gestão do sistema com ênfase na disposição da carga horária e contratos temporários que dificultam a dedicação do docente em um projeto que tenha em vista a interdisciplinaridade. Nesse sentido, assinala o professor,

Eu acho que escola acaba dando essa brecha sim para gente trabalhar essa questão da interdisciplinaridade, mas eu acho que aqui nenhum professor trabalha uma única série, só o terceiro ano, só o segundo ano, só o primeiro ano, trabalha séries diferenciadas e isso acaba sendo atrapalhado. (PROFESSOR A).

E acrescenta, reforçando a dinâmica do trabalho do professor em mais de uma escola, o que inviabiliza ação interdisciplinar no seu universo:

Eu vejo que isso seria mais interessante em sala de aula no conjunto, mas você tem professores que trabalham em duas escolas, tem professores que trabalham em municípios diferentes; você tem professores que trabalham na rede do município e na rede do estado, você tem professores que trabalham fundamental e médio; então ele acaba se perdendo um pouco nessa questão e inviabilizando uma ação interdisciplinar. (PROFESSOR A).

E completa a professora seguinte:

Em relação a questão da interdisciplinaridade, realmente não existe, não temos. A gente sabe que é um trabalho interdisciplinar, mas não realizamos. Porque está justamente nessa problemática, de reunir, de sentar junto com os outros professores

para se montar, elaborar um projeto que venha trabalhar essa interdisciplinaridade, o que a gente faz não é interdisciplinaridade. (PROFESSORA B).

Esse caminho expresso pelos docentes é continuado, porém retoma o aspecto do papel da burocracia na organização e gestão do sistema, pois o Estado, ao mesmo tempo em que é o elaborador da política é também o gestor racional dos recursos humanos e de sua alocação. A dinâmica de dupla jornada na fala dos professores inviabiliza qualquer perspectiva interdisciplinar, dificultando, assim, a contextualização do conteúdo. Nesse sentido, anota a professora:

Essa questão da burocratização, acho que é um dos grandes impasses é o que acaba nos desmotivando ao ser professor por que pelo menos, acho que é comum a nós que trabalhamos só na escola: carga horária toda é lá, mas os outros colegas e a maioria dos nossos se desdobram em mais de uma, duas ou três escolas por que precisam preencher a sua carga horária por uma questão, de vencimento, de salário, família etc.. (PROFESSORA C).

E acrescenta:

Então, o meu tempo que eu poderia sentar com os meus colegas para desenvolver uma atividade dentro de um único espaço e fazer uma diferença, já não vou ter. Quando vamos fazer um projeto interdisciplinar sobre uma temática, essa vai se desdobrar em todas as outras disciplinas; então, o professor, não vai poder fazer por que, tal horário não vai estar aqui na escola, vai estar em outra e assim, sucessivamente. (PROFESSORA C).

Tanto para os gestores da escola quanto para os professores, o grande entrave para a ação interdisciplinar e de contexto é a atual organização do sistema por parte dos entes governamentais. São estruturas burocráticas que em vves de facilitar as ações, as dificultam. O Estado é contraditório em sua organização: ao mesmo tempo em que pensa e elabora a política, é um ente racionalizador dos recursos financeiros e de pessoal. As estruturas intermediárias da ação, seja da Secretaria de Estado de Educação ou das Unidades Regionais de Ensino, funcionam muito mais como racionalizadoras do que executoras da política. Esta realidade reflete as perspectiva apontadas por Nora Krawczyk sobre o elemento burocrático do Estado na comunicação e efetivação dos princípios norteadores das diretrizes curriculares.

O processo de burocratização entre as diferentes instâncias de governo bastante burocrática e ocorre em cascata: os diretores de escolas recebem informação sobre a reforma curricular por meio dos órgãos intermediários, que por sua vez receberam indicações das SEE, que transmitem as decisões do MEC. Os PCNs são referenciados como “o currículo do MEC”, acerca do qual cada um tem sua opinião, mas, concordando com ou discordando das mudanças, há um distanciamento total das secretarias e dos docentes em relação aos novos parâmetros. (2003, p.175)

Tal aspecto reflete diretamente na escola. A realidade concreta é de professores distantes do projeto pedagógico da escola ou da identidade de seus alunos, o que se explica pela longa carga horária dos professores em diversas escolas ou com cargas duplas ou triplas de trabalho que inviabilizam qualquer envolvimento com projetos que vão além da dinâmica da sala de aula, o que prejudica inclusive a criatividade e o desempenho do professor em suas aulas e numa dinâmica mais criativa e contextualizada de seu conteúdo.

Completando a reflexão, depreende-se das falas dos professores a noção de que numa escola com cerca de 80 professores, 50% trabalham em mais de três escolas e os demais, possuem cargas horárias ultrapassadas ou extrapoladas, o que inviabiliza a interdisciplinaridade e a dimensão do contexto como prevêem a política educacional e sua inserção na realidade regional. Nesse contexto, expressa a professora:

Então, há o sistema que te impõe isso. Você tem que ficar, e todo ano é a mesma coisa. Quer dizer, infelizmente eu acho que mais humilhante nessa questão em nível de Estado, como se você tivesse que mendigar em outros lugares a carga horária porque hoje, esse ano você está aqui, esse ano estou só na escola, mas se ano que vem não tiver turma, se ano que vem ou por outro motivo a minha carga horária for cortada, ou não tiver, ou não preencher minha carga horária x, eu vou ter que procurar em outra escola, eu vou ter que estar batendo de porta em porta para poder preencher. (PROFESSORA C).

E continua, enfocando a inviabilidade dessa ação da política no contexto da escola, pela organização burocrática do sistema.

Tudo acaba sobrecarregando, e quem é que acaba pegando todo esse fardo é a direção, é o professor, é o diretor que tem que papear esse professor: “olha, precisa. As turmas estão descobertas; pega lá”. Entendeu? Por quê? Porque a URE está pressionando; porque a SEDUC está pressionando; porque está ali no sistema contando um déficit de professor e aí é o professor que analisa por outro é. Eu vou pegar porque eu vou gerar uma renda extra. Eu vou ter um ônus maior no final do mês e aí é, pode ser, mas aí se apropria dessa questão e acaba fazendo muito atropelado e acaba ficando sem tempo, sem tempo para pensar justamente nessas políticas, e de por em prática essas ações. (PROFESSORA C).

É por dentro desse contraste que os professores mencionam a dimensão do contexto e do mesmo modo vinculando esse aspecto à organização na escola e a prática da interdisciplinaridade, fatores que em si são dificultados, tornando a formação frágil e uma preparação mais para continuidade do estudo do que outra perspectiva de formação. A burocracia do sistema é o percalço para a execução da política.

Então são coisas dessa forma assim, não ideal, mas de forma bem mínima que nós tentamos contextualizar o nosso conteúdo. A questão Interdisciplinar e, também concordo com os nossos colegas, aqui a gente acaba não fazendo o que se deveria

fazer, associando às vezes um pouquinho uma disciplina com a outra, mas de forma muito básica, muito superficial é, por conta de que, falta de vontade, falta de capacidade, eu acredito que não; essa questão de tempo ela é importante mesmo, quando se fala em tempo, fala também em burocratização do trabalho do professor, cito também burocrática uma parte enjoada. (PROFESSOR D).

E acrescenta a fragilidade do planejamento escolar diante da organização frágil do sistema.

No planejamento no começo do ano senta a equipe de professores organiza tudo tema, proposta e, um belo dia eu tive uma tensão constante dos professores, principalmente no começo de ano, chega um documento de superiores - terceira URE, SEDUC - dizendo bem assim: olha a partir de hoje o João que era professor do terceiro ano deixa de ser professor do terceiro ano e vai assumir a Maria no lugar dele que veio de outra localidade. Beleza. Quando a Maria vem com proposta de se engajar no projeto da escola, ótimo, legal. Mas na prática a Maria que chega não se engaja no projeto é raro, aí a gestão o que está fazendo? Está fazendo nada. Está sim gente, mas tem momentos que, por vários motivos, a Maria veio só para essa turma ela está mais em cinco escolas, e foi pensado um projeto grandioso que envolveria o João que era assim, exclusivo da escola, mas que por motivo maior o João teve que deixar a turma para Maria. (PROFESSOR D).

Essa realidade é completada na expressão da professora seguinte, concluindo o raciocínio da descontextualização da política educacional com uma formação que se coadune à realidade regional. No atual estágio de organização da escola do sistema, as dimensões do currículo traduzido pela interdisciplinaridade e pela dimensão de contexto é inviabilizada em sua execução, constituindo numa formação ampla, cujo objetivo é a preparação para o exame vestibular. Assim, ela conclui: “Hoje nós temos uma organização na escola que não nos possibilita criar momentos para que a gente possa sentar juntos e planejar juntos, que é um pré-requisito pra que ocorra a interdisciplinaridade. Eu não posso fazer o meu projeto por exemplo: em geografia, faz o dela de português, o professor faz o dele, isso não é interdisciplinar.” E, completa:

Primeiro, pela falta de tempo, porque o sistema, o governo, ele pensa assim, o professor é na sala de aula; tanto é que o que é letivo? Letivo é o trabalho de professor com aluno, trabalho de professor sozinho não é letivo, isso é uma situação; outra, nós não temos - como eu já até falei antes - nos não temos, nós temos tempo mal para preparar nossas aulas, imagina para sentar junto para preparar projetos, ações interdisciplinares. As nossas horas pedagógicas estão acometida com outros problemas, como os problemas de violência, com os problemas disciplinares, com o problema do documento x que a escola tem que preparar, tem que entregar. (PROFESSORA E).

Portanto o que se pode concluir das falas de gestores do Sistema, gestor, coordenadores de escola e professores, são os elementos da resignação diante da inércia burocrática do sistema e a resistência expressa nos discursos e na prática individual a partir de

uma dimensão de cidadania, em que buscam a contextualização do conhecimento e a aproximação com a realidade social dos alunos. Assim, para ambos, o desafio do Ensino Médio seria: adequação da política educacional a realidade regional, um currículo que reconheça a cultura, o trabalho e a dinâmica das populações autóctones: ribeirinhos, moradores da estrada, pescadores, quilombolas etc., reconhecendo em si a diversidade da região, sua cultura e o mundo do trabalho; noutro sentido, num fazer que reconheça a vida e a prática cotidiana dessas populações.

Além disso, um ensino que supere o caminho único de envio à continuidade dos estudos e voltado somente para o trabalho industrial e reconheça outras formas de vida e sobrevivência inclusive da experiência amazônica, o que pressupunha, então, uma nova dinâmica que estabeleça a relação dialética e/ou dialógica do sistema, em que a elaboração das políticas seja resultado da escuta no universo da escola com as diversas instâncias elaborativas, numa relação dinâmica sistema e universo escolar, para que, a partir daí, se efetivem os princípios que norteiam a contextualização do conhecimento e a sua regionalização.

O que se deduz das falas, também, é que o reflexo da política na formação e na prática pressupõem uma reorganização das instâncias do Estado para que favoreça o implemento do currículo, principalmente na forma de destinação e estruturação da carga horária dos agentes responsáveis pela execução. Estes argumentos expostos reforçam e corroboram o entendimento teórico de Nora Krawczyk, quando ela ensina:

As dificuldades identificadas para uma ação autônoma das escolas no que tange à inovação na definição e organização das grades curriculares alertam, por sua vez, para o fato de que a simples afirmação de que as mudanças para a construção de uma escola democrática têm de vir de baixo para cima não é suficiente e que é necessário um movimento conjunto, de baixo para cima e de cima para baixo. Isto significa, em outras palavras, que não há mudanças na organização e gestão escolar sem mudanças na gestão do sistema educacional e que transformar a escola significa não só mudar a dinâmica interior dela, mas também, e ao mesmo tempo, mudar a lógica do sistema. (2003, p.177).

Essas conclusões ressoam nas falas de alunos e egressos. O reflexo na formação e na prática social da política educacional implementada pelos governos paraenses traz os elementos do conflito exposto pelos agentes anteriores no universo do processo educativo na escola, ou seja, de um lado, a resignação de uma formação frágil e regionalmente descontextualizada, de outro o fato de que a formação escolar ser essencial para a vida como prática de sua existência.

Essa dimensão de prática nos faz retomar os elementos teóricos descritos nos tópicos anteriores pensados por Gimeno Sacristán, Henry Giroux e Miguel Arroyo, de pensar a formação como elemento que se estrutura numa prática pedagógica que reflete efetivamente na vida social dos indivíduos agentes e receptores desse processo formativo, em especial, de pessoas provenientes de meios populares que adentram os espaços públicos formativos numa dinâmica de resistência trazida pelos coletivos populares em que tradicionalmente sua realidade e sua voz não são reconhecidas na organização do conhecimento oficial, trazendo elementos novos que exigem um repensar das estruturas sistêmicas e da relação interna do processo formativo da escola. Na linguagem de Arroyo, essa prática formativa e social pressupõe um olhar cuja dimensão teórica tem em vista outros contextos, outras experiências. Na sua fala: “Esses coletivos, com suas presenças, seja nos movimentos sociais, seja na escola, trazem histórias de processos formadores em contextos concretos, sociais, econômicos, políticos e culturais.” (2012, p. 10). E, complementa, que essa relação significa conflito na necessidade de superação do sentido formativo que se estrutura pela relação de poder e dominação, mas que reverbera em conflito, produzindo não apenas apatias no processo educativo, mas em constituição de novas epistemologias, novas pedagogias e resistências. Ainda na linguagem do mesmo autor, “Esses coletivos mostram que as concepções e práticas educativas pensadas para educá-los, civilizá-los estão condicionadas pelas formas de pensá-los ou pelo padrão de poder/saber de como foram pensados para serem subordinados.” (ID., p. 11) E acrescenta, refletindo o sentido da resistência trazida para o interior do universo da escola e do conhecimento, isto é:

Processo de produção de teorias e práticas pedagógicas que se atualizam nas escolas públicas populares. Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas. (IBID.).

Essa dimensão teórica serve base para compreender o olhar de discentes e egressos de como na formação e na prática social refletem as implicações das políticas educativas desenvolvidas pelo Estado Paraense na formação recebida na escola, tendo em vista o caráter regional e a diversidade no Município amazônico estudado. Esta ligação se estabelece quando se pergunta aos discentes sobre a relação entre o conteúdo desenvolvido na escola e sua relação com a realidade e a cultura local. As respostas reforçam as reflexões anteriores do gestor, coordenadores e professores, de que não é uma ação curricular planejada. Essa temática reproduz a distância estabelecida entre as intenções da política e sua execução no

universo escolar. Na linguagem dos alunos os conteúdos regionais não fazem parte do conteúdo ministrado; em geral são temáticas desenvolvidas em trabalho de classe e/ou em feiras de ciências quando essas abordam temas locais. Afirma a discente:

Eu acho que isso é falado muito pouco, somente às vezes nas feiras de ciências, mas nas nossas disciplinas não são percorridas sobre a nossa cultura, sobre a agricultura da cidade, sobre o açaí, sobre o miriti, sobre o pescado eu acho que eu estudei isso foi só no fundamental aqui em feiras de ciências às vezes só; a gente não estuda muito isso não. (ALUNA B – T).

Na mesma perspectiva reforça a aluna seguinte, destacando que o caráter regional é mais acentuado em disciplinas críticas como as disciplinas das áreas de humanas que trazem um conteúdo mais reflexivo.

Concordo com a colega, eu acho que a única disciplina que cita algumas vezes é em história, como por exemplo, agora nós tivemos o dia da consciência negra, se não fosse pela nossa professora, ia passar por nós também despercebido entendeu, mas é raramente entende, então falta sim é, tem muita carência de apresentar mais, nos em ensinar sobre a nossa cultura. (ALUNA C – T).

Na verdade, as falas reforçam o que anteriormente fora afirmado que, entre a resignação com a determinação sistêmica há uma resistência individual pautada na ação dos professores incorporada pela necessidade de uma formação cidadã que conduz a contextualização do conteúdo ministrado em algumas disciplinas, mesmo destaque do que fora afirmado pelos gestores da escola e dos professores, de que a contextualização regional não é uma ação planejada, mas ela acontece muito mais pela sensibilidade dos professores do que de uma perspectiva trazida pela dimensão do currículo. Nesse sentido, reforça a discente:

Como elas falaram, sobre isso é muito vago, porque de quatro bimestres que a gente tem, vamos dizer que apenas um a gente fala sobre o Pará, vamos dizer. É muito difícil a gente falar sobre nós mesmos, a gente comenta mais sobre assuntos que vem de fora, europeu a gente fala muito sobre esses assuntos. Por exemplo, agora no ultimo bimestre que a gente vai falar sobre a Amazônia, o que ela proporciona para gente, enfim, o que ela representa. É um assunto muito vago como uma coisa distante de nós é isso. (ALUNA B – N).

Da mesma forma que para os agentes pesquisados anteriormente os elementos da política educacional, como a interdisciplinaridade e a dimensão do contexto, dependem da ação e da sensibilidade de alguns professores, o mesmo acontece com a dinâmica da cultura regional. Quando é estudada, acontece de estar relacionada às atividades de eventos: feiras de ciências ou datas comemorativas. Não é, portanto, na linguagem dos alunos, uma atividade corriqueira que transversalize o conteúdo das diversas disciplinas. Assim, acrescenta a aluna:

Muita coisa que eu sei hoje sobre essas artes que tem aqui na cidade foi trabalhando nessa loja, que a gente trabalha com coisas para artesanato. Foi trabalhando lá que eu fui aprender muitas coisas. Que aqui na escola é muito difícil falarem sobre esse assunto. Apenas nas semanas comemorativas feiras de ciência que se estuda a cultura local. Não faz parte da disciplina. (ALUNA A – N).

Confirma-se a ideia de que o conhecimento e a aplicabilidade da política educacional no Ensino Médio são determinadas por uma relação de poder que determina o lugar do conhecimento e seleciona saberes distante do mundo e da cultura local de discentes e egressos, não levando em conta a dimensão do contexto e da realidade local. Para eles a formação recebida é descontextualizada, não reflete a prática social das populações amazônicas. O mundo do trabalho local, principalmente dos ribeirinhos e da estrada, não é visto como se devia. Essa afirmação se iguala ao que os professores disseram anteriormente: a necessidade de a política educacional ser inserida nos territórios das populações tradicionais e favorecer o entendimento de suas expressões culturais. Nessa perspectiva, refletem os alunos:

Até hoje a gente ainda vai, ainda tem toda aquela cultura de fazer mutirão, de levar toda a família para ir lá pegar aquilo, ir pra casa de fogo como dizem, fazer a farinha para vir para cá pra vender. E o ensino médio na questão dos ribeirinhos, da pesca e de quem mora para zona rural, quem depende das coisas da zona rural, não, não tem nada haver e nem toca no assunto. A gente que vem já no meio da dinâmica na sala que começa falar: olha não sei o quê, não sei o quê foi farinha e assim vai. A gora dizer que eles falam alguma coisa sobre isso, sobre a educação dos ribeirinhos, não, eles não falam. (ALUNA D – M).

Nesse sentido, complementa o aluno seguinte, destacando as práticas regionais como atividades corriqueiras de aprendizagem na relação familiar e não no conhecimento escolar:

Realmente eles não falam sobre esse assunto, tanto é que eu aprendi morando no interior, o meu pai é pescador, ele viaja e passa uma ou duas semanas viajando para trazer o peixe, a minha mãe apanha açaí, trabalha com miriti, com artesanato também, que ela faz panetão. Então, eu aprendi assim, tipo tem feira cultural, mas eles só mostram os bichos que eles fazem, mas eles não mostram como faz, eles não ensinam também como faz. (ALUNO C – N).

No mesmo raciocínio, interpreta o aluno, referendando a descontextualização e dessignificação da formação com as práticas sociais e do mundo do trabalho local. Para ele, seria necessário a educação encarnar mais a vida e a cultura local.

Eu acho que realmente a gente precisava conhecer os ribeirinhos mais, do jeito que eles trabalham, porque é uma dificuldade muito grande. Lá no interior - com certeza, eu venho de uma família que trabalha também, o meu avô é descendente de quilombos e eu acho que era isso que era para gente hoje está debatendo, porque a gente tem uma escola de quilombos, mas simplesmente tiveram o dever de escrever quilombos, mas o que pra gente ter noção, de ver, de saber como foi que tudo

aconteceu, a gente não sabe, eu pelo menos eu não sei, não me pergunte sobre quilombos que eu não sei. (ALUNA D – N).

As vozes retomam o sentido teórico anteriormente citado da ausência dos coletivos populares no conhecimento oficial, reproduzindo as relações de poder e dessignificação no saber ministrado; no entanto, elas traduzem resistência quando mostram a necessidade de, na formação, estabelecer de práticas alternativas que incorporem a cultura e o mundo do trabalho local, o que reforça a concepção de Arroyo quando identifica que a inserção dos coletivos populares nas escolas públicas passa a exigir que a história do conhecimento oficial seja reescrita em outras bases de conhecimento. Ele afirma:

Ao se afirmar presente como sujeitos políticos, sociais exigem o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas. Exigem que sua história seja reconhecida ou melhor, que as narrativas da história oficial das teorias pedagógicas seja outra. (2012, p. 12).

Outro aspecto abordado por eles que permanece reforçando a citação anterior do autor estudado, e que demonstra a continuidade da distância do reflexo da política na formação regional e na prática social dos egressos, é que, no conteúdo ministrado, a Amazônia é vista de maneira generalizada nas disciplinas no Ensino Médio; a cultura local é vista apenas nas semanas pedagógicas e nas feiras de Ciências e de forma superficial. Não há na dinâmica formativa da escola uma ligação com as práticas de trabalho e na forma de vida tradicional da região. Em geral os professores desconhecem a realidade do conhecimento das pessoas que vem das ilhas e das estradas, sendo que, em geral, as informações sobre o assunto são mencionadas e esclarecidas pelos próprios alunos.

Então eu digo que para isso, concordar que o Ensino Médio não faz muita questão para quem trabalha no sítio. Das nossas culturas dentro da sala de aula não vem sendo divulgada, não vem sendo falada e a gente percebe que quando se comenta alguma coisa, principalmente a gente que mora pra estrada, porque ainda tem aquela coisa de se reunir numa barraquinha atrás, aí começa a contar histórias, começa a contar casos. Então, eu conheço as coisas de antigamente os contos, as lendas, os mitos que tem, mas não na sala de aula porque tem professores que nem conhecem. (ALUNA D – T).

E acrescenta a aluna seguinte, dando ênfase à ausência do conhecimento dos professores sobre a cultura e as práticas do trabalho local.

Sobre todos esses conhecimentos que ele me repassava dentro do ambiente escolar, eu não vejo quase ninguém falar, não vejo ninguém discutir. Tem professores que a gente chega a contar coisas que eles não sabem, eles não conhecem a pesar de ser daqui mesmo da Amazônia, mas eles não conhecem. Então, eu também já vim

conhecer através dessas pessoas mais antigas. Que vem ensinando, são culturas que eu vejo assim cultura que a gente tem lá, que dentro da escola a gente não se vê. A maioria não conhece, os professores não sabem às vezes a gente que os ensina, eles ficam até abismados de coisas e falam: poxa eu não sabia disso. (ALUNA E – M).

A reflexão ora exposta recupera os elementos discutidos nos tópicos anteriores, da necessidade de superação da dicotomia no Ensino Médio entre o saber propedêutico e a preparação para o mundo do trabalho, pois a forma como a expansão aconteceu não trouxe elementos que favorecessem a integração entre o saber científico, a cultura e o mundo do trabalho, perspectiva que, nas entrelinhas dos discursos dos gestores do sistema do período estudado, foi pensada, mas pelos percalços da dinâmica política e da administração não foi colocada em prática, permanecendo a política do PEM de 1999 de uma formação voltada quase exclusiva para continuidade dos estudos; como demonstramos no capítulo anterior.

A voz dos discentes continuam enfocando o distanciamento do que se estuda na escola e a realidade de quem vive no Município e de sua cultura. Segundo a aluna entrevistada, mesmo vindo de uma realidade rural ribeirinha e quilombola não conhece a tradição da família, o que poderia ser refletido no saber escolar.

Bom o que eu acho dos ribeirinhos? Eu acho que eles estão sendo meio discriminados, porque a gente mora em uma cidade que eles estão por perto de nós principalmente na feira, a partir das cinco horas, eles estão lá fazendo as compras deles, mas a gente não tem muito contado com eles. (ALUNA B – N).

Da mesma forma, ela acrescenta a negação da relação quilombola.

Porque tu és descendente de quilombo? Não sei muito bem, olha! Eu não sei. Ai então dá pra gente perceber nisso, que ainda falta à gente ter mais contato... A gente não sabe o que eles fazem, têm uns que têm essas marcenarias que eles fazem tijolos, telhas. Mas nós mesmos descendentes não o conhecemos. (ALUNA B – N).

Essas falas se coadunam ou refletem as relações estabelecidas pelos professores da não execução dos instrumentos constitutivos das diretrizes previstas na política educacional, isto é, com a quase inexistência da dimensão do contexto e da interdisciplinaridade como elementos essenciais para inserção do conhecimento na realidade local, o que nos leva à afirmação do distanciamento da política educacional e formação estabelecida na escola e a prática de formação regional, portanto, de passar ao largo da cultura e do mundo de trabalho nas cidades do interior da Amazônia, mais propriamente do Estado do Pará. Os conteúdos referem-se aos aspectos globais do conhecimento, dando ênfase à política e à economia de uma realidade industrial referenciada a cultura do eixo centro-sul:

Eu acho que a cultura regional nos estudos, ela é pouco refletida, eu acho que ela é muito generalizada para as culturas mais do Sul, Sudeste, Centro Oeste, essas coisas assim, a regional mesmo eu acho que... Até a cultura daqui de Abaetetuba, ela é pouco vista, se não nenhum pouco vista, eu acho que é mais generalizada, eles trazem mais a cultura de lá dessas outras regiões do país. Até no Enem que é o Exame Nacional do Ensino Médio é pouco tratado da cultura da Amazônia, muito menos a abaetetubense, eu acho que eles tentam um pouco, mas generalizam tudo, é isso. (ALUNA C – M).

E conclui:

Eu acho que nos estudos a gente estuda mais a cultura estrangeiras, principalmente a cultura Norte Americana do que a cultura brasileira. Eu acho que a influencia que os Estados Unidos exerce sobre todos os países principalmente sobre o Brasil, é tão grande que acaba se perdendo os valores regionais, nacionais em troca dos valores do próprio exterior.(ALUNA C – M).

No mesmo sentido, reforça a discente, comentando a descontextualização do conteúdo ministrado pelos professores:

Às vezes os professores querem debater uma coisa, mas eles acabam deixando de lado e buscam uma coisa mais lá de fora porque eles têm dificuldade também nisso, de debater aquilo do cotidiano, às vezes eles até querem: Vamos *falar sobre o índio*, mas eles logo puxam, olha os portugueses fizeram isso, isso, isso, e isso; eles sabem mais do que os portugueses fizeram do que do próprio índio. Então, eu acho que a gente não tem essa informação adequada, simplificada mesmo sobre o assunto, ai o que acontece? Nós também acabamos nos esquecendo; não vamos buscar informações sobre os mesmos. (ALUNA D – N).

Nas vozes dos discentes, a Amazônia, além de pouco referenciada, quando abordada, é apenas num sentido mais abrangente, que não encontra formas e conteúdo na realidade local. É concedida ênfase à cultura indígena e aos homens da floresta em aspectos gerais de cultura e modo de sobrevivência, sem uma inserção no trabalho e na vida ribeirinha e/ou quilombola, por exemplo. Na linguagem deles, o que sabem do trabalho e da cultura local vem de experiências próprias e familiares, como em eventos realizados na Cidade que apresentam a cultura e o trabalho local.

Então pelo o que eu vejo o Ensino Médio não serve nessa parte de trabalho regional, nesse período de vida que eles levam, conforme a pescaria e a agricultura. O Ensino Médio não ensina nada disso. Sobre esse negocio de cultura dentro do ambiente escolar, as culturas que eu conheço, que eu conheci, é através dos meus parentes, dos meus avos, aquelas pessoas mais antigas, sempre conversando e vivenciando seu trabalho.(ALUNO E – M).

Então, faz a crítica a discente. Quando o universo cultural e do trabalho aparece na escola, é de forma descontextualizada e desfigurada do labor que contém cada produção. A

imagem segundo ela, é muito perfeita acaba escondendo a dificuldade de quem trabalha e vive dos produtos produzidos nas ilhas e estradas do Município. Ela expõe:

Eu acho que, geralmente nos assuntos que eles dão pra nós, eles falam sobre esse assunto. Só que mostra tudo pronto já, tudo bonitinho ali, não sabe a dificuldade que tem as pessoas que estão fazendo aquilo; se sofre com alguma coisa, por que tão fazendo, se é por necessidade, se é porque gostam então eles só mostram ali tudo bonitinho, tudo já pronto. E isto não são discutidos na escola. (IDEM).

Além do mais, complementa, quando os professores falam das populações locais, não é algo planejado como componente específico do conteúdo escolar. Elas aparecem esporadicamente em atividades dispersas que não aprofundam sobre a cultura e a vida dos indivíduos regionais. Isso se dá de forma descontextualizada:

[..].Geralmente aparece sim. Eles falam sobre isso, sempre tem algumas aulas que falam sobre os ribeirinhos, mas não assim de forma organizada, esse semestre agora vai ser focado sobre isso, sobre os ribeirinhos, sobre essas coisas que estão acontecendo e sobre a cultura etc. Dessa maneira não acontece é tudo muito disperso. (ALUNA A – N).

Nesse sentido, concluímos é que as falas dos discentes robustecem o que anteriormente fora afirmado, pois, mesmo com a resignação com a determinação sistêmica, há uma resistência individual dos professores incorporada pela necessidade de uma formação cidadã que conduz à contextualização do conteúdo ministrado em diversas disciplinas; porém, a ênfase é o que fora asseverado, pelos gestores da escola e os docentes, de que o reflexo das determinações da política influem negativamente na formação e não favorecem uma prática social regional, pois contextualização não é uma ação planejada, mas acontece muito mais pela sensibilidade dos professores do que de uma perspectiva trazida pela dimensão do currículo.

Além disso, as falas dos discentes reforçam o sentido da ausência dos coletivos populares no conhecimento oficial, reproduzindo as relações de poder e dessignificação no saber ministrado; contudo, elas a trazem consigo, a resistência quando afirmam a necessidade de na formação à construção de práticas alternativas que incorporem a cultura e o mundo do trabalho local, perspectiva, que, de certo modo, irá se confirmar nas interpretações das vozes dos egressos sobre a formação escolar e sua influência na prática social.

Na verdade, quando se vai às vozes dos egressos, retoma-se a perspectiva da dimensão da tensão e/ou do conflito existente no interior do processo formativo na escola, reproduzindo o que se tem demonstrado na evolução do capítulo. Primeiro do Ensino Médio, como esse

tempo de passagem necessário e essencial para a apreensão do conhecimento e de formação para vida. Segundo, a constatação do reflexo negativo da política educacional na formação traduzida pela fragilidade dos conteúdos ministrados, em especial para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho local. Em consequência, a negação de uma formação que reflita uma prática social regional; entretanto, os egressos trazem a resistência quando destacam o papel importante da formação do Ensino Médio para uma prática de vida cidadã desenvolvida pelos professores e uma aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, principalmente no relacionamento interpessoal na família e no trabalho. Além dos conhecimentos básicos, científicos que favorecem uma habilidade na dinâmica social de sobrevivência e de emprego.

Assim, quando se pergunta aos egressos qual o sentido do Ensino Médio para sua formação e para prática social, afirmam que se constitui como uma fase essencial, obrigatória e importante do processo de formação do aluno. É um período de aprendizado e conhecimento, constituindo uma etapa de passagem e amadurecimento tanto ao nível de conhecimento quanto de entrada nas diversas dimensões da vida.

Ele na verdade é uma das etapas do ensino secular e que vai complementar a formação educacional de uma pessoa se ela quiser dar continuidade nos estudos, é a última etapa da educação básica. A partir daí essa pessoa vai se aperfeiçoar naquilo que quer exercer, uma profissão, um curso. Mas... ele constitui uma ponte, um pontapé inicial para que este caminho ocorra. (EGRESSA – C).

Assim, o Ensino Médio para mim representa o fato: assim, portas abertas. Porque hoje em dia para você fazer qualquer área que você for você precisa do ensino médio. E esse ensino que eu recebi na escola foi um ensino que abrangeu várias áreas que a gente precisa no caso, se você for fazer um curso técnico, ou para o fazer o vestibular, você precisa então. (EGRESSO – D).

Ainda é reconhecido pelos egressos fato de que na sociedade se constitui como um diferenciador nas possibilidades que a mesma apresenta, tanto no caráter pessoal, de conhecimento, como na probabilidade de favorecimento de entrada na concorrência ao emprego e de formação para outras atividades que a dinâmica da vida oferece. Em suas perspectivas, afirmam:

Se fosse comparar, se eu nunca tivesse cursado o ensino médio. E comparar ao mesmo tempo, eu, ter cursado o ensino médio, com certeza há uma grande diferença. Com certeza na questão de práticas sociais, questão de falar. Às vezes as dificuldades da escola, elas são muitas, mas mesmo assim o aluno sai com uma diferença em comparação ao que não estudou o ensino médio. E isso me ajudou bastante. (EGRESSA – C).

Sim. No meu caso sim. Eu achei que foi um bom ensino, que me ajudou, tanto na forma como arrumar emprego, ou pra continuar os estudos e também como cidadão. Pelo fato de da escola oferecer um bom estudo, eu acredito que uma boa educação. Assim, porque quando eu terminei fiz o vestibular, passei numa área, só que não era a área que eu queria. (EGRESSO – D).

Aproximam-se das respostas estabelecidas pelos alunos cursistas, como uma fase de aprofundamento e necessária tanto para formação como para a vida. Reconhecem sua importância, o valor da escola como um local legítimo e necessário para o crescimento pessoal e para prática social. Valorizam também os professores e seus esforços em dar aos alunos crescimentos pessoais e de cidadania.

O ensino médio para mim foi a base, um pouco da base, porque a gente ouvia muito os professores falar sobre vestibular, cursinho, prestar para poder ingressar na Universidade e futuramente está exercendo a área de professor ou outras áreas. Então, a gente era bem estimulada por alguns professores. (EGRESSO G).

E complementa: “Aí tinha professores que se disponibilizavam em orientar a gente, como era para se escrever, como é a cota e tudo mais, o que envolve, da inscrição até chegar à Universidade.” (EGRESSO G). No mesmo sentido, reforça o egresso seguinte, dando ênfase à formação para vida: “(...) O ensino médio para mim foi muito bom, aprendi muita coisa, lógico que eu não absorvi tudo que poderia, mas o pouco que eu aprendi foi o suficiente para minha vida e até hoje ainda estou aprendendo com isso.” (EGRESSO H).

Essas expressões traduzem a dinâmica de contradição existente na escola pública. Mesmo que nas falas dos agentes pesquisados sobressaia a fragilidade do processo formativo, há reconhecimento da escola como esse local legítimo de preparação do domínio de saberes e de elemento essencial para a prática social, perspectiva que nos faz retomar os aspectos teóricos desenvolvidos por Michel Apple, da relação de conflito no desenvolvimento do conhecimento oficial, ou seja, nas escolas de periferia; mesmo reproduzindo a relação de dominação e de poder trazem elementos que potencializam a cidadania e formas alternativas de convivência que reforçam as resistências, principalmente, do papel exercido por professores comprometidos com outra ordem social.

Qualquer um que tenha ensinado em escolas de classe trabalhadora, ou escolas localizadas nas periferias, sabe que não é assim que as coisas se passam. O que é mais provável que ocorra é a reinterpretação por parte dos estudantes ou na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes a rejeição pura e simples dos significados intencionais das escolas. Obviamente, as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução. (APPLE,1989, p. 30-31).

Essa dimensão teórica encontra substrato quando no olhar crítico dos egressos se referem às determinações e/ou os reflexos da política educacional na formação ministrada no universo da escola e, suas implicações na prática social, em especial, para uma perspectiva regional. Em essência não difere das conclusões estabelecidas pelos outros participantes da pesquisa, ou seja, da dessignificação da política estruturada em uma formação em geral frágil destinada à continuidade dos estudos e de uma formação para prática que não se coaduna com as necessidades das pessoas que residem no Município da Amazônia Paraense. Esta afirmação é confirmada quando se pergunta sobre a formação na escola e de como essa formação os preparou para a prática social.

Assim, quando se vai aos perfis estabelecidos pela política educacional, mais precisamente na continuidade dos estudos, os egressos são unânimes em afirmar a fragilidade do ensino e do conteúdo desenvolvido. Dizem que não se sentiam preparados para fazerem o concurso vestibular e, caso quisessem, era fundamental a busca pelos cursinhos pré-vestibulares ou pelo esforço próprio no aprofundamento dos conteúdos não ministrado no Ensino Público. Assim expressa a pessoa entrevistada:

Não, pronta, pronta mesmo não. Porque os professores geralmente vinham, passavam trabalho e a gente sabe que o professor não cumpria todo o conteúdo programático, tinha professores ali que vinham, passavam um assunto, aí na outra semana dava continuidade no mesmo assunto, passavam um trabalhinho extra e tudo mais. Porém foi um pouco parcial, acho que vontade mesmo, é mais individual mesmo em querer aprender, devido ter um grupo, um incentivando o outro para ler mais material. (EGRESSA H).

No mesmo enfoque completa a egressa seguinte, repetindo a fala da fragilidade pelo conteúdo da escola pública ser reduzido com relação às outras escolas, o que dificultava uma preparação adequada para quem pretendia a continuidade dos estudos. Então, o caminho permanecia no complemento recebido no cursinho ou no esforço pessoal em grupos de estudo.

No terceiro ano que eu procurei um cursinho que eu vi a gama de conteúdo e o quanto eles eram mais extensos; Mas com certeza o conteúdo é bem mais reduzido, não é tão aprofundado quanto é no cursinho e a gente se aprofunda porque esse conhecimento é necessário para o vestibular, então pensando por esse lado de conteúdo mesmo, não é suficiente, precisa que o aluno procure, o aluno precisa ir além, seja no esforço pessoal ou no cursinho para poder progredir nos estudos. (EGRESSA I).

Também coloca como consequência o que se interpretou anteriormente nas vozes dos discentes em exercício: o não cumprimento dos conteúdos necessários para formação, a debilidade dos livros didáticos utilizados e, em alguns aspectos, a metodologia dos professores e a falta de compromissos de alguns; a ausência de estrutura escolar, em especial a não utilização dos recursos disponíveis, como laboratórios científicos e de computação, fragilizavam a formação.

Então eu acredito, assim, que depende também do interesse dos alunos. É, se o aluno está vendo que não está dando, não está conseguindo aprender, tem que chamar a atenção do professor, pedir para o professor explicar mais uma vez, o professor tem que ter a paciência de repetir toda vez para o aluno, duas, três, quatro vezes, quanto for preciso, porque eles estão sendo pagos para nos ensinar. (EGRESSA A).

E acrescenta, destacando a fragilidade do conteúdo recebido na escola pública, em destaque os livros didáticos, cujos conteúdos para ela estão defasados com referência a outras escolas.

E também o material que a gente recebe os livros, eles têm um conteúdo muito reduzido e muito diferente da escola particular que são mais avançados. Às vezes os alunos estão estudando, alunos de primeiro estudando assuntos, conteúdos de terceiro, eles já estão mais avançados. Quando a gente entra no conteúdo no primeiro bimestre, outros alunos de outras escolas já estão mais adiantados do que a gente naquele conteúdo, naquele assunto. (EGRESSA A).

E mais; as greves sucessivas da rede pública que atrasam os anos letivos e o não cumprimento do desenho curricular. A consequência que gerava era o aligeiramento sem aprofundamento do conteúdo disciplinar ministrado. Apenas com trabalho, questionários e provas em que os professores estabeleciam as médias, reflexão que não diferencia das conclusões dos alunos sobre a fragilidade de conteúdo. Dizem as egressas seguintes:

Eu acho que isso é decorrente por alguma falta ou atraso no conteúdo. E, sem falar nas greves que prejudicam muito a gente, porque acaba que os professores deixam correr muito o assunto. Aí, o professor tem um determinado tempo para explicar aquele assunto, ele acaba correndo, às vezes até pulando por questão do tempo. Tem que terminar o conteúdo naquele período e a greve acaba prejudicando. (EGRESSA A).

No mesmo sentido, é reforçada a fragilidade da formação pelos percalços de conteúdo, de infraestrutura e de metodologia dos professores:

É porque eu acredito que não prepara totalmente devido às dificuldades no Ensino Médio, as limitações que toda a educação, que o ensino público tem. E, essas limitações nos impede de termos esse objetivo alcançado em sua plenitude. - Estrutura física, questão de professores que faltam, ou a questão de metodologias. E

os próprios recursos que poderiam facilitar a aula são ausentes ou mal aproveitados, além das greves, entre outros. (EGRESSA C).

Na verdade, essas respostas se encontram com as respostas dadas pelos discentes em exercício, reconhecendo a importância obrigatória e também legítima do Ensino Médio, mas apontam a fragilidade do conteúdo como o elemento dificultador para a continuidade dos estudos.

Então eu acredito, assim, que o ensino médio qual eu fiz, foi importante, porém, eu não me senti preparada porque chegou na hora da prova, é, muita coisa; a maioria das questões que a gente via nas provas a gente não teve conhecimento na sala de aula. A gente ficava perdida, perdida mesmo nos assuntos, e, principalmente em história, geografia são muito complicado as provas; e dentro da sala de aula não era aprofundado do jeito que é nas provas mesmo da Federal, da UEPA e no próprio Enem. (EGRESSA A).

No mesmo enfoque, interpreta a egressa seguinte:

Os professores da escola passavam conteúdos, só que a grade curricular do Ensino Médio que é passada durante um ano, no período letivo não é suficiente para que todos os conteúdos sejam contemplados, principalmente os que caem no vestibular. E os professores deixam passar muitos conteúdos, só que eles procuravam passar os essenciais, os que tinham mais tendência a cair, exatamente para que os alunos que não estudavam cursinho pudessem ter uma chance. Mesmo assim não eram suficientes. (EGRESSA C).

Esses aspectos enfocados, mesmo que tragam a criticidade dos egressos sobre a formação recebida, por outro lado, retomam a perspectiva teórica de Moacir Carneiro, quanto ao caráter do descaso do Estado Nacional em relação ao Ensino Médio Público. Para ele, esse nível de ensino na história da Educação brasileira sempre constituiu formação voltada para elites, conformação de poder e de seus ensaios preparatórios para o nível superior. Esse sentido não modificou, porém, o que houve, com o processo de massificação da formação média para os estratos sociais menos favorecidos foi que se abriu um processo de concessão sem a devida qualificação e incorporação das necessidades desses estratos sociais. Assim, em sua fala, confirma o sentido crítico estabelecido nas vozes dos egressos de um ensino médio desdesignificado.

Estas constatações têm raízes envergadas no tempo. Na verdade, a escola pública que, por décadas, foi o laboratório da educação escolar das elites brasileiras, com a massificação do ensino foi cedendo esta condição de vetor de confirmação econômica e social das elites regionais e transformando numa espécie de “concessão” às camadas populares e aos habitantes das periferias. Por isso, não importa que ela seja eficiente. Importa, sim, e só, que exista! Concessão não é obrigação, é liberalidade! (CARNEIRO, 2012, p.17).

Essa perspectiva teórica continua ressoando nas vozes dos egressos, quando refletem sobre a contextualização do conhecimento e sua inserção na realidade e no mundo trabalho local. A constatação é o distanciamento do conteúdo curricular e da prática socioeconômica e cultural da região. Não há por parte da escola um planejamento que favoreça tal acontecimento. A ação dos professores e o conteúdo ministrado reforçam uma formação geral e descontextualizada. O índio é visto de forma abstrata e superficial. O quilombola, o ribeirinho, somente em semanas comemorativas e/ou em feira de ciência ou em atividades desenvolvidas na Cidade que superficialmente é apresentado na Cidade:

Poucas vezes eles enfocavam a cultura local, só em épocas em que estavam comemorando alguma coisa, no Miritifest, eles acabavam comentando, mas não enfocando a cultura local e o trabalho que os ribeirinhos fazem. Olha, a geografia é na divisão, é como ela se dividia, na história é a colonização, só o básico. (EGRESSA A).

No mesmo enfoque acrescenta a egressa seguinte demonstrando a superficialidade como era abordada a questão da cultura e o mundo do trabalho das populações tradicionais: “Não, sobre os índios, sobre os ribeirinhos, pouca coisa. Não enfocava muito. Nos índios, só que eles iam desaparecendo conforme os portugueses iam colonizando o Brasil e até hoje já existe bem pouco, em alguns lugares. Mas isso foi o básico mesmo.”(EGRESSA B).

Do mesmo modo, outra egressa destaca que a questão regional não era uma ação curricular planejada, eram atividades de semanas culturais de feiras de Ciências, mas não uma atividade permanente do currículo e a contextualização do que era ensinado.

Não era preocupação. Quando manifestados esses aspectos regionais. Era em forma de conteúdos, muito abordados em feira de ciências, se via muito em semana culturais, não era muito reforçado, durante o ano, no dia a dia. Tratar de aspectos do trabalho e da realidade local não era o foco, pois acredito que a proposta curricular da escola não enfatizava esses pontos, e como os professores tinham um currículo a ser seguido, a abordagem dessas questões quando feitas era de forma muito limitada. (EGRESSA C).

A Amazônia, apenas em curto período no Ensino Fundamental e no último bimestre do terceiro ano; além disso, dão apenas referência às formas de relevo, habitantes, mas com pouca reflexão crítica e concreta da realidade prática da cidade e dos indivíduos que habitam tais realidades: “Assim, no meu Ensino Médio foi passado da Amazônia só relevo assim como em histórias população. E também, sobre o miriti, assim nas feiras de ciências a gente sempre via. Assim, abrangeu sim essa área, mas sobre trabalho, nem tanto, faltou um pouco disso.” (EGRESSO D).

Isto reforça as observações dos gestores, professores e alunos acerca da descontextualização da política educacional e a distância daquilo que preconiza a política, tanto nos elementos da interdisciplinaridade, inexistente na escola, como da contextualização como uma ação planejada. Completa a aluna egressa:

Não, era mais assim, como a gente fala da gramática, o professor vem, só ditas regras e aquilo isolado, fechado, não é contextualizado. Então não tinha de passar o conteúdo e a gente se sentir numa situação contextualizada, não tinha essa reflexão na verdade, era algo mesmo bem isolado, não tinha essa contextualização com a sociedade, com o cultural, com o nosso ambiente, com a nossa região, não tinha. (EGRESSA H).

As falas reafirmam as constatações de Moacir Carneiro, de que, na forma como o Ensino Médio público é ofertado, principalmente, nos sistemas estaduais, não cumpre as prerrogativas essenciais determinadas pela legislação. Os princípios que determinam o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica inexistem: formação geral, preparação para o trabalho, dimensão de contexto e interdisciplinaridade são apenas prerrogativas sem uma efetivação no cumprimento curricular e nas estruturas organizacionais. Assim em sua linguagem uma concessão dessignificada do que é prescrito em sua intencionalidade. Desse modo, complementa,

Rigorosamente analisado em sua natureza de educação essencial, o Ensino Médio, tal qual existe como oferta de educação escolar hoje, é disponibilizado fora dos parâmetros da legislação (LDB), seja porque não atende, nem por aproximação, o conjunto de princípios, finalidades, objetivos, diretrizes e características que lhe são atribuídas pelos artigos 3º, 4º, 22, 23, 26, 35 e 36 da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, seja porque os gestores dos sistemas de ensino desfocam o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, sobrepondo-lhes impulsos normativos circunstanciais plantados em Marketing político de ocasião. (CARNEIRO, 2012, p.17).

Quando se vai, porém, ao aspecto do perfil da política educacional centrado sobre a formação crítica cidadã, há uma interpretação diferente. Na verdade, nos faz retomar o conceito de prática educativa referenciada nos tópicos anteriores de compreender prática como construto inerente à ação humana, capaz de possibilitar ao indivíduo situar-se no mundo e em torno dele transformá-lo. Portanto, mesmo compreendendo que a Educação é um fenômeno alvo de nuances de dominação na sociedade capitalista, traz em sua essência os elementos contraditórios que favorecem o despertar para uma prática alternativa. Na linguagem freireana, em uma perspectiva capaz de levar o ser humano a: “Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua consciência e de que resultará sua inserção

na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras.” (FREIRE,1989, p,36).

Isto nos faz retomar, ainda, o sentido de Educação e prática como práxis, do ser humano que constitui a realidade e nela se envolve transformando-a, ainda na linguagem freirana, na concretude do real, estabelecendo relações de contradições, movido pelos conflitos da relação de poder e dominação, contudo, envolto de processo de transcendência como construtor de superação objetiva e de novas formas de relações pairadas na possibilidade de liberdade.

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partimos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (IDEM, p. 39).

Ainda segundo o autor, a Educação e/ou a prática como atitude de discernimento são capazes de levar o sujeito à compreensão do mundo, modificando atitudes e estabelecendo a consciência social dos processos envolvidos na realidade em que se insere. Conhecendo o passado, reconhece o hoje e descobre o amanhã: “Na história de sua cultura terá sido o do tempo – o da dimensionalidade do tempo – um dos primeiros discernimentos” (IBID., p. 41). E acrescenta, enfatizando o sentido da educação e/ou da prática como práxis humana:

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernimento, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura” (IBID).

Seguindo essa perspectiva da práxis como ação crítica, retomamos novamente os aspectos teóricos desenvolvidos por Giroux e Arroyo, de compreendê-la no contexto do universo da escola pública, como espaço composto pela dinâmica que envolve a realidade dos coletivos populares, em que não apenas traz contextos diferentes para o conhecimento oficial, como também exige das atitudes pedagógicas práticas que respondam as suas necessidades; questionando não só o papel do saber estabelecido, mas também estabelecendo relações e atitudes diferentes na cultura interna da escola. Na sua fala, uma prática educativa que dirija a uma prática social contextualizada exige novas formas de relação, de conteúdos curriculares e de superação da atitude que tem a resignação do sistema como verdade absoluta e transgrida no sentido de matrizes de conhecimento que se coadune à realidade. Desse modo, afirma:

Quando os educandos são outros, as propostas, as normas e diretrizes terão de ser outras, ao menos exigem outras interpretações. Das formas desse viver que se precarizaram vêm as indagações mais instigantes para as leis, as diretrizes e as orientações curriculares. É uma precondição avançar nesse reconhecimento dos sujeitos, logo começar trazendo a concretude de seu viver. (ARROYO, 2011, p.172).

Esses aspectos teóricos contextualizam o ambiente de tensão na prática educativa da escola pública, entre a resignação estabelecida no reflexo que a formação recebe das implicações da política e, da resistência, que aponta para uma ação que irá refletir na prática social dos egressos, contextualizando conhecimento e possibilitando habilidades que favorecem o crescimento do conhecimento, isto é, das vivências nas práticas cotidianas no trabalho, em outros níveis de formação, bem como no acompanhamento das relações familiares. Portanto é nesse contexto de contradição que as respostas das vozes refletirão quando se pergunta sobre a formação cidadã e a influência da formação na prática social dos egressos. Destacam como aspectos práticos e necessários para a prática social os já enfocados anteriormente pelos alunos em exercício: o saber se expressar, comunicar e se relacionar com as outras pessoas, além de uma breve preparação para o entendimento da política.

Acrescenta ainda a importância desse nível de ensino no âmbito familiar, tanto nas escutas dos membros como ajudam no acompanhamento do processo formativo dos filhos na escola. Na expressão de um dos egressos não é 100%, mas contribui de forma incisiva na formação para prática social entendida como cidadania:

Contribuiu, mas eu não posso dizer que contribui 100%, ele tem a sua parcela de contribuição. Ele ajudou sim como eu coloquei antes. No convívio familiar, nas expressões. Até mesmo na questão da fala, a gente melhora a nossa fala. Eu coloco muito bem a questão de que, dentro da família se temos pessoas que não tem um estudo mais elevado e você está com o ensino médio, você se sobressai na questão do conhecimento, você consegue passar algo mais, por mais que esse conhecimento do ensino médio seja um pouco restrito. (EGRESSA C).

Acho que para mim também contribuiu o ensino médio porque quando eu apresentava trabalho, eu sou muito tímida, eu apresentava trabalho, eu tinha vergonha. Aí quando eu passei para o ensino médio eu fui me soltando mais. E para mim eu acho que contribuiu, sim; se eu não tivesse estudado, não tivesse aula de sociologia, como minha amiga falou, eu não teria coragem de falar com as pessoas, eu não teria coragem de sair, entendeu, para me comunicar com outras pessoas, além da relação no meu trabalho. (EGRESSA B).

Realçam o caráter da resistência na ação formativa estabelecida pelos professores, principalmente na formação para vida e para prática social. Enfocam o ensino de Sociologia e História como precursores dessa formação. Aspectos como éticos, direitos e deveres se

constituíram como elementos essenciais para o reconhecimento desses nas suas formações.

Assim acrescenta:

Eu acredito que preparou sim nessa questão da crítica, principalmente em aulas de sociologia que tem muita aula de moral, ética, de direitos, de deveres, então isso agente acabou adquirindo conhecimento dos nossos deveres, dos nossos direitos.(EGRESSA A).

As vozes refletem como principal referência no Ensino Médio a formação voltada para cidadania e para prática social, revigorando em suas falas as resistências antes descritas pelos discentes em exercício, ou seja, do papel da ação pedagógica dos professores, o que as aproxima das afirmações dos docentes quando se referem ao estabelecimento de seus objetivos no planejamento de seus conteúdos e, nas diretrizes de suas aulas, onde além da resignação com o saber prescrito, a ênfase na formação cidadã, constituindo como umas das principais referências.

Para os egressos, mesmo reconhecendo a fragilidade na formação para continuidade dos estudos e na preparação para o trabalho, destaca-se a importância do Ensino Médio na formação pessoal e como elemento de passagem obrigatório para os demais níveis de ensino. Para eles, a referência ao papel dos professores, em especial, aqueles que assumem compromisso com a formação, de uma preparação cidadã que se confunde com uma prática educativa voltada para a prática social. Na voz da egressa, a menção: “Eu destacaria os pontos positivos, no caso seria os professores, tinham sempre aquele tempo para nós, quando precisava podia contar com eles, não eram todos, mas alguns, realmente vestiram a camisa de professor.” (EGRESSA A).

A opinião é confirmada nas falas seguintes:

Os professores se preocupavam muito comigo porque, eu sempre fui uma aluna assim, não era uma excelente aluna, mas era uma aluna boa, que tirava notas boas, então quando eu começava a enfraquecer, os professores me chamavam atenção, perguntavam em que eu estava tendo dificuldade, isso não era para acontecer. (EGRESSA A).

A preparação para a prática social, formação de cidadão crítico. Acredito de isso foi o que mais contribuiu. A visão que eu tenho em relação aos professores que eu tive, faz concluir que a preparação para uma vida cidadã se fez mais presente durante a trajetória de ensino médio. Alguns desses professores preocupavam-se em ir além dos conteúdos, eles tinham muito essa questão de conversar, de colocar as questões da vida para gente, dos nossos direitos, nossos deveres. Abrir mais a nossa visão com relação ao mundo a fora, o que seria a nossa vida a partir dali. Então eu acredito que isso foi marcante, a preparação para uma vida social, uma prática social, cidadã crítica. (EGRESSA C).

Eu acho que era mais a fala de alguns professores mesmo que conversavam com a gente, tiravam às vezes alguns minutos para estar falando, o que eles estavam desenvolvendo naquele momento, eles falavam que às vezes a gente ia se deparar

com alguma situação ou outra que a gente ia precisar de certo conhecimento, de certa prática e tudo mais, mas eu não lembro assim especificamente do professor trabalhar mesmo. (EGRESSA G).

E afirmam que dentre os três aspectos da política é a preparação para vida o elemento mais destacado, referenciando-se, principalmente, na preparação dos relacionamentos interpessoais, comunicativos e básicos para a prática o que é social. Destacado também pelos alunos em exercício.

A prática social. Prática social foi o qual eu mais vi destaque, como antes eu lhe tinha enfatizado: em primeiro lugar a prática social, em segundo lugar é continuidade nos estudos, porque ele contribuiu nas questões dos conteúdos, nas questões de repasse desses conhecimentos que eu precisava para poder chegar a um objetivo que era passar no vestibular. (EGRESSA C).

Eu acho que sim, teve e tem importância porque querendo ou não, como eu disse logo no início, com todas as suas debilidades, não só o ensino médio como toda a educação tem, ainda assim te passa algo, fica algo pra ti em relação ao convívio na sociedade, eu creio que a própria forma de nós estarmos na sala de aula todos juntos, a gente já está passando, já estamos convivendo. (EGRESSA H).

Portanto, o que podemos estabelecer como conclusões nas falas dos egressos, traz o caráter da dimensão do conflito no interior do processo formativo da escola, copiando o que se tem estudado. De um lado, a constatação do reflexo negativo da política educacional na formação traduzida pela fragilidade dos conteúdos ministrados, em especial, para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho local. Além disso, a inexistência de uma formação que reflita uma prática social regional.

Por outro lado, a contradição de um Ensino Médio como esse tempo de passagem necessário e essencial para a apreensão do conhecimento e de formação para a vida. Ao mesmo tempo, destaca-se o sentido da resistência dos professores pela necessidade de uma formação cidadã que conduz a preocupação como processo de aprendizagem do aluno e de uma formação com habilidades voltadas para uma prática social cidadã; além dos conhecimentos básicos, científicos que favorecem uma habilidade na dinâmica da prática social estabelecida pela necessidade de sobrevivência, de emprego e para formação essencial e de certificação para outros níveis de ensino, reforçando a contradição existente no processo formativo e na preparação para uma prática social – embora que dessignificada da realidade regional.

O que podemos então afirmar quando vamos ao objetivo do capítulo e da questão problema que fundamenta a problemática da tese, a partir das vozes dos gestores do Sistema,

gestor, coordenadores de escola, professores, alunos e egressos, são os elementos da resignação diante da inércia burocrática do sistema e a resistência expressa numa dimensão de cidadania. Assim, nos discursos, trazem nas entrelinhas o desafio do Ensino Médio na necessidade premente de adequação da política educacional à realidade regional, um currículo que reconheça a cultura, o trabalho e a dinâmica das populações amazônicas - ribeirinhos, moradores da estrada, pescadores, quilombolas, etc. - reconhecendo a diversidade, a cultura e o mundo do trabalho local; noutro sentido, num fazer que reconheça a vida e a prática cotidiana dessas populações.

Além disso, um ensino que supere a dessignificação na expansão do Ensino Médio, como caminho único de envio à continuidade dos estudos e voltado ao mundo do trabalho industrial, reconhecendo outras formas de vida e sobrevivência, inclusive da experiência regional, o que precisa de outra dinâmica que favoreça uma relação dialética e/ou dialógica do sistema, em que a elaboração das políticas seja resultado da escuta no universo da escola e das diversas instâncias de elaboração das políticas. Significam que o reflexo da política na formação e na prática pressuponha uma reorganização das instâncias do Estado para que favoreça o implemento do currículo, respeitando os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade; em especial, na mudança da maneira em que o sistema estrutura e organiza as cargas horárias dos agentes responsáveis pela execução da política, em que responde muito mais às racionalizações econômicas do que ao atendimento da exigências das diretrizes curriculares.

Na reflexão se a formação de alunos e prática social dos egressos refletem as implicações das políticas e respondem às dinâmicas locais as vozes trazem como consequência a constatação do reflexo negativo da política educacional na formação, traduzida pela fragilidade dos conteúdos ministrados, em especial, para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho local. Além disso, da quase inexistência de uma formação que reflita uma prática social regional.

Resta demonstrada, entretanto, a contradição do Ensino Médio como esse tempo de passagem necessário e essencial para a apreensão do conhecimento e de formação para a vida. Destaca-se o sentido da resistência refletida na ênfase de uma formação cidadã que conduz o processo de aprendizagem dos alunos e dos egressos em volta de uma formação com habilidades voltadas para uma prática social; ou seja, de conhecimentos básicos e científicos que favorecem habilidades que se reproduzem na prática social estabelecida pela necessidade

de sobrevivência, de emprego, formação e certificação para outros níveis de ensino reforçando a tensão existente no processo formativo e na preparação para uma prática social, mesmo que não signifique adequação à realidade Amazônica e/ou do Município estudado.

6 POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO, FORMAÇÃO E PRÁTICA SOCIAL: ELEMENTOS CONCLUSIVOS

O objetivo da tese foi estudar o papel das políticas educativas de Ensino Médio desenvolvidas pelo Governo Paraense, no período de 2007 a 2012, na formação de alunos e na prática social de estudantes egressos, com origem no seu projeto formativo, mediante de um estudo na escola estadual de Ensino Médio, situada no Município de Abaetetuba-Pará. Seu percurso investigativo insere uma compreensão teórica que parte de uma mesoabordagem sistêmica, em que o processo formativo no universo da escola, mesmo que em sua identidade, esteja envolta de aspectos próprios de sua atividade cotidiana, reflete elementos sistêmicos e burocráticos definidos – as legislações, as diretrizes curriculares etc. – e ainda mediados pela ação de órgãos sistêmicos intermediários e dos agentes envolvidos no processo, como gestores, professores e discentes em exercício e de egressos, numa dinâmica permanente de resignação e resistências com a cultura educacional estabelecida.

Assim, o desenrolar dessa perspectiva pautou-se inicialmente no entendimento de que compreender as decorrências desse processo passava pelo estudo do contexto das políticas educacionais globais voltadas ao Ensino Médio e suas implicações no desenvolvimento destas nas ações educacionais locais do Estado paraense. O período em questão toma como referência de estudo uma temporalidade iniciando em 2007 até 2012, por se constituir tanto em âmbito nacional quanto no ambiente regional da Amazônia Paraense, momentos que supostamente confluem em perspectivas de mudanças, seja no perfil da administração do papel do Estado como da gestão das políticas educacionais.

Cabe, porém, a indicação de que partimos da compreensão de que o momento de desenvolvimento das ações voltadas ao Ensino Médio está em torno de um contexto transitório cuja origem desse processo retoma as mudanças em curso a partir do final da década de 80 do século imediatamente passado, com as ações do governo Fernando Henrique e as supostas modificações introduzidas na primeira década de nosso século com os governos do Partido dos Trabalhadores, em destaque as políticas educacionais do governo Lula. Tal aspecto é essencial para compreensão do reflexo das determinações dessas políticas na formação dos alunos e na prática social dos egressos na escola e no Município estudados, pois o contexto em âmbito regional também irá refletir os dois projetos em disputa na gestão governamental do Estado paraense, tanto de governos do PSDB quanto do PT.

A trilha então seguida na reflexão trouxe como os primeiros elementos conclusivos, com suporte nas análises dos autores nacionais estudados, que embora sejam momentos conflitantes, não significaram mudanças efetivas na mentalidade da gestão educacional do Ensino Médio; em essência, permaneceu a trajetória histórica da continuidade da dualidade sistêmica entre a formação propedêutica no Ensino Médio Normal e a formação profissional. Mesmo porque, se a conjuntura interna do final dos governos militares apontava para outra perspectiva de formação de democracia e da consecução de direitos sociais, no plano mundial com a crise do Estado provedor, novos elementos são introduzidos na dinâmica do processo do modo de produção capitalista. A crise fiscal estabelecida, as transformações no processo produtivo, com a microeletrônica e a globalização econômica, foram fatores decisivos para o estabelecimento de outras dinâmicas no papel definido para a Educação, tanto em âmbito da concepção, da gestão, bem como do financiamento.

Esses aspectos são essenciais para o entendimento das definições da política educacional desde então. A conjuntura conflitiva de busca de direito e dos interesses dos rearranjos econômicos produtivos estabelecerão o caráter híbrido da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares voltadas a Educação Básica e, de modo especial, do Ensino Médio. Mesmo que nos enunciados das políticas esteja o caminho de superação da dualidade sistêmica com a definição do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, sua efetivação acompanhada dos decretos governamentais manteve a separação entre o sentido propedêutico e profissional, fator concretizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais que definiram os PCNs, e o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que versava sobre o Ensino Profissional.

A chegada ao contexto dos governos petistas em essência não significará mudanças efetivas na consecução da política educacional do Ensino Médio. Na linguagem dos autores estudados, pela constituição dos governos de possuírem bases representativas de apoio popular, estabelecerão uma relação controversa nas ações políticas, mantendo o ajuste fiscal, porém, em diversos aspectos, modificam a agenda, trazendo para o Estado um perfil administrativo mais próximo das questões sociais e certo redirecionamento nos investimentos educacionais.

No âmbito educacional, serão tomadas medidas importantes, como a ampliação do financiamento da Educação Básica com a criação do FUNDEB, incluindo a Educação Infantil e, principalmente, a formação média; modifica o caráter suplementar do Ensino Médio

tornando sua oferta obrigatória. Na legislação, caminha na perspectiva de superação da dualidade sistêmica com a revogação do Decreto 2.018/97 e a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho 2004, cuja intenção é suplantar a mentalidade introduzida no decreto anterior, apontando o caminho da integração entre conhecimento e prática, saber, cultura e o domínio tecnológico e, portanto, a mentalidade de ir além da separação entre formação propedêutica e formação profissional, dando ênfase ao Ensino Médio Integrado. O mesmo acontece com a reelaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica e, principalmente, das Diretrizes do Ensino Médio, também centrada na concepção da integração entre conhecimento, cultura e o mundo do trabalho.

Se, entretanto, se na elaboração da política educacional dos governos se encaminhava para um processo de superação do caráter dual na identidade do Ensino Médio como período final da Educação Básica conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases, por outro lado se reabre o caráter incongruente na sua ação efetiva, quando se converte o processo avaliativo do ENEM em procedimento de entrada nas diversas universidades públicas e/ou em outras instituições de cunho privado, tornando o Ensino Médio como elemento de passagem ao Ensino Superior. Do mesmo modo que transforma o PRONATEC como o grande programa de preparação profissional, reavendo, assim, o caráter da dualidade sistêmica típica das políticas educacionais dos governos anteriores, refletindo, com isso, o sentido contraditório das ações governamentais.

Conclui-se que a perspectiva na política educacional voltada ao Ensino Médio deste momento irá refletir as correlações de forças que se estruturam na dinâmica governamental. Há elementos que se inserem nas possibilidades de ações progressistas, contudo, entre o sentido prescrito da política educacional e a constituição da prática educativa, existem elementos mediadores de ordem econômica, política e social que não possibilitam a consecução do projeto de formação integral, mas que favoreceram a permanência da separação entre a formação geral e a preparação para o trabalho, permanecendo o que os autores definiram como dessignificação da identidade do Ensino Médio, aspecto central que irá influir no desenvolvimento e/ou expansão do Estado do Pará.

Nesse caminho reflexivo, quando vamos ao segundo aspecto do objetivo da tese, qual seja, estudar a inserção dessas políticas no contexto regional, partimos da seguinte compreensão: embora as perspectivas gerais se encontrem refletidas na realidade da Amazônia Paraense, isso não denota que a sua efetivação se constitua na reprodução simples

da dinâmica nacional; mas que sua execução pelos governos está eivada da influência das injunções sociais, econômicas, políticas e administrativas da realidade local. A referência são os dois momentos acima estudados, contudo, a confluência desses momentos na realidade local assume características próprias.

Na verdade, a temporalidade estudada nos levaria a uma aproximação do último instante de gestão nacional abalizada pelos governos do PT, contudo, pela dinâmica interposta pelo tempo da política partidária no Pará, nos encaminhou ao estudo do desenvolvimento das políticas educativas do Ensino Médio circunscritas nas reformas introduzidas no Brasil a partir da década de 90 do século passado, cuja referência era o Programa de Expansão do Ensino Médio posto em prática sob a concepção das diretrizes curriculares de 1999, portanto, definida nos interstícios dos governos anteriores. Assim, a via reflexiva dos aspectos relacionados ao Ensino Médio na Amazônia Paraense[^], a partir de 2007, pressupõe compreender esse contexto como transitoriedade circunscrita nos dois momentos a gestão, porém, envolto também das dinâmicas político-partidárias locais que, de certo modo, conforme explicitado no capítulo três, reproduzem os projetos em disputa nacional.

Nesse sentido, quando vamos aos dados da pesquisa refletidos nos documentos estudados e nas vozes dos sujeitos educacionais pesquisados, o que está subscrito é o caráter dual e dessignificado da política do Ensino Médio desenvolvida pelos governos locais. A referência é a transitoriedade exposta no contexto acima, no qual a ação do Estado como esse ente elaborador e executor racional da política não efetivou uma expansão que se coadunasse às necessidades regionais; o crescimento do Ensino Médio se deu sob a batuta da organização do Ensino fundamental, estabelecendo sua não identidade na cultura administrativa sistêmica, bem como no universo escolar; em geral, em condições precárias de ensino e dessignificado em seu conteúdo. Assim, a consequência foi a não estruturação de uma política de formação média que superasse a dicotomia entre a formação geral e a preparação para o mundo do trabalho. O que fora implantado, em especial, para os municípios do Estado Paraense foi o Sistema Modular de Ensino – SOME voltado para continuidade dos estudos.

Restou demonstrado nos documentos pesquisados foi que na intencionalidade firmada na efetivação da política estava a ideia de preparar a demanda para o mundo do trabalho por fora do sistema oficial público, separando a formação regular média do processo produtivo, coadunando-se aos fundamentos educacionais globais da época, ou seja, estruturado em duas redes: uma de formação geral propedêutica e outra destinada à formação profissional; isto

configurado na realidade local no processo de gestão das Escolas de Trabalho e Produção que não irá acontecer por meio da Secretaria de Estado de Educação, mas na gestão da Secretaria Especial de Gestão e Produção, confirmando, assim, a divisão entre a dinâmica regular do Ensino Médio e o processo de desenvolvimento econômico produtivo do Estado paraense.

Ao caminharmos, porém, com a reflexão em direção ao período que nos propusemos estudar, mesmo que as vozes das pessoas ouvidas reforcem o caráter crítico sobre a definição da política estruturada com suporte do PEM, ela continuará como referência no universo da política do Ensino Médio e refletirá na formação dos alunos e na prática social dos egressos. Nos anos que dão substrato à pesquisa, pela substituição da gestão, haverá mudanças na intencionalidade das ações políticas do governo paraense, entretanto, pelos percalços administrativos e pelo tempo partidário, se constituirão mais em intencionalidades prescritas do que em uma efetiva implementação da rede educacional.

Os dados da pesquisa demonstram tais fatos, principalmente nas expressões das vozes dos gestores do sistema desse período. Para eles, fora um tempo de reflexão e elaboração de diretrizes para um perfil de uma nova gestão com outros parâmetros de legislação e sentido de reorganização do sistema, no entanto com muitos percalços administrativos; a começar pelo ambiente institucional da Secretária de Educação e pela forma de condução da gestão governamental que, durante os quatro anos de Governo, trocou cinco vezes o secretário executivo, quebrando a continuidade das ações desenvolvidas.

Na verdade confirma o enunciado acima, de um tempo profícuo de prescrição. O caminho trilhado seria de buscar a superação da dualidade sistêmica, estabelecendo novos parâmetros de concepção sobre a formação média. Com isso, o Estado reincorporou as Escolas de Trabalho e Produção ao sistema formal de ensino, da mesma forma que por via de publicações diversa, instituiu marcos diferentes para o Ensino Médio e a formação profissional, tendo como influência os parâmetros definidos tanto nos padrões do Decreto nº 5.154/2004, quanto da Resolução nº 04/2010, que reformula as diretrizes curriculares da Educação Básica, tendo em vista redefinir o caráter identitário do Ensino Médio, resgatado no conceito da integração, formação geral e mundo do trabalho. Além disso, no âmbito mais global da política educacional aprovou, o Plano Estadual de Educação e o Plano Estadual de Cargos e Salários.

Se, todavia, se no campo institucional, o Governo apontou avanços nas legislações e nos procedimentos, por outro, pela ausência de maior organização interna e de um processo

de intervenção sistêmica, as ações acabaram não se efetivando em políticas educacionais executadas, seja no sistema educacional ou no universo da escola. Essa realidade aparece de forma contundente nos dados da pesquisa, segundo os quais os percalços administrativos encontrados do tempo do Governo foram impeditivos para a execução da política educacional proposta. Segundo os gestores, isto se explica porque o tempo de elaboração é diferente do tempo de ação governamental: as vozes evidenciam que o momento a gestão, a burocracia do sistema e a influência da política inviabilizaram o avanço de tais propostas. Não houve, segundo eles, tempo para redimensionar o currículo e garantir estruturas capazes de avançar na experiência da integração para o sistema. O fim do mandato não favoreceu a continuidade da aplicação das propostas, o que nos faz afirmar que a dinâmica do Ensino Médio na rede oficial exprime uma formação propedêutica, tendo como consequência a permanência da dualidade sistêmica na continuidade das concepções do PEM anterior e da ausência do Ensino Profissional no universo do sistema e da escola.

Outro aspecto que surge como consequência dessa dinâmica da gestão do sistema encontra-se no âmbito da burocracia, reforçada pela influência partidária e de interesses empresariais nos gastos dos recursos educacionais, o que nos leva ao caráter fisiológico estabelecido na estrutura do Estado. Os interesses expressos nas falas dos sujeitos entrevistados refletem o caráter da pressão exercida por outros negócios, que não são o desenvolvimento específico das políticas voltadas ao Ensino Médio; mas o sentido negativo da influência partidária assentado tanto pelos desvios a outros fins, como por elementos de fora da estrutura do sistema educacional, como de políticos e de ações necessárias e imediatas do interesse dos governos.

Pode-se afirmar que, além da elaboração da legislação, o dia a dia burocrático e a maneira como a política educacional acontece são consequências das contradições situadas no sistema, tanto de caráter político-partidário como das exigências expressas nos setores privados, assim como nas reivindicações e necessidades das esferas sociais e/ou das concepções ideológicas que instituem a dimensão administrativa dos gestores. Isto no caso paraense, levou a desvirtuar as ações pensadas pelo Governo durante esse período.

Isso, portanto, demonstra a fragilidade das políticas implementadas para expansão da formação média para os municípios do Estado, onde, desde a origem, o principal órgão gestor próximo do universo da escola – as Unidades Regionais de Ensino – ainda permanece desvinculado das funções originalmente pensadas e, ainda, com carências de pessoal e de

estrutura física, deixando-as distante de um ideal que tem como principal objetivo a descentralização, combinando autonomia financeira e pedagógica, capaz de responder aos desafios apontados para transformação educacional nos municípios, em especial, do Ensino Médio.

O que concluímos, tanto pelas análises dos documentos quanto das falas dos sujeitos entrevistados, é que dois aspectos fundam a ação do Estado voltado ao desenvolvimento das políticas do Ensino Médio: primeiro, de ordem mais global, da permanência do caráter dual sistêmico da política, definindo a separação entre uma formação geral na rede pública oficial e de outra voltada ao mundo do trabalho como elemento componente do processo produtivo local. Segundo, mesmo que ainda esteja vinculado ao primeiro aspecto, o centro da expansão do Ensino Médio para os municípios do interior da Amazônia Paraense, apesar dos discursos governamentais da necessidade de expansão, pela forma como foi sendo implementada, acontece preponderantemente de maneira propedêutica, voltada à continuidade dos estudos e estruturada principalmente em condições frágeis na esteira do Ensino Fundamental, tanto nas atividades regulares nas escolas quanto na execução do SOME, realidades que em si exigem transformações.

O passo seguinte da tese caminhará no segundo aspecto do objetivo geral e/ou na primeira parte da questão, ou seja, como as políticas educativas do Estado paraense voltadas ao Ensino Médio refletem na formação dos alunos e na prática social de egressos, ou melhor, questionando nos objetivos específicos de como os reflexos das determinações prescritas pelo sistema se incorporam nos instrumentos que corporificam essa ação no universo da escola, isto é, no Projeto Político-Pedagógico e no desenho curricular que estrutura essa formação; em especial, de uma escola situada em um Município da Amazônia Paraense que recebe alunos caracteristicamente dos bairros periféricos e da dinâmica do campo, seja ela das estradas e/ou das ilhas.

A via então seguida na reflexão trouxe como primeiro elemento a contextualização da localização espaciotemporal da escola e a clientela que adentra esse universo formativo. A concepção teórica assumida nos permite afirmar que a escola apresenta uma demanda discente advinda dos coletivos populares, Principalmente, em Abaetetuba, cuja população incorpora elementos diversos - agricultores tradicionais, ribeirinhos, quilombolas e moradores da periferia da Cidade - aspecto que irá influenciará nas conclusões do sentido assumido na formação escolar.

A perspectiva, então, foi tomar como referência a escola do Município, identificando-a como espaço que possibilita a compreensão de formas alternativas de existência e ainda nos favoreça uma reflexão que avance caracteristicamente sobre as relações estabelecidas nesse *locus*, ou seja, buscar compreender como se dão as formas constituintes da Educação Média e de que forma ela influencia nas práticas sociais desses indivíduos que habitam essa realidade efetivamente amazônica.

É nesse contexto que existem os questionamentos sobre os reflexos das determinações das políticas educativas desenvolvidas pelo Estado, seja pela esfera federal e/ou estadual na formação de discentes e egressos. Percebemos que seus objetivos, em geral, respondem muito mais aos ditames das diretrizes globais do que às necessidades regionais, tornando-os questionáveis, pois a forma como são pensadas essas ações públicas nos sistemas estabelecem uma efetiva distância entre o que se elabora e os anseios e desafios das populações autóctones. Na linguagem das pessoas ouvidas, novas relações precisam ser estabelecidas. Nesse sentido, há o imperativo de outra concepção que compreenda o papel da educação desde um ambiente que possibilite a constituição de expressão da cultura e dos processos econômicos e do mundo do trabalho próprios da vida e existência das populações, qual seja, o Município.

O que estará nas vozes é de uma compreensão que caminha entre a resignação com os elementos prescritos com a política e a resistência na criticidade dessa ação, bem como a perspectiva cidadã que se tornara real como tônica dos objetivos estabelecidos pelos entrevistados, em especial, gestor, coordenadores e professores.

Esse significado encontra ressonância nas falas dos profissionais envolvidos nas narrativas da pesquisa, quando questionamos: a formação ministrada no Ensino Médio prepara para a vida numa dinâmica no Município? A resposta é negativa, ressoada na justificativa dos agentes pela distância entre o que a política propõe e os anseios da população, de uma clientela que, embora reconheça o papel da escola, não encontra correspondência necessária entre a formação e as necessidades da realidade local.

Na linguagem desses sujeitos, o ambiente social da escola apresenta-se com alunos provenientes do meio popular dos bairros periféricos e do campo – estrada e ilhas – que buscam na cidade emprego e renda; porém, as vozes indicam a inexistência desses componentes teórico-práticos que em última instância contemplem suas necessidades. A política educacional não reflete suas origens, privilégio dos alunos quando vêm de suas

localidades é o direito de sair mais cedo, não encontrando no conteúdo identidade consigo e a sua realidade.

Por outro lado, nos discursos ressoam os sentidos da crítica e/ou a resistência com o reflexo da política educacional na formação ministrada na escola. A perspectiva aparece na necessidade de outro olhar na ação do planejamento previsto na organização das atividades pedagógicas, em que as vozes dos agentes envolvidos no processo formativo devam refletir na dinâmica do sistema e da escola trazendo consigo os questionamentos dos coletivos populares. Esse contexto das falas recompõe o entendimento dos limites impostos pelos organismos responsáveis pela elaboração das propostas educacionais à prática educativa do profissional da educação, porém, quando os identifica, reflete na ação a autonomia com uma perspectiva cidadã. Assim, podemos concluir: esse é o reflexo da tensão entre a resistência e a resignação ante as estruturas organizacionais do cotidiano da prática na escola. Além disso, os coletivos populares trazem questionamentos tanto aos aspectos prescritos da política, quanto no processo interno da cultura escolar com suas histórias e contextos diferentes.

Nesse sentido, para o gestor, coordenadores e professores o desafio da escola é responder a realidade desse novo aluno da escola pública, que traz aspirações e vontades distantes da cultura escolar ou da mentalidade da formação. O universo é de alunos do meio popular que não conhecem limites, vem de famílias desestruturadas, em alguns casos violentas, além da antecipação do amadurecimento juvenil, em que a necessidade de emprego e renda, de precocidade da atividade sexual e de casamento, determina o envolvimento e o sentido do aluno com o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, dificulta uma ação coordenada de formação por parte da escola com a participação da família, conferindo à escola tarefas que não seriam próprias de sua missão na sociedade.

Portanto, esse é o contexto social descrito da escola pesquisada e do ambiente que envolve a realidade da educação no Município, o que demonstra a premente tensão que reflete na prática educativa, isto é, a distância entre o sentido da política e a necessidade do atendimento diferente da diversidade da escola. Responde, portanto, o que anteriormente destacamos, os coletivos populares colocaram em xeque as estruturas tradicionais do currículo e da vida dos profissionais da Educação, constituindo assim na premente dinâmica entre a resistência e a resignação ante as estruturas organizacionais que se impõem no processo formativo. Isto irá apontar mais adiante entre os limites da formação para a continuidade dos estudos e a ênfase na formação para cidadania.

Esse sentido transcrito entre a resignação e a resistência é o norte das reflexões quando continuamos a perquirir sobre o reflexo na formação dos instrumentos prescritos pela política educativa dos governos paraenses na prática formativa na escola, em destaque, no projeto político-pedagógico e no desenho curricular proposto.

As falas ouvidas retomam o caráter do papel do Estado como esse ente elaborador e racionalizador da política educacional. Para eles o contexto fundante que constitui a definição destas políticas é a realidade distante estruturada nos interesses do mercado, da economia e/ou das necessidades do avanço do capital. Essa distância reflete negativamente na formação dos alunos. O *locus* da elaboração é o contexto de apresentação dos índices apontados pelas demandas das instituições internacionais, gerando o conflito entre a dificuldade de formar integralmente o aluno e a própria estrutura de formação da escola, impossibilitando a superação da dualidade estrutural mesmo que, em tese, alunos e professores a queiram.

Tomando os referenciais teóricos e os resultados das falas dos envolvidos na pesquisa, podemos inferir que a formação então constituída na escola fica prejudicada primeiro, pelo distanciamento da elaboração da política do contexto dos agentes que compõem o universo da escola. Segundo, pelo caráter racionalizador e executor do Estado, descumprindo propostas e, por último, pela própria cultura escolar, em especial dos professores que caminham entre a resistência nos discursos e na resignação da prática diante do que está proposto para o processo formativo.

A continuidade do estudo como efeito dos aspectos propositivos da política educacional do Ensino Médio no seio da escola nos leva à compreensão de que a execução do processo formativo, além do caráter prescritivo encontrado nas definições do PPP e do desenho curricular, pressupõe atividades concretas que se desenvolvem na relação pedagógica que estrutura a perspectiva formativa. Essa ação se concretiza no processo de ensino-aprendizagem que traz como pressuposto essencial desse processo a apreensão do conhecimento do aluno mediado pela prática pedagógica exercida pela ação dos professores.

Entendemos, no entanto, que nas práticas escolares das escolas públicas nos municípios, ainda estão prescritos os contextos determinados de uma visão industrial produtivista frágil que, de certa forma, nega as experiências sociais dos alunos, sua cultura e o mundo do trabalho local, e a apreensão do conhecimento científico acontece de modo distante da realidade regional.

É nesse sentido que se pensa a dimensão do currículo como fundamento do entendimento formativo da prática social, inerente às vivências dos agentes, imerso em um contexto que possibilita pensar de forma alternativa a apreensão dos saberes populares refletidos nos conhecimentos científicos a serem desenvolvidos no espaço escolar.

Essas conclusões respaldam-se na linguagem dos alunos, quando expressam seu entendimento acerca do reflexo da formação e reafirmam o sentido do conflito entre a dinâmica da política posta em prática pelo Governo do Estado paraense e a formação no Município estudado, o que está em pauta é a necessidade de superação da dualidade sistêmica da expansão que não conseguiu responder aos anseios de formação do conjunto populacional a ser atendido. No discurso está a imperiosa urgência de integração entre o processo formativo e o mundo do trabalho. Esta é a tônica das vozes que ressoam sobre a realidade educacional da escola pública do Município.

Para os alunos entrevistados, o Ensino Médio recebido traz consigo a contradição inerente ao seu papel definido na política educacional. É tempo de passagem, local legítimo da formação, ao mesmo tempo em que, pelos percalços estruturais, sua formação se torna frágil e pouco reflete na preparação, principalmente, para a continuidade dos estudos e ao mundo do trabalho, quem aspira a tem que buscar complemento de formação em outros lugares, em especial em cursinhos preparatórios. Somam a isso, o excesso de carga horária dos professores e o descompromisso do governo e/ou do Estado em relação à escola pública, gerando desmotivação e evasão dos alunos. São aspectos ratificadores do reflexo negativo da política educacional na formação desenvolvida no universo escolar.

As falas discentes, no entanto, também apontam para perspectivas positivas nesta formação. Quando provocados sobre o sentido da escola em sua vida, apesar de reconhecerem a fragilidade do aprendizado, emitem valores importantes: primeiro, legitimam a escola como esse local de aprendizado, afirmam que, apesar das dificuldades se o aluno se dedicar, ele aprende. Segundo, é também o lugar da formação pessoal e do aprendizado para o convívio social, surgindo em suas falas a dimensão da ética, do aprendizado do modo de expressar e de levar para a vida conhecimentos importantes para sua prática social. Refletem o sentido de gostar da escola, local de encontro, de formação da amizade e de saber conviver em sociedade. Destacam o papel fundamental exercido por alguns docentes, tanto na aquisição de conhecimentos quanto na prática cidadã e ainda na formação da personalidade.

E, por último, a visão da escola como local legítimo de formação. Sua principal virtude é a doação de conhecimentos e habilidades que irão servir para vida, principalmente no modo de falar e se expressar, nas noções Matemática e Português, o que favorece o acesso ao mundo do trabalho, pondo em destaque a certificação.

Inegavelmente existe uma tensão permanente, de um lado, com a resignação com as implicações estruturais do sistema e sua organização; a descontextualização e dessignificação da política com a imposição da formação para a continuidade dos estudos. De outra parte, essa tensão é expressa na resistência cotidiana das aulas dos professores, pois, para além do conteúdo exigido, há nas entrelinhas dos discursos a mediação efetiva de sua ação formativa com a necessidade de adequação destes às fragilidades de conteúdo apresentadas pelos alunos e a perspectiva de que seus conteúdos privilegiam a formação para a cidadania.

A tensão continua ainda entre os princípios da política e os interesses dos alunos, da mesma forma que na relação entre os objetivos estabelecidos pelos professores e os desafios dos desejos dos discentes, em que, para a maioria é a busca da certificação ou formação para o mundo do trabalho o sentido do Ensino Médio, traduzindo-se, com efeito, no conflito constante do processo formativo na escola com a permanência da dualidade sistêmica. Além disso, nos discursos dos agentes educacionais envolvidos na pesquisa, surge o sentido social que o mobiliza para o encontro com a formação. Em essência, a escola tem nos discursos a legitimidade necessária para o crescimento pessoal, para o desenvolvimento do conhecimento e como um efetivo tempo de passagem e de formação.

Essa perspectiva continuará a dar a tônica, quanto vamos ao último objetivo da tese ou na resposta efetiva do problema de pesquisa, ou seja, se a formação e a prática social dos egressos refletem as expectativas das dinâmicas educacionais locais: o sentido da resignação diante das implicações do sistema na formação e uma prática pedagógica pressupondo resistência, com ênfase em uma prática social cidadã.

As vozes dos agentes educacionais - gestores do sistema, gestor e coordenadores de escola, professores, alunos e egressos - nos fazem tomar como construto do entendimento de que a forma como as políticas educacionais são constituídas, em especial do Ensino Médio, reproduzem a contradição no processo educativo, pois em suas expressões, não levam em conta essa dinâmica própria das populações inseridas no universo amazônico. Os elementos constitutivos das políticas trazem consigo aspectos estruturais e de currículo que exigiriam a contextualização do conteúdo, entretanto, reproduzem muito mais uma formação geral

propedêutica volvida a uma dinâmica urbana do que as características regionais e, que, desse modo, não seriam condizentes ou pelo menos não estariam adequadas às necessidades das práticas sociais dessas pessoas. Por outro lado, na contradição do sentido, em essência constituem elementos formativos que possibilitam o envolvimento no conhecimento de aluno e de egressos com habilidades que permitem as pessoas se situarem na dinâmica, em especial em prática social cidadã.

O primeiro aspecto que demonstra tais contextos é a forma como a gestão da política em âmbito mais geral do Estado Paraense é manifestada. Em resposta ao descrédito apresentado em relação às políticas educacionais, resultante da descontinuidade das propostas, seriam necessárias uma nova política curricular e a adequação dos diversos programas governamentais, tanto federais como estaduais, à realidade local e a sua diversidade: estrutura, organização do sistema, currículo, transporte etc.

Outra debilidade é o caráter burocrático do sistema, expresso na ausência de descentralização das ações, pois que estas continuam emperradas na concentração da organização e gestão da Secretaria Estadual de Educação, dificultando, assim, primeiro pelo tempo de legislação que inviabilizava a aprovação nas instâncias legislativas e, segundo, a falta de preparação pedagógica, técnica e financeira dos gestores que assumem as Unidades Regionais de Ensino. Esses aspectos concorrem para que os princípios norteadores das diretrizes curriculares não sejam efetivados na organização sistêmica e na prática educativa no interior da escola. Os elementos da política que fundamentam essa ação, como a interdisciplinaridade e a dimensão do contexto, não encontram estrutura organizativa suficiente que facilite sua execução, tanto nos órgãos definidores quanto na estrutura interna do espaço escolar. Inexiste, portanto, como ação curricular planejada.

Os elementos da resignação diante da inércia burocrática do sistema e a resistência expressa nos discursos e na prática individual desde uma dimensão de cidadania indicam o desafio do Ensino Médio para a escola amazônica: adequação da política educacional à realidade regional, um currículo que reconheça a cultura, o trabalho e a dinâmica das populações autóctones - ribeirinhos, moradores da estrada, pescadores, quilombolas - reconhecendo a diversidade da região, a cultura e o mundo do trabalho. O caminho seria de um ensino que superasse a única via da continuidade dos estudos e a preparação para o trabalho voltada somente para uma dinâmica industrial, reconhecendo outras formas de vida e sobrevivência encarnadas na experiência amazônica.

Da mesma forma, faz-se urgente o estabelecimento de dinâmica que se constitua numa relação dialética e/ou dialógica da escola com o sistema, em que a elaboração das políticas seja resultado da escuta no universo da escola com as diversas instâncias elaborativas, numa relação sistema/escola e escola e organização sistêmica, na perspectiva de efetivar os princípios que norteiam a contextualização do conhecimento e a sua regionalização. Inclui-se ainda uma prática que favoreça o implemento do currículo, principalmente, na reestruturação e organização da carga horária dos agentes envolvidos no processo educativo.

Esses aspectos são corroborados nas vozes de discentes e egressos quando reforçam o sentido da ausência dos coletivos populares no conhecimento oficial, reproduzindo as relações de poder e dessignificação no saber ministrado; contudo, elas trazem consigo a resistência, quando assumem a necessidade de inserir na formação as práticas alternativas que incorporem a cultura e o mundo do trabalho local.

Portanto, é nesse encontro entre as falas representativas das pessoas ouvidas – gestores do sistema, coordenadores pedagógicos, docentes, discentes e egressos – e os documentos e autores que deram suporte teórico à pesquisa, que respondemos ao problema da tese: *qual o papel das políticas de Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado Paraense na formação de alunos e na prática social de egressos?* De outro modo, a formação dos educandos e a prática social dos egressos refletem as implicações das políticas educacionais do Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado do Pará, no Município de Abaetetuba?

Concluimos: é a constatação do reflexo negativo da política educacional na formação traduzida pela fragilidade dos conteúdos ministrados, em especial, para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho local, além da quase inexistência de uma formação que reflita uma prática social regional, configurando a resignação dos componentes/respondentes da pesquisa com os reflexos da determinação sistêmica na escola.

Assim, a relevância acadêmica da tese encontra-se no próprio sentido da temática proposta de estudar a formação e prática social em um contexto que ainda carece de maior reflexão, tomando como ponto de análise o Ensino Médio, inserido no contexto das escolas do município Amazônico, no Portal Capes, nos últimos dez anos, foram geradas 20 produções, entre teses e dissertações, o que demonstra a necessidade de aprofundamento da temática proposta, além da possibilidade de se constituir como referência de estudo da problemática da educação na Amazônia na área das Ciências Humanas, em especial, na Sociologia da Educação, na Educação do Campo e na Política Educacional.

Traz temas importantes que podem ser aprofundados, entre eles a relação Estado, política educacional e desenvolvimento social; e ainda o contexto educacional e as relações fisiologistas e/ou patrimonialistas que envolvem a dinâmica da gestão educacional; assim como o caráter burocrático do Estado na gestão e a organização do sistema funcionando como este ente elaborador e racionalizador econômico do desenvolvimento das políticas sociais e, conseqüentemente, às educacionais; bem como a formação refletida na prática social de alunos e egressos da escola pública, além das contribuições desse trabalho para os elaboradores de políticas, para a ação dos profissionais da Educação envolvidos com esse nível de ensino, e/ou para a formação dos alunos e da sociedade em geral.

Da mesma forma, no âmbito social, se discutem elementos que servem para auxiliar em questões essenciais que envolvem a elaboração de políticas voltadas tanto ao Ensino Médio quanto da relação do Estado com a feitura das políticas educacionais e as práticas formativas nas escolas. Mais do que isso, na elaboração de políticas que refletem o contexto amazônico e sua diversidade, estabelecendo vínculo na relação campo e cidade, incrustadas no Município, traduzido na cultura das populações que nela residem, como ribeirinhos, quilombolas, trabalhadores da estrada e dos da Cidade; numa dinâmica que encarna o conhecimento, a cultura e o mundo do trabalho autóctone.

O texto traz como objetivo social contribuir para criação de políticas que possibilitem a maior inserção da escola no mundo da juventude respondendo as suas demandas de conhecimento e de entrada com qualidade no mundo do trabalho e na prática do convívio cidadão na realidade do Município.

Como toda produção, entretanto, não esgota as temáticas desenvolvidas, possui aspectos que podem ser aprofundados para torná-la mais consistente. Não é um trabalho acabado, mas passível de críticas e contribuições que podem ser incorporadas aos resultados propostos no conteúdo. Isto exigiria em alguns pontos aprofundamentos ainda maiores, tanto no que se refere ao referencial teórico sobre o conceito de Estado, principalmente, na compreensão sobre o patrimonialismo político na gestão educacional, bem como no aprofundamento do conceito de políticas públicas. Esses aspectos, no entanto, podem ser refletidos em outros trabalhos acadêmicos e científicos que posteriormente podem ser escritos na continuidade das atividades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**; trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____, O Que os Pós-modernistas Esqueceram: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILLI, Pablo; SILVA T.T. (org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997, p.179 a 204.
- _____, **Ideologia e Currículo**; trad. Venícius Figueira. 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- ARAÚJO, Sonia M. da S. **A Constituição do Sujeito e a Diversidade (Ameaçada) da Amazônia**. São Paulo: **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, nº 1, p, 39-49, jan./jun, 2009.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**; trad. Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer – 5ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____, **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BOBBIO, Norbert. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1992.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL - MEC, **Plano Nacional de Educação**; Brasília, 2001.
- BRASIL - MEC, **Fundo Nacional de Educação Básica**; Brasília, 2007.
- BRASIL - MEC, **Plano de Desenvolvimento da Educação**; Brasília, 2007.
- BRASIL - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 2007.
- BRITO, Dicelma M. **O Currículo do Curso de Pedagogia da Ufpa / Campus Universitário do Baixo Tocantins e a Identidade Cultural das Populações do Campo**. Dissertação de Mestrado – Belém: UFPA, 2006.
- CARDOSO, Fernando H. **Notas Sobre a Reforma do Estado**. São Paulo: Lis Gráfica, 1998. (Cadernos de Estudos CEBRAP, nº 50).
- CARNEIRO, Moacir A. **O Nó do Ensino Médio**. 3 ed Petrópolis: Vozes, 2012.
- CASTRO, Edna(org) **Cidades na Floresta**. São Paulo: Anablume Editora, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10ed. Campinas, SP: Cortez, 2009. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 16)

CORRÊA, Paulo Sérgio de A. **O Estado e a Reformulação da Política Curricular: prescrições e inconfidências**. Tese de Doutorado – São Paulo – PUC – SP, 2000.

COUTINHO, Cláudio N. A Hegemonia da Pequena Política. In: OLIVEIRA, Francisco de & BRAGA, Ruy & RIZEK, Cibele(orgs). **Hegemonia às Avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo. 2010.

DOMINGUES, José J. & TOCHI, Nilza S. & OLIVEIRA João F. A Reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Campinas: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/00

FICHER, Tânia. **Gestão do Desenvolvimento e Poderes Locais**. São Paulo: Editora Casa da Qualidade, 2002

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana ajuste neoconservador e alternativa democrática In: GENTILLI, Pablo; SILVA T.T. (org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997 p.31 a 92

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, **Educação e a Crise do Capitalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise, A Gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise(orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GANDINI, Raquel Pereira C. & RISCAL, Sandra Aparecida. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de (org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GENRO, Tarso. Estado, mercado e democracia no “olho” da crise. In: RATTNER, Henrique (organizador). **Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável**. São Paulo: Edusp, 2000.

GIDDENS, Anthony. **O Estado e a Violência: segundo volume de uma crítica contemporânea ao materialismo histórico**. São Paulo: Editora da USP, 2001.

GOMEZ, Carlos Minayo (org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOBBSAWM. Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JUNIOR, Saint-Clair C da T. **Cidades na Amazônia: compreendendo sua diversidade e complexidade**. Belém: Texto produzido sobre a responsabilidade do autor como subsídio para palestra de formação no Grupo de Pesquisa. Belém: GEPERUAS, 2013.

MARX, Karl. **Manuscrito Econômico-Filosófico**. São Paulo: Nova Cultural, 1980

MELO, Savana Diniz G. Políticas para o Ensino Médio e a Educação Profissional: implicações sobre o trabalho docente na Argentina e Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila & DUARTE, Adriana(orgs). **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As Representações Sociais dos Projetos de Vida dos Adolescentes: um estudo psicossocial**. Tese (doutorado). São Paulo: PUC. 2002.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publ UEPG Ci. Hum.**, Ci. Soc. Apl., Letras e Artes, Ponta Grossa: 15 (1) 77-87, jun 2007.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de (org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **A Escola Média: um espaço sem consenso**. São Paulo: Caderno de Pesquisa, nº 120, p169-202, novembro/2003.

_____. **O Ensino Médio No Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em questão, 6)

_____. **Conhecimento Crítico e Política Educacional: um diálogo difícil, mas necessário**. In: KRAWCZYK, Nora (Org). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2. ed. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neo-liberal**. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época ; v. 63).

- _____, **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____, **Educação e trabalho no Brasil:** o estado da questão. 2. ed. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.
- _____, **Ensino médio e profissional:** as políticas do estado neo-liberal. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, v. 63).
- _____, **Pedagogia da Fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____, **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LOUREIRO, Violeta R. A Amazônia no Século XXI: novos dilemas e suas implicações no cenário internacional. In: ROCHA, Gilberto de M. & MAGALHÃES, Sonia B. & TEISSERENC, Pierre (Orgs). **Território de Desenvolvimento e Ações Públicas.** Belém: EDUFPA, 2010.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização Educativa:** uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.
- NOGUEIRA, Marco A. **Um Estado Para a Sociedade Civil:** temas éticos e políticos da gestão democrática. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às Avessas. In: OLIVEIRA, Francisco de & BRAGA, Ruy & RIZEK, Cibele(orgs). **Hegemonia às Avessas:** economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo. 2010.
- PEREIRA, Luis Carlos B. Sociedade Civil: sua democratização para a reforma do estado. In: PEREIRA, Luis Carlos B. & WILHEIM, Jorge & SOLA, Lourdes (Orgs). **Sociedade e Estado em Transformação.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília: ENAP, 1999.
- POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento e Perspectivas Novas para o Brasil.** São Paulo: Cortez, 2010.
- POJO, Eliana C. & BAIA, Elza & SILVA, Jocilene. Uma Travessia Pelas Águas de Abaetetuba: nota de um percurso etnográfico. In: POJO, Eliana C. & RIBEIRO, Joyce Otânia S. & SOUSA, Rosângela do Socorro N. (Orgs). **A Pesquisa no Baixo Tocantins:** contribuições teórico-metodológica. Curitiba: Editora CRV, 2013.
- PARÁ, Governo do. **Plano Plurianual -2004-2007.** Belém, 2003.
- PARA, Governo do. **Plano Plurianual – 2008-2011.** Belém, 2008

PARÁ, Secretaria Executiva de Educação. **Plano Estadual de Educação – 1999 – 2003**. Belém, 1999.

PARÁ, **Mensagem do Governador à Assembleia Legislativa – 2003**. Belém, 2003.

PARÁ, **Mensagem do Governador à Assembleia Legislativa – 2006**. Belém, 2006.

Mensagem do Governador à Assembleia Legislativa – 2007. Belém, 2007

PARÁ, Secretaria Executiva de Educação. **Plano Estadual de Educação – 2010**. Belém, 1999.

PARÁ, Secretaria Executiva de Educação. **Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PEM – 1999**. Belém, 1999

PARA, Secretaria de Estado de Educação. **O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Organização textual por Adiana Maria de Nazaré de Sousa Porto, Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Elinilze Guedes Teodoro. – Belém: SEDUC, 2009.

RIBEIRO, Edinéa B. **O Programa de Municipalização do Ensino Fundamental no Estado do Pará e Seus Efeitos na Gestão Educacional do Município de Altamira**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém – 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Globalização e as Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Antonio Lisboa Leitão de. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de (org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SPOSITO, Marília P. & SOUSA, Raquel. Desafios da Reflexão Sociológica para Análise do Ensino Médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 4 Ed – Brasília: Editora da UNB, 2012.

ZIBAS, M. L. **A Reforma do Ensino Médio nos Anos de 90**: o parto da montanha e as novas perspectivas. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação – Jan a Abr 2005 nº 28.

APÊNDICE A – PERFIL DOS EGRESSOS

ANO DE CONCLUSÃO	PROFISSÃO	SEXO
2007	Universitária	Feminino
2007	Dona de Casa	Feminino
2007	Vendedor	Masculino
2008	Gerente de Motel	Masculino
2008	Cabeleireira	Feminino
2008	Doméstica	Feminino
2010	Agente de Portaria	Masculino
2010	Universitária	Feminino
2010	Universitária	Feminino

APÊNDICE B - ANÁLISE PARA CATEGORIZAR ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTORES E COORDENADORES DAS ESCOLAS – UNIDADE I

Objeto de Estudo: Política educacional do Ensino Médio, Formação escolar e Prática Social

1) Sobre a Política do Ensino médio e o perfil formativo dos alunos

SUJEITO	FALA DOS SUJEITOS	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE INTERPRETAÇÃO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
A	<p>- Bem, analisando o ensino médio atual, o que eu vejo é a tentativa da instituição, do governo, em apresentar pra sociedade uma proposta de um ensino que venha responder de imediato a uma cobrança internacional. Com a intenção do IDEB, dos resultados. Só que, na prática, na escola, a gente percebe que acaba passando isso como uma moda, um modismo. Hoje você cria os PCN's, amanhã você cria o IDEB e depois você vai colocando propostas, projetos para a escola, que no desenho são muito bons, diria até excelentes, mas que na prática requerem certas estruturas que favoreçam este fazer pedagógico, que favoreçam ao professor ter condições de trabalhar sem que ele tenha que correr com a aula para dar um resultado em trinta dias. Sem com que ele deixe de pensar que, mais do que uma pessoa que está ali na sala de aula, um garoto, um adolescente, querendo receber informações, conhecimentos, está um cidadão, e que é repleto de direitos, de deveres e que quer, que tem anseio de compreender a sociedade no qual está inserido para poder se envolver com ela. Para poder saber o que ele vai ser ou o que ele quer ser lá no futuro.</p>	<p>1.1A1.1- Bem, analisando o ensino médio atual, o que eu vejo é a tentativa da instituição, do governo, em apresentar pra sociedade uma proposta de um ensino que venha responder de imediato a uma cobrança internacional.</p> <p>1.1A2- que acaba passando isso como uma moda, um modismo.</p> <p>1.1A3- Hoje você cria os PCN's, amanhã você cria o IDEB e depois você vai colocando propostas, projetos para a escola, que no desenho são muito bons, diria até excelentes, mas que na prática requerem certas estruturas que favoreçam este fazer pedagógico, que favoreçam ao</p>	<p>1.1a1.1 – Instituição governo apresentar propostas;</p> <p>1.1a.1.2 - uma cobrança internacional.</p> <p>1.1a2.1.- A Política educacional como modismo referenciado pelo Estado.</p> <p>1.1a3.1 - Hoje você cria os PCN's, amanhã você cria o IDEB e depois você vai colocando propostas, projetos para a escola;</p> <p>1.1a3.2- requerem certas estruturas que favoreçam este fazer pedagógico,</p>	<p>A política educacional compreendida na escola como modismo reverenciado pelo Estado</p> <p>O Estado como elaborador, mediador e executor racional da política;</p> <p>Há uma distância efetiva entre a elaboração dos objetivos da política e sua execução no universo da escola, tendo reflexo negativo na formação dos alunos motivados pelos valores culturais na escola e pela racionalidade econômica (falta de estrutura, falta de condições de trabalho, de professores etc) do sistema e da própria realidade familiar dos alunos que não são levados em consideração.</p> <p>A formação então construída na escola fica prejudicada tanto pelo</p>	<p>1a1.1.1: B = 1</p> <p>1.1a1.2: A=1</p> <p>1.1a2.1: A=2</p> <p>B=2</p> <p>1.1a3.1: C=1</p> <p>1.1a3.2 D=1</p>	<p>Est. e Pol. educacional;</p> <p>Perfil da Política Educacional</p> <p>Perfil da Política educacional</p> <p>Estado e P. Educ.</p> <p>P. educ. e formação escolar</p> <p>Estrutura escolar frágil</p>

	<p>- <u>Então essa relação de perfil do ensino médio hoje é que é pensado tanto pelo governo federal, pelo governo estadual e também pela esfera municipal, e até mesmo pensado pela própria escola, eu percebo que no texto é muito bonito, mas a concretização disso acaba não levando em conta essa dialética. Essa relação do professor- aluno, do ser humano com outro ser humano. Que cada um tem seu tempo especial para aprender, para fazer.</u></p> <p>- <u>Então a escola vai ser cobrada por uma questão de resultados, a cada dois anos tu tens que dar um resultado para sociedade e às vezes esse saber que as instituições cobram, ele não conseguiu ser natural, ele não conseguiu ser trabalhado no dia-a-dia enquanto escola. Eu vejo assim, essa situação desse perfil formativo, o desenho é muito bom, mas na prática tem suas deficiências e por “n” fatores, não só pela preparação do profissional, pela estrutura da escola, pela situação da família e pelas condições que esse aluno, que esse jovem tem na própria escola.</u></p>	<p>professor ter condições de trabalhar sem que ele tenha que correr com a aula para dar um resultado em trinta dias.</p> <p>1.1A4- ali na sala de aula, um garoto, um adolescente, querendo receber informações, conhecimentos, está um cidadão, e que é repleto de direitos, de deveres e que quer, <u>que tem anseio de compreender a sociedade no qual está inserido para poder se envolver com ela.</u> Para poder saber o que ele vai ser ou o que ele quer ser lá no futuro.</p> <p>1.1A5- <u>essa relação de perfil do ensino médio hoje é que é pensado tanto pelo governo federal, é muito bonito, mas a concretização disso acaba não levando em conta essa dialética. pelo governo estadual Essa relação do professor- aluno, do ser humano com outro ser humano. Que cada um tem seu tempo especial para aprender, para fazer.</u></p>	<p>1.1a4.1- que tem anseio de compreender a sociedade no qual está inserido para poder se envolver com ela.</p> <p>1.1a5.1- essa relação de perfil do ensino médio hoje é que é pensado tanto pelo governo federal, é muito bonito, mas a concretização disso acaba não levando em conta essa dialética: escola- professor - aluno.</p> <p>1.1a5.2 - Essa relação do professor- aluno, do ser humano com outro ser humano. Que cada um tem seu</p>	<p>distanciamento da elaboração da política dos atores que compõem o universo da escola; como a própria cultura escolar em especial os professores também não despertaram para essa dinâmica ser humano ser humano, dando ênfase na formação conteudista distante da realidade do aluno.</p>	<p>1.1a4.1 E= 1</p> <p>1.1a5.1: F=1</p> <p>1.15.2: F=2</p>	<p>Formação cidadã e Prática social</p> <p>Pol. educ. e Form. esc. frágil</p> <p>Pol. educ. e Form. esc. frágil</p>
--	---	---	--	--	--	---

		<p>1.1A6- <u>Então a escola vai ser cobrada por uma questão de resultados</u>, a cada dois anos tu tens que dar um resultado para sociedade e às vezes esse saber que as instituições cobram, ele não conseguiu ser natural, <u>ele não conseguiu ser trabalhado no dia-a-dia enquanto escola.</u></p> <p>1.1A7- <u>O perfil formativo da política: na prática tem suas deficiências e por “n” fatores</u>, não só pela preparação do profissional, pela estrutura da escola, pela situação da família e pelas condições que esse aluno, que esse jovem tem na própria escola.</p>	<p>tempo especial para aprender, para fazer.</p> <p>1.1a6.1- Então a escola vai ser cobrada por uma questão de resultados,</p> <p>1.1a6.2- O conteúdo oficial, ele não conseguiu ser trabalhado no dia-a-dia enquanto escola.</p> <p>1.1a7.1- O perfil formativo da política prática tem suas deficiências e por “n” fatores: estrutura da escola, família e condições sociais.</p>		<p>1.1a6.1: F=3</p> <p>1.1a6.2: F=4</p> <p>1.1a7.1: F=5</p>	<p>P. Educ. e Form. esc. frágil.</p> <p>P. Educ. e Form. esc. frágil;</p> <p>P. Educ. e Form. esc. frágil;</p>
B	<p>- Não foge muito a regra da LDB, mas agente regionaliza como tem aqui, como basicamente é o que eu trabalho assim de conhecer como é esse regional, esse ensino médio está voltado pra essa região mesmo, a gente tem o objetivo de formar esse sujeito pro trabalho sim, mas principalmente <u>para uma formação de valores, de conhecimento</u>, é basicamente</p>	<p>1.1B1- <u>para uma formação de valores, de conhecimento</u>, é basicamente isso não foge a regra.</p> <p>1.1B2- <u>É mais a formação</u></p>	<p>1.1b1.1- <u>uma formação de valores: Formação Motivado cidadã. pela violência.</u></p>	<p>Dois aspectos se mostram no perfil da política educacional executada na escola: a formação cidadã combinada com a preparação para continuidade dos estudos; A primeira se</p>	<p>1.1b1.1. G=1 H=1</p>	<p>Form. Esc. cidadã</p> <p>Violência na Escola</p>

	<p><u>isso não foge a regra....</u></p> <p>- <u>É mais a formação cidadã, embora agente planeje os três né, que o professor trabalhe de forma integrada com esses três conceitos, é formação cidadã, o cidadão crítico,</u> ele preocupado com o mundo do trabalho, mas eu vejo que é mais a questão da formação que agente consegue trabalhar aqui sabe ou pelo menos no planejamento com os professores agente não pode deixar isso de lado, acho que isso é importante.</p> <p>- A formação pra vida sabe, os professores passam muito as suas experiências de vida pra esses alunos do ensino médio, como eles chegaram a esse estagio de um especialista, de um doutor, de um mestrando – tem professores mestres aqui, então isso chama muita atenção dos alunos. A professora que veio lá do Quianduba, do Paruru ela vinha a remo pra estudar, a mãe dela vendia peixe assado , churrasco, churrasquinho ai na frente da cidade e ela abanando o fogo e estudando, ela conta essa experiência de vida, como é que ela..., que não é possível que esses alunos da cidade..., então , cada um tem uma historia pra contar, eu tenho a minha, você tem a sua. Como foi pra gente chegar?. Foi com... foi assim, nós nascemos em berço de ouro?. Tivemos tudo pronto?. Então essa formação sempre ela é tratada pelos professores sabe, desse ensino médio principalmente porque eles estão aqui desde 99, então eles sempre estão no ensino médio ou pegam uma turma no</p>	<p><u>cidadã, embora agente planeje os três, que o professor trabalhe de forma integrada com esses três conceitos, é formação cidadã, o cidadão crítico.</u></p> <p>1.1B3- Eles têm que estar lá porque a gente sabe que o aluno <u>vai ter o mínimo de conteúdo, o mínimo de formação cidadã, da vida, entendeu?, de valorizar.</u></p> <p>1.1B4- um desejo dos professores, <u>agente trabalha aqui um currículo que vem da Seduc, mas agente ver que na UEPA o assunto é outro, na federal o assunto é outro, então vamos enxugar, vamos ver o que é possível agente trabalhar, ai agente passou a trabalhar em cima do conteúdo do currículo dos vestibulares,</u></p> <p>1.1B5- a gente precisa falar dessas questões, a gente precisa parar pra tratar dessas questões,</p>	<p>1.1b2.1 - É mais a formação cidadã;</p> <p>1.1b3.1 - vai ter o mínimo de conteúdo, o mínimo de formação cidadã;</p> <p>1.1b4.1- agente trabalha aqui um currículo que vem da SEDUC</p> <p>1.1b4.2- ai agente passou a trabalhar em cima do conteúdo do currículo dos vestibulares;</p> <p>1.1b5.1- a escola já trabalhou, em questão</p>	<p>mostra, principalmente, pelo aparecimento do desinteresse do aluno e a forte pressão causada pelos atos de violência cometidos na escola. Tendo em vista uma formação cidadã que irá influenciar na prática da vida do aluno. E a segunda pelos objetivos estabelecidos no desenho curricular definido pela secretaria de educação e nas propostas organizadas pelas instituições de ensino superior para seus vestibulares.</p> <p>Uma formação geral que irá fundamentar uma prática social cidadã.</p> <p>Portanto, mesmo que haja uma definição pelo Estado e pelas Instituições de Ensino do currículo, que define uma formação escolar voltada para a continuidade dos estudos, fortalece a ideia da necessidade de uma formação cidadã, motivado pelo</p>	<p>1.1b2.1 - G=2</p> <p>1.1b3.1: G=3</p> <p>1.1b4.1: C=2</p> <p>1.1b4.2: I=1</p>	<p>Form. Esc. Cidadã</p> <p>Form. Esc. Cidadã</p> <p>Pol. educ. e Form. Esc.</p> <p>Form. Esc. Cont. dos estudos</p> <p>Violência na escola;</p>
--	--	---	---	---	--	--

	<p>ensino médio e têm uma no fundamental, mas nunca saem do ensino médio porque a gente sabe que eles são muito bons para estarem lá né. <u>Eles têm que estar lá porque a gente sabe que o aluno vai ter o mínimo de conteúdo, o mínimo de formação cidadã, da vida, entendeu?, de valorizar.</u></p> <p>- Que era também <u>um desejo dos professores, agente trabalha aqui um currículo que vem da Seduc, mas agente ver que na UEPA o assunto é outro, na federal o assunto é outro, então vamos enxugar, vamos ver o que é possível agente trabalhar, ai agente passou a trabalhar em cima do conteúdo do currículo dos vestibulares, ai vinha o questionamento, mas agente é uma escola cursinho, agente tá aqui trabalhando somente para o vestibular?. No planejamento surgiu esse questionamento, é isso que a escola vai se tornar, numa preparação somente para o vestibular?. Não, não é só isso que nós queremos e prova disso nosso projeto político pedagógico que enfatiza toda a essa formação, a gente não quer uma escola conteudista, o que a gente precisa falar dessas questões, a gente precisa parar pra tratar dessas questões, então a escola já trabalhou, em questão de violência, já promovemos passeatas é... mobilizamos várias autoridades aqui quando houve um assassinato de um aluno nosso por causa de bicicleta,</u></p> <p>- Então, o ensino médio agente começou a trabalhar ai no currículo das universidades né, trabalhar esse conteúdo né, sem deixar</p>	<p>então a escola já trabalhou, em questão de violência, já promovemos passeatas é... mobilizamos várias autoridades aqui quando houve um assassinato de um aluno nosso por causa de bicicleta,</p>	<p>de violência;</p>	<p>desinteresse do aluno e a realidade violência da sociedade.</p>	<p>1.1b5.1: H=2</p>	
--	--	---	----------------------	--	-------------------------	--

	de lado como eu te falei, essa formação que...ainda é pouco, esse ano por exemplo de 2012,não tivemos nenhuma palestra assim, que fosse mais bem divulgada, mais eficaz, tivemos só essa do combate a exploração e depois de problemas graves de violência aqui tivemos várias paradas com os professores reunidos,					
C	- De forma nenhuma, com certeza é... <u>essa intenção da lei, não se materializou no ensino médio pelo menos na realidade da escola. É..., por quê? O ensino médio ele é uma continuação do ensino fundamental,</u> a forma como é... ele está organizado e a maneira como as aulas são trabalhadas, de certa forma só reforçam que o aluno é..., não, é..., <u>que não está atendendo as expectativas do aluno e..., principalmente essa questão voltada pro trabalho,</u> é..., e continua ainda <u>convivendo com aquele dualismo histórico do ensino médio. É..., ou ele é totalmente teórico ou ele é técnico instrumental,</u> então a gente ainda não conseguiu reunir as duas, essas duas vertentes, de trabalho do ensino médio pra que ele possa ter realmente essa, esse conjunto de intenções que tão na lei. Então eu vejo que está muito longe do discurso ainda.	1.1C1- <u>essa intenção da lei, não se materializou no ensino médio pelo menos na realidade da escola. É..., por quê? O ensino médio ele é uma continuação do ensino fundamental,</u> 1.1C2- <u>que não está atendendo as expectativas do aluno e..., principalmente essa questão voltada pro trabalho, é..., e continua ainda convivendo com aquele dualismo histórico do ensino médio. É..., ou ele é totalmente teórico ou ele é técnico instrumental,</u>	1.1c1.1- intenção da lei, não se materializou no ensino médio 1.1c1.2- é uma continuação do ensino fundamental; tempo de passagem. 1.1c2.1- A formação: não está atendendo as expectativas do aluno; 1.1c2.2- A formação escolar: continua ainda convivendo com aquele dualismo histórico da política do ensino médio.	Reaparece a idéia da distância entre os objetivos da política e os anseios dos alunos não atendendo suas expectativas; pois na prática a dualidade estrutural do E.M. entre propedêutico e profissional acabam por influenciar na não execução dos objetivos estabelecidos na lei.	1.1c1.1: F=6 1.1c1.2: J=1 1.1C2.1: L=1 1.1c2.2: F=7	P. educ. Form. Esc. frágil E.M. tempo de passagem. Form. esc. descontextualizada do Interesse do aluno; P. educ. Form. Esc. frágil;